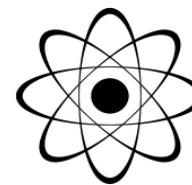




REVISTA ACADÉMICA Y CIENTÍFICA CIENCIAS
SOCIALES Y HUMANIDADES
SOCIOHUMANIDADES
e-ISSN: 3028-6832
<https://sociohumanidades.com>



eISSN: 3028-6832
Vol. 1 Núm. 3 (2024).
Septiembre -2024.
Valledupar – Cesar.
Colombia.

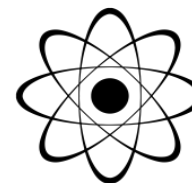
EDUCACION INCLUSIVA.



Energizada por



Editorial de Las Ciencias - Ediciencias



Presentación

LA REVISTA ACADEMICA Y CIENTIFICA EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES, presenta el ejemplar Número 3, el que contiene una serie de artículos, ensayos; que muestran una diversidad de temáticas abordadas, tanto nacionales como internacionales, que nos llena como siempre, de muchas satisfacciones, pues cumple las metas de la revista que aspiramos.

La sección Artículos, está compuesta por cuatro artículos. El primero lleva como título: *Salida de residuos sólidos en establecimientos educativos exploración consecuente de las perspectivas de modelización en investigación*, elaborado por los investigadores: Schirly Johana Medina Pianetta y Luis Carlos Bermúdez Quintero; el segundo artículo: *Análisis de la búsqueda del cimiento olvidado de la inclusión educativa en los centros de formación mediante estrategias didácticas*, de la autoría de: Leisly Carolina Otero Zafra; Ezequiel Aparicio Ayala; Orlys Katrina Cárcamo Baquero. El tercer artículo es representado así: *Análisis de la enseñanza inicial con actitud escolar inclusiva frente a la perspectiva docente*, de la autoría de: Ezequiel Aparicio Ayala; Leisly Carolina Otero Zafra; Mary Eugenis De Angel Gracia. El cuarto artículo encierra la temática: *Desarrollo del acompañamiento en las actividades educativas como tarea principal de líderes en la educación primaria*, de la autoría de: Leisly Carolina Otero Zafra; Ezequiel Aparicio Ayala; Orlys Katrina Cárcamo Baquero. Y ya, por último, pero no menos importante, se presenta el investigador Jairit Garavit, con un ensayo cualitativo sobre: *Fundamentos metodológicos de investigación sobre la encuesta en ciencias sociales*.

Así cerramos este número de septiembre de 2024, que seguros estamos que será de mucha utilidad para la academia y el público interesados en la diversidad de tópicos acá tratados.

Mary De Ángel Gracia

Directora Revista Académica y Científica - Sociohumanidades.
Directora Editorial de las Ciencias – Ediciencias.
Colombia.

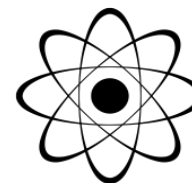
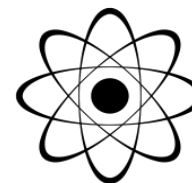


TABLA DE CONTENIDOS

Producto de Investigación	Págs.
<i>Salida de residuos sólidos en establecimientos educativos exploración consecuente de las perspectivas de modelización en investigación.....</i>	1
<i>Análisis de la búsqueda del cimiento olvidado de la inclusión educativa en los centros de formación mediante estrategias didácticas.....</i>	19
<i>Análisis de la enseñanza inicial con actitud escolar inclusiva frente a la perspectiva docente.....</i>	35
<i>Desarrollo del acompañamiento en las actividades educativas como tarea principal de líderes en la educación primaria.....</i>	44
<i>Fundamentos metodológicos de investigación sobre la encuesta en ciencias sociales.....</i>	56



**REVISTA ACADÉMICA Y CIENTÍFICA CIENCIAS
SOCIALES Y HUMANIDADES
SOCIOHUMANIDADES**
e-ISSN: 3028-6832
<https://sociohumanidades.com>



**REVISTA ACADÉMICA Y CIENTÍFICA EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
- SOCIOHUMANIDADES -**

EDICIÓN
REVISTA ACADÉMICA Y CIENTÍFICA EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES - SOCIOHUMANIDADES
Energizada por; Editorial de las Ciencias – Ediciencias

Copyright de la presente edición
REVISTA ACADÉMICA Y CIENTÍFICA EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES – SOCIOHUMANIDADES
Energizada por; Editorial de las Ciencias – Ediciencias

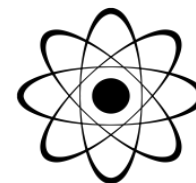
Fecha: septiembre de 2024.
Editado en Colombia: 1º Edición.
e-ISSN: 3028-6832
<https://sociohumanidades.com>
Valledupar – Cesar
Colombia.

Maquetación y Diseño
Luis Ángel Mejía Salazar.

Contacto
Mary De Ángel Gracia
(+57) 3245651929 – (+57) 3013885790
Soporte@sociohumanidades.com
Direccion@ediciencias.com
Ediciencias.info@gmail.com
Valledupar – Cesar
Colombia.

©2024 Editorial de las Ciencias – Ediciencias, y la Revista Académica y Científica en Ciencias Sociales y humanidades – SOCIOHUMANIDADES, deja claro que el contenido de esta publicación está autorizado bajo Creative Commons Licence CC BY-NC-SA 4.0.

Editorial de las Ciencias – Ediciencias es Marca Registrada, las marcas mencionadas pertenecen a sus respectivos propietarios, por tanto, los puntos de vista y opiniones en esta publicación son responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista de la Editorial.



SALIDA DE RESIDUOS SÓLIDOS EN ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS EXPLORACIÓN CONSECUENTE DE LAS PERSPECTIVAS DE MODELIZACIÓN EN INVESTIGACIÓN ¹

Solid waste disposal in educational establishments consequent exploration of modelling perspectives in research

Schirly Johana Medina Pianetta ¹

<https://ORCID.ORG/0009-0009-3753-6611>

Luis Carlos Bermúdez Quintero ²

<https://ORCID.ORG/0000-0001-9275-9046>

Envío del artículo: 31/05/2024

Aceptación del artículo: 06/09/2024

Año: 2024. Numero: III. Volumen: I. Págs: 01 - 18

DOI:

Publicaciones Energizadas por:

[Editorial de las Ciencias - Ediciencias](#)



Resumen: Con las crecientes preocupaciones ambientales, la gestión eficaz de residuos sólidos (GRS) en las instituciones de educación superior (IES) se ha convertido en una parte fundamental de los esfuerzos globales de sostenibilidad. Estas instituciones no son sólo entornos de educación e investigación, sino que también son importantes generadores de tipos específicos de desechos, lo que requiere estrategias innovadoras de GRS. Esta revisión explora los métodos actuales de GRS, enfocándose en el papel del modelado estadístico para ayudar a mejorar estas estrategias, debido a su capacidad para identificar tendencias en la generación de desechos. Utilizando VOS viewer para un análisis bibliométrico detallado, el estudio identifica escenarios y estrategias actuales en esta área de investigación. Las características y recursos únicos de las IES muestran la importancia de diseñar modelos especializados de GRS. Un resultado significativo es la importancia de los elementos sociales; Las encuestas integrales que pueden incluir datos demográficos y socioeconómicos son importantes para establecer programas competentes de GRS. Sugiere que estas encuestas pueden proporcionar datos importantes sobre patrones de comportamiento que pueden afectar la GRS. Estos modelos pueden ofrecer información relevante, permitiendo a las IES ajustar con éxito sus programas, haciendo una contribución significativa a la sostenibilidad del campus y a objetivos ambientales más amplios; tanto en los países como el mundo entero.

Palabras clave: GRS, Bibliométricas, Instituciones educativas, Manejo de Residuos Sólidos. Revisión de Literatura

Abstract: With increasing environmental concerns, effective solid waste management (SWM) in higher education institutions (HEIs) has become a critical part of global sustainability efforts. These institutions are not only educational and research environments, but are also major generators of specific types of waste, necessitating innovative SWM strategies. This review explores current SWM methods, focusing on the role of statistical modeling in helping to improve these strategies, due to its ability to identify trends in waste generation. Using VOS viewer for detailed bibliometric analysis, the study identifies current scenarios and strategies in this research area. The unique characteristics and resources of HEIs show the importance of designing specialized SWM models. A significant result is the importance of social elements; comprehensive surveys that may include demographic and socioeconomic data are important for establishing competent SWM programs. It suggests that these surveys may provide important data on behavioral patterns that may affect SWM. These models can provide relevant information, allowing HEIs to successfully adjust their programs, making a significant contribution to campus sustainability and broader environmental goals, both within countries and worldwide.

Keywords: SRM, Bibliometrics, Educational Institutions, Solid Waste Management. Literature Review

1. Normalista Superior; Licenciada en Educación Básica Primaria; Msc. en Pedagogía Ambiental y Desarrollo Sostenible. Email: medinaschirly@gmail.com

2. I Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa; Especialista en Ciencias Religiosas; Msc. Filosofía, de la Universidad Pontificia de Roma, Email: abadmakario@hotmail.com



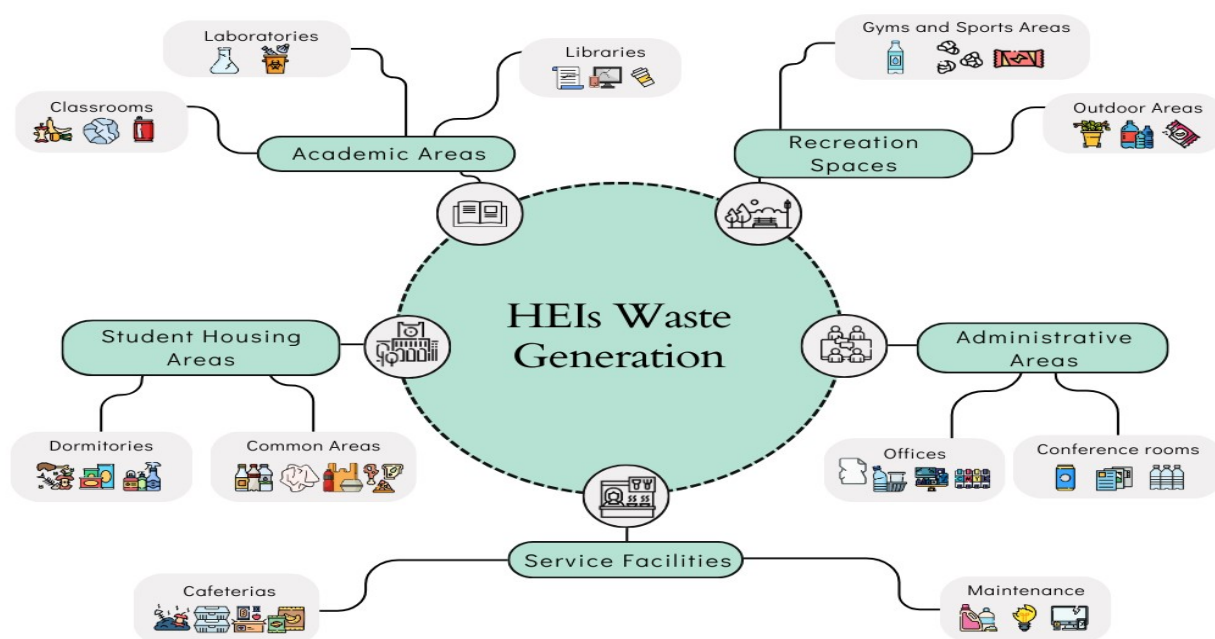
2. INTRODUCCIÓN

Ante el escenario actual, que se caracteriza por una creciente conciencia ambiental y la urgencia de implementar prácticas sustentables, las Instituciones de Educación (IE) surgen como actores importantes en la gestión ambiental. Estas instituciones, consideradas durante mucho tiempo como bastiones del capital intelectual, ahora enfrentan el desafío de ser líderes en sostenibilidad, particularmente en la gestión de residuos sólidos (GRS). Esta gestión no sólo implica creer en la importancia de la eliminación eficiente de una variedad de residuos generados en el campus, sino que también representa la sostenibilidad y la responsabilidad ambiental de las IE. Las IES generan una importante cantidad y variedad de residuos, que pueden variar desde residuos orgánicos en comedores hasta residuos químicos y electrónicos generados en laboratorios y áreas administrativas (Smith, DP. et al 2010). Este nivel de complejidad añade otra capa de dificultad a la gestión de residuos, donde no se trata sólo de deshacerse de residuos de manera eficiente y al mismo tiempo respaldar objetivos de sostenibilidad a largo plazo. En este contexto, las limitaciones presupuestarias suelen plantear dificultades adicionales a la hora de intentar dar prioridad a la integración de recursos (Al-Shatnawi, Z. 2020).

Dada su capacidad para generar datos precisos y rigurosos sobre los patrones de composición de residuos, la modelización de residuos se considera un método líder dentro del marco actual de gestión de residuos. Al utilizar modelos estadísticos, las IE pueden anticipar y prepararse mejor para escenarios futuros, además de evaluar sus patrones de generación de residuos tal como todavía ocurren (Salas D. Et al 2021). Esta previsión es necesaria para una asignación exitosa de recursos y la implementación de métodos de gestión que sean a la vez eficientes y sostenibles. El análisis avanzado de la gestión de residuos cubre una amplia gama de temas, desde la clasificación básica de residuos hasta métodos de estimación (Parizeau, K. Et al 2006). Estos modelos son útiles para varias tareas, incluida la categorización y cuantificación de residuos, así como para encontrar formas de mejorar la gestión de residuos sólidos. Sin embargo, el nivel de conciencia y educación de la comunidad determina el éxito de cualquier estrategia de gestión de residuos (INECO - AAUD, Plan Nacional de Gestión Integral de Residuos 2017 - 2027).

Esto revela cuán necesario es integrar herramientas de gestión de residuos en la sociedad y en los procedimientos rutinarios de las IE para inculcar una actitud positiva en los estudiantes, los asesores académicos y la administración. Como parte de este estudio, se lleva a cabo una evaluación detallada de las técnicas de gestión de residuos, con énfasis en el componente de modelado del flujo de residuos. El objetivo de este estudio es proporcionar una visión más profunda de los marcos, tendencias y dificultades actuales en esta área y allanar el camino para futuros estudios y usos específicos en la gestión sostenible de residuos. En la Fig. 1 se ofrece una visión general de las operaciones de IE y de las muchas formas en que se pueden producir residuos. Al encontrar las fuentes de residuos, es importante ayudar a abordar las cuestiones de gestión de residuos, rastreando las áreas de intervención e implementando una gestión adecuada de los residuos. estrategias para cada tipo de residuo que se produce (Saldaña, C. Et al 2021).

Fig. 1: Generación de residuos de las IE



(Smyth, D. Et al. 2010); (Saldaña-Durán C. Et al. 2021); (Ghazvinei, P. Et al 2021); (Anne, M. 1996); (Moqbel, S. (2018); (Adeniran, A. Et al. 2017); (Kasam, F. Et al. 2018)

Como indica el punto central de la Fig. 1, la IES es la intersección de todas las actividades operativas que producen residuos. Las interacciones entre diversas actividades de mantenimiento, administrativas, educativas, estudiantiles y recreativas se reflejan en este núcleo. La necesidad de una estrategia integrada y variada de gestión de residuos se demuestra por el hecho de que cada uno de estos métodos eleva considerablemente el perfil general de residuos de la institución. Los entornos académicos, incluidos laboratorios, aulas y bibliotecas, generan una gran cantidad de desechos químicos y los desechos peligrosos se vuelven más frecuentes en los laboratorios; puede haber dificultades porque se deben seguir procedimientos adecuados de eliminación de desechos y estándares de seguridad y cumplimiento ambiental (Ghazvinei, P. 2021).

Sin embargo, la mayor parte de los residuos provenientes de las aulas y bibliotecas están compuestos por botellas de plástico de papel, latas y en algunos casos materiales diversos, lo que parece indicar que estas áreas utilizan una gran cantidad de materiales, tecnología y recursos educativos (Smith, DP. et al 2010). Se puede encontrar una amplia variedad de residuos en las zonas de residencia de los estudiantes, como los baños y los espacios compartidos. Estas áreas reflejan los hábitos de consumo de los estudiantes, produciendo desde residuos orgánicos hasta envases de alimentos y productos de higiene personal (M. Anne, M. y Felder, J. 1996). La gestión eficiente de residuos podría ser un problema en términos de potenciar las prácticas de separación de origen, reciclaje y reutilización entre la población estudiantil. Las instalaciones de servicio, que pueden incluir cafeterías y salas de mantenimiento, contribuyen significativamente a la generación de residuos. Las cafeterías son reconocidas por producir residuos orgánicos y una amplia gama de envases, lo que brinda posibilidades de soluciones de compostaje y reciclaje (Moqbel, S. 2018).

Las áreas de mantenimiento generan residuos especializados, como productos de limpieza y artículos desechables (Adeniran, A. Et al. 2017). Las oficinas y otras secciones administrativas de las IE producen una cantidad significativa de residuos de papel y electrónicos (Saldaña, C. Et al 2021). Los programas de reducción y reciclaje de papel son importantes, por lo que estas áreas, donde se desempeñan responsabilidades administrativas, producen una cantidad considerable de papel. Los residuos electrónicos pueden acumularse en diferentes ámbitos debido a la rápida obsolescencia de los equipos tecnológicos. Es necesaria una gestión eficaz de estos residuos, como el reciclaje de metales preciosos y baterías y la gestión de células, para reducir su efecto negativo en el medio ambiente (Saldaña, C. Et al 2021).

Los espacios de recreación se utilizan frecuentemente para reuniones y actividades estudiantiles, lo que genera una amplia gama de desechos que pueden incluir alimentos, envases de bebidas, plástico, latas y artículos decorativos y promocionales (Kasam, F. Et al 2018). La gestión de residuos en estos lugares debe considerar la necesidad de fomentar la participación comunitaria, especialmente durante festivales y reuniones. La comprensión de la diversidad en la generación de residuos en las IE enfatiza la importancia de gestionar cada área con estrategias únicas y adaptadas, así como la importancia de promover una cultura de sostenibilidad y responsabilidad ambiental en toda la institución.

3. METODOLOGÍA

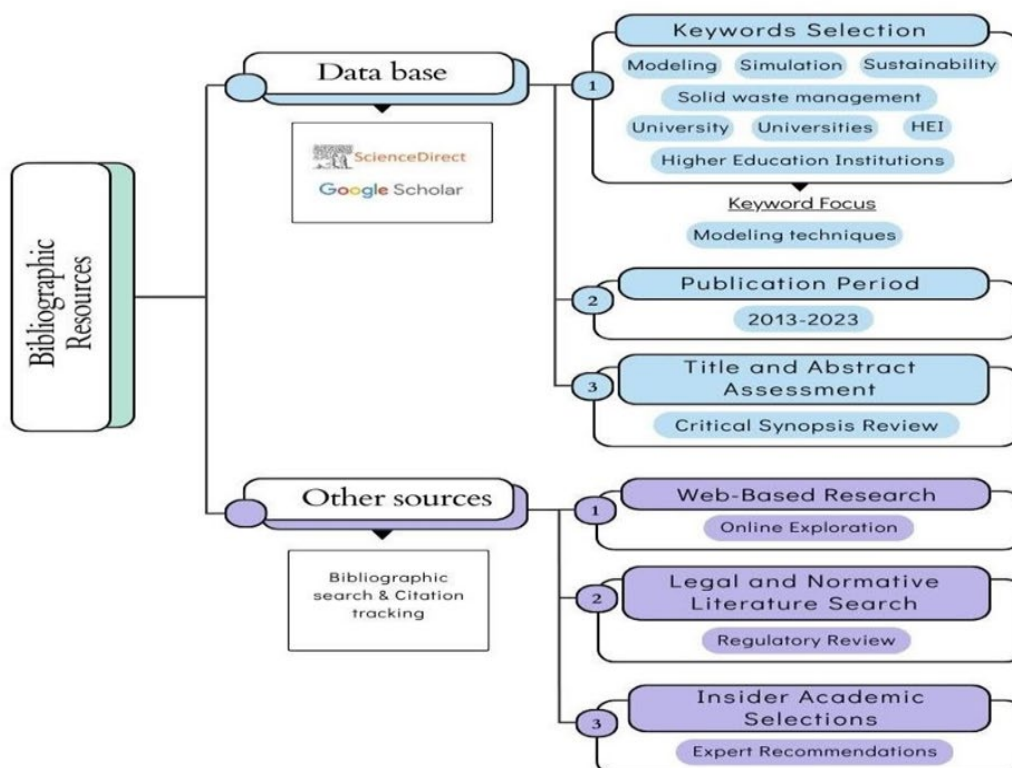


Fig. 2: Proceso de búsqueda de literatura.

Esta sección presenta en detalle el enfoque del estudio. Consta de dos partes: Análisis Bibliométrico y Enfoque de Búsqueda de Literatura. La atención se centra en los estudios actuales sobre gestión de residuos sólidos y sostenibilidad. El Análisis Bibliométrico presenta una evaluación integral del área de estudio, que brinda un análisis integral de los conceptos e ideas clave incluidos en la investigación académica.

A. Enfoque de búsqueda de literatura

La variedad de artículos publicados sobre este tema refleja la importante atención que ha recibido en las últimas investigaciones el conjunto de modelización, sostenibilidad y gestión de residuos sólidos (MSGRS). Además de conocer más sobre esta área, se realizó una revisión exhaustiva de la literatura científica en Google Scholar y ScienceDirect, dos bases de datos que fueron seleccionadas por su confiabilidad y relevancia en los dominios de ciencia y tecnología. Se aplicaron las siguientes palabras clave como criterios iniciales para encontrar estudios relevantes: "Modelado" O "Simulación") Y "Gestión de residuos sólidos" Y "instituciones educativas" O "IE" O "Instituciones de Educación sostenibles" O "IES" Y "Sostenibilidad".

Era indispensable limitar y perfeccionar la búsqueda para hacerla más manejable y específica, dada la amplia gama de investigaciones a las que se podía acceder. Para mantenerse enfocado en los componentes más importantes, esta actividad requirió reescribir y optimizar las palabras clave de búsqueda orientadas a características relevantes relacionadas con el modelado en la gestión de residuos.

El año de publicación fue otro factor utilizado para la selección de los artículos. Para garantizar la exactitud y consistencia de los datos, se dio prioridad a las investigaciones publicadas durante la década anterior, de 2013 a 2023. La evaluación inicial se basó mayoritariamente en los títulos de los artículos y resúmenes, que se utilizaron para determinar cuáles de ellos fueron más relevantes para el tema central del estudio mediante una revisión de sinopsis crítica basada en los objetivos del estudio. Las publicaciones elegidas fueron clasificadas según el nivel de análisis y relevancia para los objetivos del estudio. Se utilizaron categorías de relevancia alta, media y baja para obtener una comprensión más sutil de las principales tendencias y descubrimientos en el área de investigación. Al proporcionar información que fue directamente útil para la investigación, los artículos altamente relevantes e importantes establecieron el vínculo entre la metodología y las estrategias sostenibles de gestión de residuos. Para formar correctamente el estado del arte y garantizar una comprensión conceptual detallada y crítica de las tendencias y resultados más actuales en la línea de trabajo, este proceso de selección y clasificación fue fundamental. Como tal, la investigación incluyó métodos de búsqueda complementarios denominados "Búsqueda bibliográfica" y "Seguimiento de citas" (Pantusheva, M. Et al, 2022) como técnicas complementarias. Esta búsqueda manual exhaustiva se realizó como parte del estudio de fuentes, incluidos libros, artículos periodísticos, documentos legislativos y literatura gris. Esto presentó un conocimiento y una comprensión más amplios de las dimensiones prácticas e históricas del campo. Higo.2 muestra cómo se presenta el marco de búsqueda.

B. Análisis bibliométrico

El análisis bibliométrico se diseñó con el software VOS viewer, que representa gráficamente las interacciones entre frases y conceptos clave en trabajos académicos. La configuración utilizada para recopilar términos de resúmenes y títulos de artículos fue el conteo binario. Además, una frase debía cumplir el criterio mínimo de cuatro ocurrencias para ser considerada en el análisis. Entre el conjunto inicial de 2339 términos identificados, 124 cumplieron el criterio de relevancia, lo que demuestra su relevancia en el ámbito de los residuos sólidos.

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El resultado de la investigación se discute y analiza en esta sección. La interpretación de palabras clave y conceptos destacables para encontrar la conexión entre los datos recogidos y las inferencias que se pueden hacer a partir de ellos.

A. Escenario actual y tendencias

El cambio de color del azul intenso al amarillo en la visualización de VOS viewer (Fig. 3) demuestra un avance cronológico en la investigación sobre el manejo de desechos sólidos. Los tonos de azul más oscuro sugieren el énfasis inicial en la caracterización de residuos. Las investigaciones preliminares se centraron principalmente en las características y la composición de los residuos, sentando las bases para enfoques de gestión posteriores.

Figura 3. avance cronológico en la investigación sobre el manejo de desechos sólidos

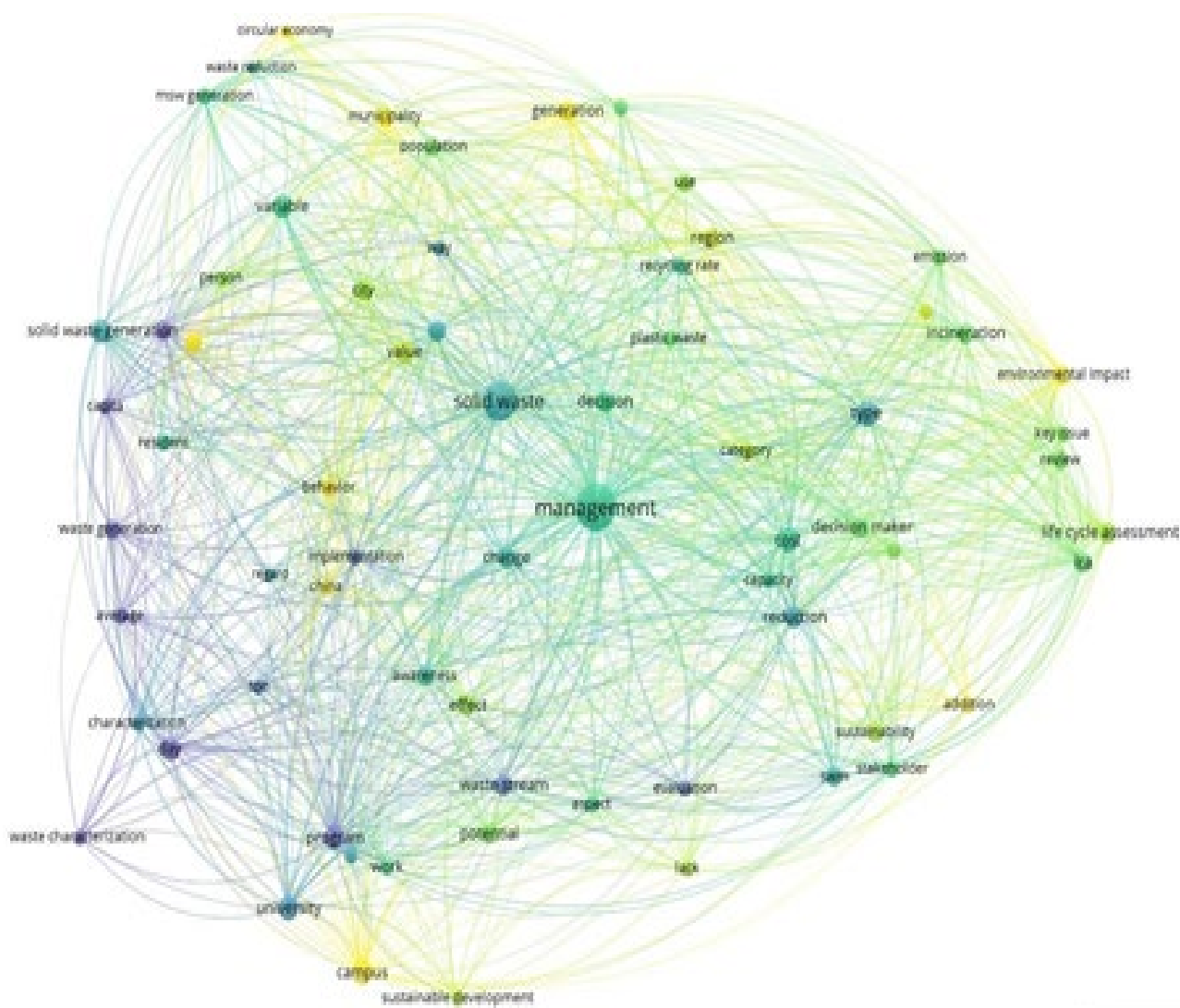


Fig. 3: Evolución bibliométrica de las estrategias de gestión de residuos sólidos en el mundo académico

La literatura se está expandiendo a medida que el espectro avanza hacia colores más claros, con palabras como "gestión" y "sostenibilidad" cada vez más frecuentes. Esto marca una transición en el trabajo científico hacia la expansión y mejora de las técnicas de gestión de residuos. La incorporación de la sostenibilidad a estos procedimientos ilustra una respuesta a la creciente demanda de tácticas respetuosas con el medio ambiente. Pasando a las tonalidades amarillas más cálidas, el análisis muestra que recientemente ha habido un aumento exponencial en las interacciones sobre "impacto ambiental" y "economía circular". Se trata de un enfoque progresista en el que la investigación busca reconocer y disminuir los efectos ecológicos a largo plazo de las prácticas de manipulación de residuos, además de abordar los problemas actuales.

El gradiente de color de la visualización se correlaciona directamente con una narrativa que se encuentra en la discusión, que sigue el camino desde comprender los atributos de los residuos hasta tener que poner en práctica una gestión transformadora y, al final, examinar de cerca las implicaciones ecológicas más amplias. Esta transformación en el entorno académico afirma la importancia de la investigación y el trabajo, como la creación de modelos estadísticos para predecir patrones de generación de residuos, que estén alineados con los últimos avances en técnicas de gestión de residuos respetuosas con el medio ambiente. Ampliando este marco, los siguientes segmentos examinarán los elementos clave señalados anteriormente. Estos conceptos, importantes para la formación de prácticas sostenibles, se analizarán cuidadosamente en términos de su posible aplicación, relevancia e impacto en cómo se estructurará la gestión de residuos en el futuro.

B. Residuos Sólidos

Se necesitan diferentes técnicas de investigación para los residuos sólidos, una preocupación ambiental importante. Los residuos sólidos se estudian desde diferentes perspectivas, como su composición, generación, impactos en las personas y el medio ambiente. Una comprensión detallada de los mecanismos de las características de los residuos y los factores socioeconómicos que influyen en su generación y gestión parece ser esencial para este campo. (INECO - AAUD, "Plan Nacional de Gestión Integral de Residuos 2017 - 2027", 2017).

La investigación sobre residuos sólidos es el principal impulsor del cambio en las metodologías de investigación porque requiere una recopilación exhaustiva de datos, métodos analíticos y un enfoque multidisciplinario. Esto se demuestra en un estudio realizado por la Universidad de Johannesburgo (Ayeleru, O. Et al 2023) que compara varios tipos y porcentajes de residuos utilizando la fórmula de proporción de categorías de residuos (WCP, por sus siglas en inglés) como en (1).

Si bien las pruebas de hipótesis de muestras grandes emplean con frecuencia procedimientos como la prueba de Chi-cuadrado, en este caso su uso se concentra en examinar la asociación entre los atributos demográficos de los usuarios y los patrones de generación de desechos. Para establecer métodos de gestión sostenible, el examen de estas interacciones facilita un mayor conocimiento de las variables que impactan en la generación de residuos. Como se ve en el análisis de la literatura, la Tabla 1 proporciona una descripción visual del desarrollo y los patrones predominantes en los enfoques estadísticos. Es importante realizar esta prueba para ver si existe una correlación significativa entre las variables categóricas, ya que esto podría señalar una conexión entre las características de los usuarios y cómo producen residuos. La Tabla 1 ofrece una representación visual de los avances y tendencias predominantes en las técnicas estadísticas como se observa en la revisión de la literatura.

Tabla 1: Aplicabilidad del método estadístico

ÁRBITRO	AÑO	MÉTODO	ECUACIÓN	Nº	VARIABLES	APLICABILIDAD
[13]	2023	WCP	$\frac{WCP}{\text{Waste Category Amount}} = \frac{\text{Total Generated Waste}}{\text{Total Generated Waste}}$	(1)	WCA: Proporción de un tipo de residuo específico (por ejemplo, plásticos) en el total de residuos. TGW: Residuos totales recogidos durante un período determinado.	Calcular y comparar porcentajes de diferentes tipos de residuos.
[13]	2023	Chi-square test	$\chi^2 = \sum \left(\frac{(O - E)^2}{E} \right)$	(2)	O: Frecuencias de residuos por grupo demográfico (p. ej., residuos plásticos de profesores) E: Frecuencias si no existe una relación variable. χ^2: conexión entre demografía y patrones de residuos.	Calcular la relación entre los usuarios, demográfico Características y tipos de residuos generados.
[15]	2021	DEA				Análisis del mecanismo de influencia en los residuos, separación dentro del comunidad. Clasificación municipal Residuos Sólidos
[17]	2021					Medición relativa eficiencia de las unidades de toma de decisiones Residuos Sólidos Municipales
[14]	2019					Evaluar la eficacia de la gestión de residuos en América Latina
[16]	2018					Instrumento de recolección de datos, auditoría y desarrollo de un modelo con validación cruzada.
[18]	2022					Predicción de la generación de residuos sólidos en RSU.
[19]	2016	MLR	$y = \beta_0 + \beta_1 x_1 + \beta_2 x_2 + \dots + \beta_n x_n + \varepsilon$	(3)	Y: variable dependiente (p. ej., cantidad de residuos generados). β_0: interceptar (por ejemplo, cantidad de desperdicio esperado si no hubiera estudiantes). β_1: pendiente (por ejemplo, aumento promedio en la generación de desechos por cada estudiante adicional). X: variable independiente (p. ej., número de estudiantes). ε: error aleatorio (diferencia entre el valor real y el valor predicho por el modelo).	Mejora de residuos predicción de flujo y gestión.
[20]	2023					ABM

Propia de los autores

Se necesitan enfoques estadísticos para la evaluación y mejora de las técnicas de gestión de residuos. El Análisis Envolvente de Datos (DEA), tal como se aborda en (Margallo, M Et al 2019), se vuelve fundamental en este escenario para evaluar la eficacia de los sistemas de gestión de residuos. DEA es un modelo analítico de medición del desempeño que se centra en la efectividad operativa de diferentes entidades o unidades de toma de decisiones (DMU). Con esta estrategia, se examina cuidadosamente el proceso mediante el cual estas unidades transforman los recursos (insumos) en comparación con las metas (productos), proporcionando una buena comprensión de su eficiencia operativa. Asimismo, las investigaciones en (Wang, X. 2021); (Abdulredha, M. Et al, 2018); (Lombardi, G. Et al. 2021) señalan la importancia del análisis estadístico. Estos estudios aclaran las ganancias de eficiencia que se pueden alcanzar mediante la asimilación de modelos estructurales, DEA y análisis estadístico. Cuando se combinan, estos enfoques ofrecen una base sólida para comprender las complejidades de la gestión de residuos y tratar de localizar áreas de optimización. (Lombardi, G. Et al. 2021) Coloca mucho énfasis en la eficacia de los servicios de gestión de residuos asistidos. Por ejemplo, la DEA se utilizó en todas las escuelas en los municipios italianos para analizar y tener el contraste de los residuos disponibles en dichas áreas y obtener los resultados, como el compostaje y el reciclaje. (Életal, R. 2022).

Además de utilizar una variedad de técnicas estadísticas, el estudio de referencia (Wang, X. 2021) analiza los comportamientos de separación de residuos. Identifica importantes tendencias de residuos, patrones de separación e implementa análisis factorial y análisis de modelos estructurales utilizando IBM SPSS Statistics. No obstante, se han logrado avances sustanciales en el modelado estadístico de residuos sólidos, como lo demuestra (Abdulredha, M. Et al, 2018), que emplea un modelo de regresión lineal múltiple (MLR). Al utilizar la ecuación MLR (3), este modelo examina el complejo vínculo entre ciertos factores y la producción de residuos sólidos municipales (GRS). Sin embargo, el autor (Kolekar, K. Et al. 2016) va un paso más allá en el uso de estas estrategias al integrar variables socioeconómicas y demográficas como el Producto Interno Bruto, el PIB y la educación, demostrando una amplia gama de metodologías avanzadas en la investigación sobre la gestión de residuos sólidos. El autor coloca énfasis en lo crucial que es el modelado predictivo para el desarrollo y evaluación de técnicas de gestión de residuos respetuosas con el medio ambiente. Además, (Tong, X. Et al., 2023) presenta un sofisticado modelo basado en agentes (ABM) que replica la participación ciudadana en el gobierno de Beijing. iniciativas de reciclaje. Este modelo, que se basa en la Teoría del Comportamiento Planificado y se ve reforzado por encuestas de hogares, ofrece información esencial para estimar la producción de residuos y evaluar la eficacia de técnicas de gestión de residuos respetuosas con el medio ambiente.

C. Gestión

La palabra "gestión" ha llegado a definir un método analítico además de integral. Un factor vital en este desarrollo es el "modelado", que también ofrece una forma establecida y mensurable de gestionar las dificultades de la gestión de residuos. Este cambio hacia el uso de técnicas de modelado significa un movimiento sustancial hacia técnicas basadas en datos y planificación estratégica. Al emplear diversos marcos matemáticos, la gestión de residuos trasciende la eliminación de residuos y, en cambio, adopta un método asertivo y anticipatorio. Un método de optimización especializado llamado Programación lineal entera mixta (MILP) logra combinar la programación lineal con limitaciones de números enteros. Es excelente para tratar de abordar situaciones exigentes que incluyen variables tanto discretas como continuas (Asefi, H. y Lim, S. 2017). Debido a su flexibilidad, este método es especialmente bueno para la planificación estratégica y operativa en la industria de gestión de residuos. En la investigación se utilizó MILP (Hannan, M. Et al. (2020), para fortalecer las rutas de recolección de residuos. Para aumentar la eficiencia de la recolección de residuos, la función objetivo del modelo decidió buscar reducir las distancias generales entre las estaciones de recolección. Esta aplicación MILP destaca porque prioriza la optimización de la gestión de residuos.

(Habibi, F. Et al 2017), decidió hacer uso de este método para resolver simultáneamente diversos objetivos importantes de gestión de residuos. Entre ellas se encontraban la reducción de las emisiones de gases de efecto invernadero, la disminución del efecto visual y la reducción de los gastos fijos y operativos. Su enfoque fue más amplio y tuvo en cuenta la rentabilidad y los factores ambientales. La inclusión de las emisiones de gases de efecto invernadero en el objetivo de optimización ilustra cómo los sistemas de gestión de residuos están empezando a centrarse cada vez más en la responsabilidad medioambiental. Además de eso, los trabajos de (Saif, Y. Et al 2017) y (Saif, Y. Et al 2022) ilustran aún más la adaptabilidad de MILP. El primero discutió las incertidumbres inherentes en la cantidad de desechos y los costos de los materiales reciclables mediante el desarrollo de un modelo MILP de dos etapas en línea con los conceptos de gestión de la cadena de suministro y economía circular. Se utilizó el enfoque de descomposición de Bender para

controlar la complejidad de este modelo, lo que demuestra la capacidad de MILP para abordar cuestiones complicadas de gestión de residuos (Saif, Y. Et al 2022).

El estudio de referencia (Šomplák, R Et al 2019), que también aplica MILP, destacó la necesidad de combinar la eficiencia económica con el efecto ambiental. Esto es consistente con una tendencia más general en la industria, donde la reducción de costos se ve cada vez más junto con el aprovechamiento al máximo de los recursos financieros disponibles para una gestión eficiente de los residuos. Un avance importante en la disciplina es el uso de técnicas matemáticas avanzadas en modelos de gestión de residuos. Por ejemplo, el estudio (Johnson, M. Et al. 2018) estima la durabilidad de los aparatos eléctricos utilizando la distribución Weibull (4). Predecir cuándo estos aparatos se convertirán en basura es una capacidad particularmente útil cuando se trata de organizar la gestión de residuos electrónicos en Irlanda. El tamaño de (λ) y forma (k) Los parámetros de la distribución de Weibull permiten ajustarla a una variedad de patrones de distribución de datos, lo que la convierte en una herramienta sólida para modelar datos de tiempo hasta el evento.

$$f(t; \lambda, k) = \frac{k}{\lambda} \left(\frac{t}{\lambda}\right)^{k-1} e^{-\left(\frac{t}{\lambda}\right)^k}$$

En otro ejemplo, (Grazhdani, D. 2016) analiza el problema de la multi-colinealidad en los estudios de gestión de residuos. La forma de alinear las variables predictivas en un modelo de regresión es un fenómeno estadístico que tiene el potencial de sesgar o invalidar las conclusiones del modelo. La investigación evalúa y reduce el efecto de la multi-colinealidad utilizando métodos como el Factor de Inflación de Varianza (VIF) y el coeficiente de correlación de Pearson. Esta estrategia fue importante para comprender con precisión cómo los aspectos socioeconómicos y demográficos impactan las prácticas de reciclaje de residuos de Prespa Park. Este caso específico ofrece información útil sobre los desafíos de la gestión de residuos en áreas naturales protegidas, donde es de suma importancia.

El uso de redes neuronales para describir patrones intrincados y erráticos en la formación de GRS se demuestra en el trabajo de (Sun, N. y Chungpaibulpatana, S. 2017). Las redes neuronales pueden evaluar correlaciones complejas y no lineales dentro de vastos conjuntos de datos porque están inspiradas en la estructura y función del cerebro humano. Su aplicación en el modelado de gestión de residuos permite un mayor análisis de los patrones de generación de residuos, vital para desarrollar estrategias eficaces de gestión de residuos.

No obstante, el trabajo de (Liet, Z. Et al. 2022) muestra el empleo de modelos de optimización nítidos y difusos en la gestión de residuos sólidos. El modelo nítido ofrece objetivos precisos y mensurables para reducir gastos y emisiones de gases de efecto invernadero. Por el contrario, el modelo difuso gestiona hechos y objetivos ambiguos o poco claros, lo cual es fundamental en situaciones de imprevisibilidad como la producción de residuos. Acorde lo planteado por (Garavit, J. 2020) Este modelo dual garantiza métodos completos de gestión de residuos al abordar tanto la flexibilidad de los sistemas difusos como la precisión del modelado de los datos de forma nítida. Los sistemas dinámicos son fundamentales para el modelado de gestión de datos de los residuos porque proporcionan un avance completo en la comprensión y previsión de cómo los sistemas de gestión de residuos cambian con el tiempo (Roberts. K. Et al. 2018). Al utilizar una fórmula de generación

de residuos, los modelos dinámicos son especialmente buenos para imitar las modificaciones y avances en los sistemas de gestión de residuos a lo largo del tiempo:

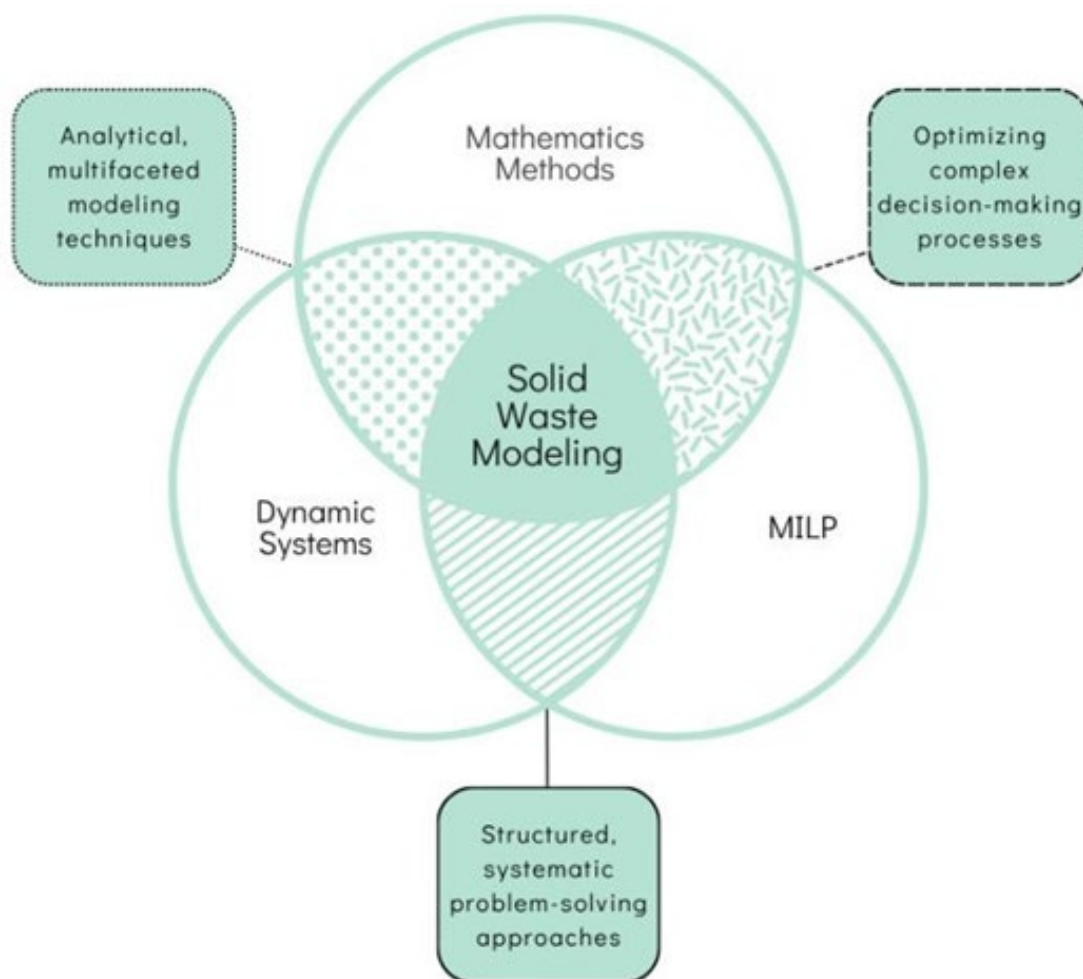
$$W_t = W_0 \times (1 + r)^t$$

Dónde W_t representa la cantidad de desperdicio en el momento, W_0 es la cantidad inicial de residuos, y t es la tasa de crecimiento anual.

Una característica destacable de estos trabajos es la Optimización Multi-objetivo. Este método busca soluciones que logren un compromiso entre los objetivos, incluida la sostenibilidad ambiental y la eficiencia económica (Sun, N. y Chungpaibulpatana, S. 2017). Se pueden integrar diversos objetivos gracias a la optimización multi-objetivo, que garantiza que las técnicas de gestión de residuos sean ecológica y financieramente sólidas (Di Nola, M. Et al. 2018). También es bien sabido que los algoritmos genéticos pueden imitar procesos evolutivos del mundo real. Por otro lado, la dinámica de sistemas es una metodología valiosa para simular interacciones y retroalimentación dentro de sistemas complejos (Pinha, A. y Sagawa, J. 2020). Por ejemplo, la referencia (Di Nola, M. Et al. 2018). aplicó la dinámica del sistema para modelar la gestión de residuos sólidos en Campania, Italia. Este enfoque ayuda a comprender la dinámica colaborativa y responder a los diferentes componentes de un sistema de gestión de residuos a lo largo del tiempo con diversas condiciones y políticas. El modelo propuesto se divide en componentes interconectados, que representan varios aspectos de la gestión de residuos.

La interacción entre los métodos matemáticos, MILP y los sistemas dinámicos como un enfoque variado para el modelado de residuos sólidos se refleja en el diagrama de Venn de la Fig. 4. El campo de los métodos matemáticos y MILP se relaciona con la optimización de procedimientos complejos de toma de decisiones. Su objetivo es mejorar las habilidades de resolución de problemas mediante la aplicación de métodos matemáticos. Tanto MILP como los sistemas dinámicos son sistemas sistemáticos de resolución de problemas, lo que significa que utilizan métodos sistemáticos y ordenados para resolver problemas que podrían volverse más complejos con el tiempo. Cuando los métodos matemáticos y los sistemas dinámicos chocan, surge un enfoque de modelado analítico y multidimensional, lo que muestra cómo los métodos matemáticos y los sistemas dinámicos pueden combinarse y examinarse en profundidad. exhaustivamente. La capacidad de estas disciplinas para trabajar juntas para crear modelos complejos de gestión de residuos sólidos se refleja en estas intersecciones.

Fig. 4: Modelado de residuos sólidos



**Modelado de residuos sólidos.
Autoría propia 2024**

D. Generación de Residuos Sólidos

La Generación de Residuos Sólidos se refiere a todos los residuos producidos por una actividad, y cuya gestión es fundamental para la sostenibilidad ambiental. La clave para esto es la 'Caracterización', es decir, un análisis detallado que identifica los tipos, el origen y la cantidad de residuos. Estos esfuerzos son importantes para la gestión de residuos y guían el desarrollo de estrategias para reducir el volumen de residuos y mejorar la recuperación de recursos. Al comprender la composición de los residuos, las IE pueden ajustar las prácticas de eliminación de residuos, mejorar el reciclaje y planificar la eliminación de residuos. Los datos de estos estudios son vitales para desarrollar modelos que predigan los patrones de desechos y ayuden a las instituciones a gestionar los desechos de manera más efectiva y reducir sus impactos ambientales (Zekkos, D. 2022). Según la literatura consultada en este análisis, la mayoría de los estudios enfatizan el valor de elaborar una caracterización de residuos utilizando bases de datos históricas (Zekkos, D. 2022). Estas bases de datos son útiles para desarrollar modelos predictivos, ya que proporcionan una representación espacial de los patrones de generación de GRS (Bing, X. Et al. 2016). Los estudios centrados en las IE (Soo Jung, B. 2023) utilizan las normas ASTM-D 5231-92 para las metodologías de medición.

La norma ASTM-D 5231-92, titulada "Método de prueba estándar para la determinación de la composición de residuos sólidos urbanos no procesados", describe un conjunto de métodos para medir los residuos sólidos mediante la selección manual y el puntero de los residuos sólidos urbanos mediante la recolección y distribución de muestras. Esto incluye procedimientos para la obtención de muestras, identificación manual de diferentes tipos de residuos, registro de datos y presentación de resultados (ASTM International, 2016).

En casos como el estudio realizado en la referencia [38], las metodologías seleccionadas se diseñaron de acuerdo con los requisitos específicos del entorno de investigación, ya que no existen estándares directos para entornos tan especializados. Esto indica una brecha en la estandarización de los métodos de caracterización de residuos y es una oportunidad para desarrollar protocolos personalizados que puedan cumplir con los requisitos únicos de gestión de residuos de las IE. Por otro lado, los artículos estudiados muestran el papel integral de la Evaluación del Ciclo de Vida (ACV) utilizando los datos recopilados. Este método, que evalúa los impactos ambientales de productos o procesos desde el inicio hasta el final de su vida útil, ha sido especialmente útil en investigaciones actuales destinadas a mejorar las estrategias de gestión de residuos (Aguilar, O. 2021).

Como en (Életal, E. 2022), esta metodología enfatiza la necesidad de datos precisos y cuantificables y un control de calidad absoluto de la recopilación de datos para evaluar consistentemente la generación y el tratamiento de residuos sólidos. El ACV para MSWM se centra en el impacto de las tecnologías de generación y tratamiento de residuos en los resultados del ACV, considerando cada paso (Zhang, J.2021) El estudio (Torkayesh, A. Et al., 2022) amplía el análisis del ACV y la toma de decisiones multi-criterio (MCDM) para evaluar las prácticas y modelos actuales de gestión de residuos y mostrar aspectos de sostenibilidad, rentabilidad y planificación estratégica como herramientas clave para resolver problemas como herramientas primarias para resolver problemas ambientales, sociales y económicos en el proceso de gestión de residuos. (Dastjerdi, B. 2021) se centra en la aplicación del ACV para evaluar los impactos ambientales de diferentes estrategias de gestión en Nueva Gales del Sur (NSW), Australia. Este estudio explora una variedad de prácticas, desde la incineración hasta la conversión de residuos en energía, comparando seis escenarios operativos, incluido el uso de la tierra como punto de referencia. También examina los efectos adversos sobre la salud humana y el ecosistema, indicando que las estrategias de gestión de residuos que se centran en la prevención y la recuperación de recursos demuestran la eficacia del ACV como un enfoque crítico para desarrollar prácticas de gestión de residuos sostenibles y eficientes.

E. Programa

En el contexto de la gestión de residuos sólidos, el programa representa un marco integral destinado a racionalizar y mejorar las prácticas de eliminación de residuos. Pero la eficacia de estos programas reside en las condiciones sociales. Esto incluye los factores humanos (actitudes, comportamientos, normas culturales) que desempeñan un papel clave en la configuración del éxito de una estrategia de gestión de residuos. Los programas que integran directamente estos sectores sociales promueven la participación comunitaria, fomentan prácticas sostenibles de gestión de residuos y crean prácticas de protección ambiental (Adusei, K. Et al. 2022). Por tanto, son necesarias las encuestas, especialmente en la gestión de residuos sólidos de las IE. Su importancia radica en la

recopilación de datos cuantitativos y en la captura de las percepciones y actitudes de la comunidad, que son vitales para desarrollar estrategias integrales de gestión. Las encuestas se integran en la investigación para facilitar el análisis y la comprensión de las prácticas, comportamientos y desafíos actuales de gestión de residuos (Grazhdani, D. 2016). Los datos obtenidos de las encuestas son variables importantes en los modelos estadísticos, mejorando la precisión y relevancia del análisis predictivo. Las encuestas también proporcionan las opiniones de las partes interesadas, lo que permite a los investigadores medir el nivel de conciencia y compromiso con las prácticas sostenibles en materia de residuos (Tong, X. Et al. 2023) También juega un papel influyente en la evaluación de la comprensión del modelo y ayuda a que las estrategias desarrolladas se centren en las necesidades y motivaciones de la industria (Galván, S. Et al. 2022).

5. CONCLUSIONES

Este estudio, que se centra en llamar la atención sobre un aspecto importante de la sostenibilidad ambiental que con frecuencia se ignora, ha sido posible identificar las dificultades y problemas distintivos que enfrentan estas IE. Los puntos principales se enumeran en las siguientes conclusiones, que resaltan la pertinencia de ajustar las prácticas y modelos de gestión de residuos para que se ajusten a las necesidades de los establecimientos educativos.

- Aspectos perceptibles en la exploración de la literatura:

A pesar del enfoque en las IE, la revisión de la literatura arrojó artículos relacionados con la GRS que muestran las diferencias entre métodos utilizados en la investigación centrándose en los aspectos de cada sistema y método. Estas diferencias se pueden atribuir a la complejidad de la investigación, la dependencia de datos históricos y la cantidad de trabajo no es completamente comparable al de las IE. Estudios anteriores centrados en los GRS han pasado por alto la dinámica única de las universidades, lo que indica que los modelos de IE siguen sin explorarse. Además, la mayoría de los estudios se basan en información publicada previamente sobre la caracterización de residuos, que es adecuada para las IE. Aunque los estudios utilizan las normas ASTM para la identificación de desechos, éstas no son ideales, especialmente en entornos universitarios donde las limitaciones de recursos obstaculizan la adopción de estas normas

- Modelos concretos de IE:

Conociendo estos hechos, es importante crear sistemas y metodologías de modelado que estén dirigidos a las IE. Los métodos estadísticos son útiles para establecer diferentes métodos de modelización que permitan investigar en profundidad las tendencias de generación de residuos, contribuyendo a una mejor comprensión de las dificultades actuales y definiendo estrategias futuras para una gestión eficaz y sostenible de los residuos, contribuyendo así al bienestar general y la sostenibilidad del campus.

- Papel de los componentes sociales:

Además, es importante enfatizar el importante papel de los factores sociales en la gestión de residuos sólidos. Los estudios recomiendan la necesidad de realizar encuestas estructuradas para recopilar perspectivas sobre los comportamientos y actitudes en materia de generación de residuos y reciclaje. El uso de encuestas integrales es un paso crítico en la recopilación de datos sobre cómo los factores socioeconómicos y demográficos influyen en las prácticas de gestión de residuos. Esta comprensión más profunda es clave para identificar áreas de mejora y oportunidades para implementar estrategias de gestión de residuos más efectivas.

Los datos recopilados a partir de estas encuestas constituirán una base sólida para establecer modelos de gestión de residuos adaptados a las IE. Dichos modelos pueden abordar específicamente los ciclos de vida de los residuos y la interacción de los usuarios con los sistemas de gestión actuales. Este aspecto mejorará la eficiencia y la sostenibilidad de las prácticas de gestión de residuos en las IE y las alinearán con los objetivos de desarrollo sostenible y fomentará una cultura de responsabilidad ambiental en el mundo académico. La recopilación y el desarrollo de métodos de muestreo de residuos es una forma eficaz de avanzar hacia la gestión sostenible de residuos y la comprensión de las IE. Estos esfuerzos allanan el camino para que las IE establezcan un modelo para adoptar prácticas ambientales innovadoras y efectivas.

Para mejorar la gestión de residuos en las IE, se recomendará explorar el establecimiento de programas de capacitación regulares que enfatizan el valor de la reducción de residuos en la fuente utilizando materiales reutilizables y biodegradables. Es necesario educar al personal y a los estudiantes sobre prácticas sostenibles. La obtención de certificaciones ambientales puede demostrar la dedicación de una organización a la sostenibilidad y establecer estándares para desarrollo continuo. Además, las evaluaciones periódicas del impacto ambiental de los procedimientos de gestión de residuos respaldarán futuros esfuerzos de mejora al proporcionar documentación de su eficacia.

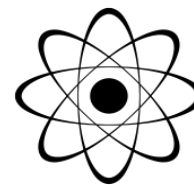
6. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ACH Pinha y JK Sagawa, (2020) Un enfoque de modelado de dinámica de sistemas para la gestión de residuos sólidos municipales y el análisis financiero. *Producto limpio J*, vol. 269.
- AE Adeniran, AT Nubi y AO Adelojo, (2017) Generación y caracterización de residuos sólidos en la Universidad de Lagos para una gestión sostenible de los residuos - vol. 67.
- AE Torkayeshet al., (2022) Integración de la evaluación del ciclo de vida y la toma de decisiones multi-criterio para la gestión sostenible de residuos: cuestiones clave y recomendaciones para estudios futuros, *Reseñas de energías renovables y sostenibles*, vol. 168.
- Aguilar Orlando, Estrada Victoria y Boniche Nathaly, (2021) Producción de compost a partir de los residuos orgánicos provistos por las cafeterías del campus central de la Universidad Tecnológica de Panamá.
- ASTM International, (2016) Designación: D5231 – 92 Método de prueba estándar para la determinación de la composición de residuos sólidos municipales sin procesar 1, págs. 1.
- B. Dastjerdi, V. Strezov, R. Kumar, J. He y M. Behnia, (2021) Evaluación comparativa del ciclo de vida de escenarios de soluciones de sistemas para la gestión de residuos sólidos municipales residuales en Nueva Gales del Sur, Australia. *Ciencia del Medio Ambiente Total*, vol. 767.

- B. Soo Jung, (2023) Pautas para hacer que la Escuela de la Universidad de Victoria de Arquitectura y Diseño neutral en carbono al minimizar su dependencia de las compensaciones de carbono. CE Saldaña-Durán y SR Messina-Fernández, (2021) Evaluación del reciclaje de residuos electrónicos en el campus universitario: una estrategia hacia la sostenibilidad. *Sostenimiento del desarrollo ambiental*, vol. 23, núm. 2.
- DA Salas, P. Criollo y AD Ramírez, (2021) El papel de las instituciones de educación superior en la implementación de la economía circular en América Latina, *Sostenibilidad (Suiza)*, vol. 13, núm. 17.
- D. Grazhdani, (2016) Evaluación de las variables que afectan la tasa de generación y reciclaje de residuos sólidos: un análisis empírico en el parque Prespa, *Gestión de residuos*, vol. 48.
- DP Smyth, AL Fredeen y AL Booth, (2010) Reducir los residuos sólidos en la educación superior: el primer paso hacia un campus universitario más ecológico, *Reciclaje de conservación de recursos*, vol. 54.
- D. Zekkos, E. Kavazanjian, D. Bray, J. y N. Matasovic, (2022) Caracterización Física de Residuos Sólidos Municipales con Fines Geotécnicos, *Revista de Ingeniería Geotécnica y Geo ambiental*.
- F. Habibi, E. Asadi, SJ Sadjadi y F. Barzinpour, (2017) Un modelo de optimización robusto multi-objetivo para la selección de sitios y asignación de capacidad de instalaciones municipales de desechos sólidos: un estudio de caso en Teherán. *Producto limpio J*, vol. 166.
- Garavit, J. (2020) La Auditoría y la Gestión de Datos. <https://doi.org/10.35542/osf.io/9fpbd>
- GV Lombardi, M. Gastaldi, A. Rapposelli y G. Romano, (2021) Evaluación de la eficiencia de los servicios de residuos urbanos y el papel de las tarifas en una perspectiva de economía circular: una aplicación empírica para los municipios italianos. *Producto limpio J*, vol. 323.
- H. Asefi y S. Lim, (2017) Un novedoso enfoque de modelado multidimensional para la gestión integrada de residuos sólidos municipales. *Producto limpio J*, vol. 166.
- INECO - AAUD, "Plan Nacional de Gestión Integral de Residuos 2017 - 2027", 2017.
- J. Zhang, Q. Qin, G. Li y CH Tseng, (2021) Estrategias sostenibles de gestión de residuos municipales mediante el método de evaluación del ciclo de vida: una revisión. *Revista de Gestión Ambiental*, vol. 287.
- K. Parizeau, V. Maclaren y L. Chanthy, (2006) Caracterización de residuos como elemento de planificación de la gestión de residuos: lecciones aprendidas de un estudio en Siem Reap, Camboya. *Reciclaje de conservación de recursos*, vol. 49, núm. 2.
- KK Adusei, KTW Ng, N. Karimi, TS Mahmud y E. Doolittle, (2022) Modelado de comportamientos de eliminación de residuos municipales relacionados con las estaciones meteorológicas utilizando modelos LSTM de redes neuronales recurrentes. *Informe ecológico*, vol. 72.
- Kasam, F. Mulya Iresha y S. Ajie Prasajo, (2018) Evaluación de gestión de residuos sólidos en el campus utilizando el Índice de Residuos Cero.
- KP Roberts et al., (2018) SWIMS: una herramienta dinámica de apoyo a la toma de decisiones y optimización basada en el ciclo de vida para la gestión de residuos sólidos, *Producto limpio J*, vol. 196.
- KA Kolekar, T. Hazra y SN Chakrabarty, (2016) Una revisión sobre la predicción de los modelos de generación de residuos sólidos municipales, *Procedia Environ Ciencia*, vol. 35.
- M. Anne y J. Felder, (1996) Una auditoría de residuos e instrucciones para su reducción en la Universidad de Columbia Británica", 1996.
- M. Pantusheva, R. Mitkov, PO Hristov y D. Petrova-Antonova, (2022) Modelado de dispersión de la contaminación del aire en el entorno urbano mediante CFD: una revisión sistemática", *Ambiente (Basilea)*, vol. 13, núm. 10.

- M. Margallo, K. Ziegler-Rodríguez, I. Vázquez-Rowe, R. Aldaco, Á. Irabien y R. Kahhat, (2019) Mejora de las estrategias de gestión de residuos en América Latina bajo una perspectiva de evaluación ambiental holística: una revisión para el apoyo de políticas, *Ciencia del Medio Ambiente Total*, vol. 689. Elsevier
- Moqbel, S. (2018) Gestión de residuos sólidos en instituciones educativas: el caso de la Universidad de Jordania - vol. 74, núm. 2.
- M. Abdulredha, R. Al Khaddar, D. Jordan, P. Kot, A. Abdulridha y K. Hashim, (2018) Estimación de la generación de residuos sólidos por parte de la industria hotelera durante los principales festivales: un modelo de cuantificación basado en regresión múltiple. *Gestión de residuos*, vol. 77.
- M. Johnson, C. Fitzpatrick, M. Wagner y J. Huisman, (2018) Modelado de los niveles de residuos históricos de aparatos eléctricos y electrónicos en Irlanda. *Reciclaje de conservación de recursos*, vol. 131.
- MA Hannan Et al. (2020) Objetivos de optimización de la recolección de residuos sólidos, limitaciones, enfoques de modelado y sus desafíos para lograr los objetivos de desarrollo sostenible, *Revista de Producción Más Limpia*, vol. 277.
- MF Di Nola, M. Escapa y JP Ansah, (2018) Modelado de soluciones de gestión de residuos sólidos: el caso de Campania, Italia. *Gestión de residuos*, vol. 78.
- N. Sun y S. Chungpaibulpatana, (2017) Desarrollo de un modelo apropiado para pronosticar la generación de residuos sólidos municipales en Bangkok, en *Procedimiento energético*.
- OO Ayeleru, N. Fewster-Young, S. Gbashi, AT Akintola, IM Ramatsa y PA Olubambi, (2023) Un análisis estadístico de las actitudes y comportamientos de reciclaje hacia la gestión de residuos sólidos municipales: un estudio de caso de la Universidad de Johannesburgo, Sudáfrica - *Sistemas de residuos más limpios*, vol. 4.
- PT Ghazvinei, P. (2021) "Gestión de residuos sólidos en campus universitarios".
- R. Életal., (2022) Base de conocimientos global para la gestión de residuos sólidos municipales: desarrollo y aplicación del marco en la predicción de la generación de residuos, *Producto limpio J*, vol. 377.
- R. Šomplák, J. Kúdela, V. Smejkalová, V. Nevrlý, M. Pavlas, y D. Hrabec, (2019) Estrategias de precios y publicidad en la planificación conceptual de la gestión de residuos. *Producto limpio J*, vol. 239.
- SL Galván, NG Faitani, LV Sosa, DN López de Munain y RO Bielsa, (2020) Análisis comparativo del desempeño ambiental de los campus universitarios latinoamericanos: enfoques metodológicos, *Serie Mundial de Sostenibilidad*, págs. 717-732
- X. Bing, JM Bloemhof, TRP Ramos, AP Barbosa-Povoa, CY Wong y JGAJ van der Vorst, (2016) Desafíos de la investigación en la gestión logística de residuos sólidos municipales.
- X. Wang, (2021) Análisis de los mecanismos de influencia sobre los residuos. comportamientos de separación en Shanghái, *Tecnologías y evaluaciones de energía sostenible*, vol. 47.
- X. Tong et al., (2023) Explorando modelos de negocio para la reducción de emisiones de carbono a través de infraestructuras de reciclaje posconsumo en Beijing: un enfoque de modelado basado en agentes, *Reciclaje de conservación de recursos*, vol. 188.
- Y. Saif, M. Rizwan, A. Almansoori y A. Elkamel, (2017) Un enfoque basado en la gestión de la cadena de suministro de residuos sólidos de economía circular en condiciones de incertidumbre, en *Procedimiento energético*.
- Y. Saif, S. Griffiths y A. Almansoori, (2022) Gestión de la cadena de suministro de residuos sólidos municipales bajo una optimización integrada de los objetivos de sostenibilidad. *Ing. en Química Informática*, vol.160.

- Z. Al-Shatnawi, S. Alnusairat y A. Kakani, (2020) Hacia cero residuos sólidos en las universidades jordanas: el caso de la universidad al-ahliyya amman, *Investigación, Ingeniería y Gestión Ambiental*, vol. 76, núm. 4.
- Z. Liet al., (2022) Modelos de optimización nítidos y difusos para gestión sostenible de residuos sólidos municipales, *Producto limpio*, vol.370.



ANÁLISIS DE LA BÚSQUDA DEL CIMIENTO OLVIDADO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LOS CENTROS DE FORMACIÓN MEDIANTE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ¹

Analysis of the search for the forgotten foundation of educational inclusion in training centers through teaching strategies.

Leisly Carolina Otero Zafra ¹
Leisly.Otero@unad.edu.co

Ezequiel Aparicio Ayala ²
Ezequiel.Aparicio@unad.edu.co

Orlys Katrina Cárcamo Baquero ³
Katrina-karkamo@hotmail.com

Envío del artículo: 31/07/2024

Aceptación del artículo: 06/09/2024

Año: 2024. Numero: III. Volumen: I. Páginas: 19 - 34

DOI:

Publicaciones Energizadas por:
Editorial de las Ciencias - Ediciencias



Resumen: Este texto está dedicado a la cuestión de hasta qué punto la "inclusión" -como tema y luego como especificación de la pedagogía o de la educación y las ciencias de la educación, y si puede cumplir la promesa de una mayor educación o un retorno a ella. Como recordatorio: fue el trabajo de Feuser en particular (1982; 1995) el que desde el principio alineó la pedagogía integrativa con la teoría educativa y al mismo tiempo quiso que se entendiera como un instrumento para criticar las prácticas institucionales comunes. Precisamente por esto es comprensible su resumen como "decadencia de un proyecto social" (Feuser, 2017). Queremos comenzar con esta consideración porque tanto la teoría educativa como el momento crítico de la pedagogía inclusiva se basan en cuestiones de efectividad y "aplicación" del apoyo educativo especial en la enseñanza compartida (p. ej. Hartke, 2017; Walter, 2008; también: Hechler, 2016; También quedará claro que la inclusión como crítica de las condiciones existentes coincide con la pregunta "¿Qué es la educación inclusiva?" y que ambas deben ser sometidas a un renovado proceso de reflexión en conjunto.

Palabras clave: Origen de inclusión, Educación inclusiva, Estrategias educativas, Formación, Didáctica.

Abstract: This text is devoted to the question of to what extent "inclusion" – as a topic and then as a specification of pedagogy or of education and educational sciences – can fulfil the promise of further education or a return to it. As a reminder: it was the work of Feuser in particular (1982; 1995) that from the outset aligned integrative pedagogy with educational theory and at the same time wanted it to be understood as an instrument for criticising common institutional practices. Precisely for this reason his summary as "decline of a social project" is understandable (Feuser, 2017). We want to start with this consideration because both educational theory and the critical moment of inclusive pedagogy are based on questions of effectiveness and "implementation" of special educational support in co-teaching (e.g. Hartke, 2017; Walter, 2008; also: Hechler, 2016; It will also become clear that inclusion as a critique of existing conditions coincides with the question "What is inclusive education?" and that both must be subjected to a renewed process of reflection together.

Keywords: Origin of inclusion, Inclusive education, Educational strategies, Training, Didactics.

1. Licenciada en Educación Preescolar, Profesional en Diseño Instruccional, Docencia y Mediación Pedagógica en la virtualidad, Magister en e-learning, Investigadora certificada internacionalmente en: El despertar de la Ciencia a través del Medio Ambiente en la edad Preescolar" – THE GOLDA MEIR, Mount Carmel International Training Center – Haigud Society for Transfers of Technology, beca Gobierno Israelí (Haifa, Israel). Email: Leisly.Otero@unad.edu.co

2. Ezequiel Aparicio Ayala: Ingeniero industrial, Magister en Administración de Empresas y Docente e Investigador de la Escuela de Ciencias Básicas, Tecnologías e Ingeniería ECBTI. Zona, Centro Oriente en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD. Correo Institucional: Ezequiel.Aparicio@unad.edu.co

3. Licencias en Ciencias Naturales y Medio Ambiente, Adscrita como docente investigadora del Magisterio de Educación – Seccional Valledupar - Cesar - Email: Katrina-karkamo@hotmail.com



2. Introducción

Este texto está dedicado a la cuestión de hasta qué punto la "inclusión" -como tema y luego como especificación de la pedagogía o de la educación y las ciencias de la educación puede cumplir la promesa de una mayor educación o un retorno a ella. Como recordatorio: fue el trabajo de Feuser en particular (1982; 1995) el que desde el principio alineó la pedagogía integrativa con la teoría educativa y al mismo tiempo quiso que se entendiera como un instrumento para criticar las prácticas institucionales comunes. Precisamente por esto, su resumen como "decadencia de un proyecto social" (Feuser, 2017a) es comprensible. Queremos partir de esta consideración porque tanto el teórico educativo como el momento crítico son más inclusivos. La pedagogía se ve socavada debido a cuestiones de eficacia y "aplicación" del apoyo de la educación especial en la enseñanza compartida (por ejemplo, Hartke, 2017; Walter, 2008; también: Hechler, 2016; Ellinger, 2016). También quedará claro que la inclusión como crítica de las condiciones existentes coincide con la pregunta "¿Qué es la educación inclusiva?" y que ambas deben ser sometidas a un renovado proceso de reflexión en conjunto.

Esto conduce directamente al enfoque metodológico de este pequeño estudio. Como trabajo teórico educativo, esto puede ubicarse en el contexto más amplio de la reflexión educativa general. Siguiendo a Böhm (2010), se entiende que se trata de un enfoque filosófico que contiene elementos tanto históricos como sistemáticos e intenta organizarlos en el pensamiento. El resultado corresponde entonces menos al 'conocimiento' y más al conocimiento de segundo orden; Esto puede ser descrito como "conocimiento de orientación" y regula los intentos de responder preguntas sobre objetivos y máximos niveles. En contraste con el "conocimiento disposicional" o el "pensamiento" en contraposición al conocimiento, el énfasis está en las (construcciones y) reflexiones emancipadoras y críticas, es decir, la auto-iluminación sobre un asunto o tema en particular "la inclusión educativa".

Lo que aquí deberíamos someter a reflexión se puede resumir en estas y otras preguntas similares: ¿Qué significa la inclusión en la Educación y qué es? Inclusión, de modo que se puede afirmar: ¿qué es inseparable a esta educación y en qué consiste lo inclusivo de la misma? Posteriormente quedará claro que la idea de educación, liberada del lastre histórico y "trasladada al tiempo" (por lo tanto: anti moderna en el sentido de S. Heitgers, 1996), está estructurada de una manera tan compleja y tan individual, que la educación y el desarrollo histórico-genérico, no tienen que entenderse como complementarios, sino que pueden estar (antropo) "lógicamente" relacionados entre sí. En resumen: puede quedar claro que la educación inclusiva como idea crítica puede apuntar a los requisitos previos de las escuelas inclusivas y sus estándares educativos: la idea de la humanidad de los alumnos, así como sus concretizaciones individuales y, derivadas de esto, – una humanización y democratización de la educación y la enseñanza. Esto nos lleva de nuevo a la promesa inicial: pensar en la educación inclusiva, que es una crítica a la práctica predominante y señala una brecha teórica dentro de la pedagogía inclusiva: la justificación y el reflejo sistemático (general) pedagógico/ científico de la educación y de la educación inclusiva.

2. ¿A qué se ha debido la educación inclusiva?

Rödler ha presentado en repetidas ocasiones (Rödler, 2000; 2017) consideraciones esenciales: La insistencia en una "competencia educativa especial" parece ser un "reflejo protector" del sujeto para

contrarrestar el peligro de volverse invisible a través de una reflexión (generalmente) pedagógicamente insuficiente. pedagogía de la inclusión (Rödler, 2017, p. 89). Si seguimos esta línea argumental, la inclusión (escolar) a menudo se muestra como una integración organizacional-estructural en un mundo estructurado fragmentado y a veces no igualitario, que en ausencia de procesos compartidos de reflexión y construcción (práctica) – no permite un intercambio de significado entre estos fragmentos, y también pondera su significado de manera diferente (y de manera no transparente). Con inmensas consecuencias debido a la forma de la idea educativa, como quedará claro en un momento. Por eso estamos de acuerdo con Rödler: En que, mientras las personas no estén determinadas esencialmente a sus deficiencias en el sentido de una educación especial y/o incluso categóricamente asignadas a una institución que esté orientada hacia esta especialidad como espacio vital, puede, y debe, basado en la pedagogía general, el papel de las restricciones, deficiencias o discapacidades sociales en la vida de esta persona y en qué se han convertido en su prototipo a tener en cuenta y como un aspecto parcial, representan un elemento importante en el discurso sobre el intento de ofrecer a este y a todos los estudiantes un espacio de desarrollo adecuado.

Al menos los acontecimientos en los países de habla hispana muestran que la inclusión no puede emanciparse fácilmente de su "origen" de educación especial. En Latinoamérica y, más recientemente, en Colombia, las cátedras relevantes reciben denominaciones, la mayoría de las cuales relacionan la inclusión escolar con los sistemas de educación especial "establecidos" (institucionales): inclusión con un enfoque en el apoyo a la educación especial en el área del aprendizaje y desarrollo cognitivo, etc. Esto ciertamente puede leerse como un símbolo de que la inclusión queda atrás de su reclamo como un "proyecto social" (Feuser, 2017a) y una transformación reflexiva de la ciencia de la educación (Schneider-Reisinger, 2018) y las expectativas que surgen de su lectura como Pedagogía de la diversidad.

Sólo para evitar dar una impresión equivocada: el apoyo a la educación especial es y sigue siendo un aspecto importante de la práctica (y de la teoría) educativa, pero debe ser desvinculado de sus orígenes y anclaje institucional (Oelkers, 2012) y reformulado como pedagogía inclusiva (también en situaciones de discapacidad). A las preocupaciones de apoyo específico a las personas con discapacidad, hay que añadir una reflexión crítica y constructiva sobre las cuestiones de la educación general, la educación compartida y el aprendizaje individual y compartido. En mi opinión, esto a veces requiere una desconcentración de la educación inclusiva y del apoyo educativo especial –especialmente si esto se entiende, describe y diferencia al estilo "antiguo"- para hacer de la inclusión una idea pedagógica para todo Campos de tensión entre diferencia e igualdad, es decir, por diversidad paradigmático la estrategia que daría resultados, sería la formación colaborativa (Garavit, Et al 2022)

La inclusión resulta entonces ser una tarea pedagógica-política que sirve menos al funcionamiento de un sistema existente y sus intervenciones "cosméticas", ni a la diversidad como "marca" o establecida en el marco de una estrategia de gestión, sino más bien a "preestructuras". campos de práctica "regulativos". Sin embargo, su máxima surge de la tradición de los derechos humanos (Schneider-Reisinger, 2019a; como proceso: Von Borries, 2014), donde la educación está lógicamente vinculada a la forma de vida "humana" y se entiende como una individuación basada en la solidaridad. El hecho de que los conocimientos específicos de la discapacidad, especialmente en lo que respecta a la funcionalidad físico-psicológica (discapacidad) – adquiere relevancia proviene del reconocimiento de la situación individual de cada alumno.

En este contexto, impulsado por tendencias metodológicas dentro de la disciplina científica (Koch/Ellinger, 2016; Koch, 2016), existe el riesgo de poner la investigación básica en desventaja frente a la investigación empírica de todo tipo. Esto puede deberse a que la investigación empírica se refleja "mejor" en formatos de trabajo orientados a proyectos y también lo es la demanda implícita "comunitaria" de visibilidad a través de las publicaciones, por supuesto, cada forma tiene conocimiento.

La actividad empresarial está asociada a la incertidumbre; esto puede señalarse con el análisis del pensamiento de Arendt (1971/2014) y se aplican de manera especial al trabajo filosófico sistemático, claramente carecen de la capacidad de planificar y predecir; para los propios actores, así como para los donantes, cuyo interés probablemente resida en productos "utilizables".

La exhaustividad también debería incluir el hecho de que las pedagogías establecidas con guiones han mostrado poco interés en las cuestiones inclusivas y muy tarde. Por lo tanto, también coincidimos con Rödler (2017, p. 91) cuando exige que, para la inclusión, la pedagogía general debe cambiar. Las demandas de inclusión en los campos de la práctica pedagógica no sólo han planteado desafíos en la acción pedagógica, sino que siempre han sido representadas teóricamente. Esto fue particularmente cierto para la cuestión de una pedagogía de la diversidad, así como para la propuesta de una (genuina) pedagogía general, es decir, también una "abolición dialéctica de educación especial, sin negar, la posibilidad de discapacidades educativamente "relevantes" tales como lo afirma (Garavit, J. et al. 2022b) Estar discapacitado [estar afectado por una discapacidad] adquiere un estatus diferente; no es el foco del problema constitucional [pedagógico]. La discapacidad es secundaria, La discapacidad en el sentido de las ciencias de la educación es una 'variable interviniente' en el proceso educativo.

Sin embargo, el debate sobre la constitución de esta pedagogía siempre estuvo acompañado de críticas: a la antropología especial de las llamadas personas discapacitadas, a las instituciones que se sentían responsables de ella, a las relaciones sociales de poder, así como al discurso científico (Ellger-Rüttgardt, 2016.; Feuser, 2017a). A partir de ahí, el colapso de los campos pedagógicos, en donde básicamente es pensar en la "esencia" de la educación inclusiva que conduce de nuevo al elemento constitutivo del pensamiento, la visión y la acción pedagógica. El intento de derivarlo lógicamente de una imagen de la humanidad (en la tradición de los derechos humanos), así como las consecuencias para la educación como práctica humana y su énfasis crítico.

3. La práctica y teoría personal en la educación inclusiva

Desde la perspectiva de los estudios culturales, el objetivo central de la práctica educativa es encontrar lo "bueno" en nuestras vidas como individuos y comunidades. Mantener las sociedades, establecer y transformar las representaciones de la vida que puedan considerarse dignas de ser vividas (Bauman, 2014). Esto afecta a las personas tanto en su humanidad (es decir, su personalidad), como en los espacios públicos cuando ejercen diversos roles sociales, en su definición de educación. También se deja claro que, si no queremos perdernos, la educación debe apuntar siempre a la determinación del ser humano como medida y meta de nuestras aspiraciones y esfuerzos. Esto aborda la educación como ilustración y precisamente el nivel de humanidad que se analiza: el ser humano como persona y su igual dignidad y su libertad, en cierto sentido, una

igualdad fundamental de forma que precede a cualquier “fabricado”. En este estudio lo que se quiere lograr es separar contradictoriamente la educación de los “seres humanos naturales” de aquella que sólo se centra en las personas como ciudadanos y eleva esta tensión a una de “Ideas fundamentales” de la pedagogía.

Esto definitivamente puede leerse como un reclamo y derecho en vida de éxito (también: Nussbaum, 1988/1999), como en Rössler (2017), formulada como una vida auténtica, es decir, auto determinada, se trata inicialmente de una decisión existencial de cada persona de “apropiarse libremente de sí misma”; Sin embargo, desde una perspectiva ética de las virtudes, no deja de tener consecuencias para las interacciones sociales de las personas. Por tanto, “Ser virtuoso significa que uno llega a ser completa y totalmente lo que es capaz de llegar a ser a través de la cooperación con otros en las tareas de la vida, inevitablemente uno tiene que pensar en ello”, lo hace que surja el problema de la identidad y el de determinar el “bien”.

El primer problema, es decir, la cuestión de cómo alguien (algo) puede cambiar y seguir siendo el mismo, se refiere al primer aspecto de la educación inclusiva: el intento de determinar qué es lo que une a la familia humana como personas y en qué medida esto se logra a través de uno, y si de verdad se puede describir la imagen humana. Al mismo tiempo, esto hace referencia a cuestiones de desarrollo de la identidad personal en el contexto de la educación inclusiva. No obstante, la segunda pregunta se refiere al “círculo apetitivo” descrito por Waldenfels (2017) según el cual lo bien es aquello por lo que nos esforzamos; nos esforzamos por lo que es bueno. El motor de este 'secreto' reside en el amor (eros para los griegos) y remite a un particular modo de ser en la práctica.

Esta idea no es desconocida para los educadores y científicos de la academia, como la menciona de manera destacada Benner (2005) en su Pedagogía general ejecutada. Ésta es la idea según la cual la determinabilidad fundamental de cada ser humano a través de la (auto)actividad en ciertos espacios se transfieren verdades, aunque este proceso no es intencional, se puede crear. Al menos no de tal manera que un objetivo externo pueda determinar estas actividades (actualizaciones). Hay, por tanto, una similitud de forma con respecto a los intentos de determinación y los supuestos necesarios para ello, pero con la consecuencia de conducir a fenómenos (empíricos) diferentes o diversos y distintos (ver el concepto de práctica en Aristóteles, 1985, pp. 55, 134). El término “imaginabilidad” se refiere a esta suposición (ver Mollenhauer 1983/2008), que actúa como autodeterminación del hombre y del mundo, es decir, de su prójimo anímico y de su entorno material en donde se coloca en perspectiva.

Sin embargo, hablar de educación como autoeducación se refiere precisamente a esto y al a priori ético antropológico que se encuentra “detrás” (o delante de) la práctica; Con Bieri (2017) lo plasmo diciendo que la educación: es algo que las personas hacen consigo mismas y para sí mismas, la educación es - y esto se discutirá en breve - una forma de vida de las personas como personas.

3.1 La formación inclusiva se emite humanamente

La educación inclusiva, por tanto, se refiere a una determinada idea del ser humano, como esta declaración Universal de los Derechos Humanos sugiere (König/Seichter, 2014, págs. 22-25). Esto es particularmente evidente en el artículo 1.

“Todas las personas nacen libres e iguales en dignidad y derechos. Están dotados de razón y conciencia y deben tratarse unos a otros con espíritu de fraternidad” (DUDH). Así como el 'artículo educativo' (ibid., art. 26) “La educación debe tener como objetivo el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales. Debe contribuir a la comprensión, la tolerancia y la amistad (...)”

Afuera, ambos se refieren a una interacción compleja de igualdad o similitud y diferencia que es “típica” de la idea de persona (ver Prengel, 1993/2006; Schneider-Reisinger, 2019a). Este entrelazamiento de lo general y lo particular, de lo individual y lo común, de lo singular y lo repetible, así como de lo no ético (mental-espiritual) y empíricamente aparente, es inmanente al término 'persona':

Gramaticalmente hablando, persona es femenina, semánticamente neutra y sin género. Como persona, no eres ni mujer ni hombre; por supuesto, no neutral, sino opuesto a las cosas. Como persona no eres ni viejo ni joven, porque tu personalidad no envejece. No eres ni grande ni pequeño, porque tu personalidad no tiene tamaño físico. Como persona, en la abstracción general, se le considera libre e igual, ciertamente predicados cuyo valor no puede ser superado: en ellos está no solo lo que llamamos dignidad, sino también el carácter individual que tenemos a través de la disposición natural, el destino, la socialización, la experiencia. y todo lo que hemos ganado a través de nuestros propios esfuerzos en pensar e investigar es ignorado en el concepto de persona. Incluso la persona sin educación tiene derecho a ser respetada y protegida como persona. Así que hay mucho y poco al mismo tiempo en el concepto de persona. (Koch, 2002, p. 87).

De forma acrítica la comprensión de la persona puede poner fin a ideas tanto ingenuas como impersonales (Stern, por ejemplo, 1923). Stern desarrolló un sistema y una persona como una cosa existente [determina] que, a pesar de la multiplicidad de partes, forma una unidad real, única e intrínsecamente valiosa y, como tal, a pesar de la multiplicidad de funciones parciales, realiza una auto actividad unificada y decidida.

Además, este principio de unidad que une los elementos para formar un todo, su efecto ya no es exotérico como el efecto de a sobre b, sino esotérico como el efecto del todo sobre sus partes. Por tanto, 'cosa' (objeto) también puede entenderse como un contra concepto de persona, aunque esta separación conceptual se supera en el personalismo crítico. Por lo tanto, lo personal o neutro es una cuestión de perspectiva y, en última instancia, queda "cancelado" por las referencias personales (más sobre esto más adelante).

Ya está claro que una persona es una sustancia causal y un individuo: actúa desde dentro y es inherentemente diversa, aunque aparece como una sola. Aristóteles (2007) denomina en su metafísica una idea de esta forma "entelequia" y la sitúa en estrecha relación con el concepto de energía. Ambos están relacionados con el concepto de práctica y describen la tarea del ser humano a través de la actividad para transformar la posibilidad en realidades concretas. El

significado y el propósito residen en el yo respectivo. (Lo que esto toma significado para las relaciones sociales.) Esto hace que el problema de la identidad personal o de permanecer igual, como se indicó anteriormente, sea virulento. Esto tiene que ver con la concepción de la persona como una “unitas multiplex”, es decir, con la idea de la persona como unidad diversa y diversidad uniforme. Según Arendt (1971/2014), esto comienza en la propia persona. En cierta medida se realiza una alteridad intrapersonal en el pensamiento, es decir, la persona puede estar en conversación consigo misma. Pensar como un diálogo interno se refiere entonces a la diversidad del yo (por ejemplo, como pensar en alternativas, conciencia de contingencia), que (en sí misma) no aparece, pero se distancia del mundo - “está sola, pero no solitaria”. Y es esta Capacidad de distanciamiento, que también es característica de la idea de persona en otras antropologías filosóficas: p. B. en Plessner (1928/1975).

La alteridad aquí descrita se transforma cuando las personas aparecen (empíricamente) y se mueven entre “sus iguales” (Arendt, 1958/2014). Ahora bien, como describe Arendt (1971/2014) en referencia al Gorgias de Platón (1957-59/2009b), aparece como uno (mejor: un todo) hacia el exterior, lo que crea la posibilidad de estar en externo para entablar diálogos (relaciones interpersonales). La pluralidad se convierte – tal como lo hizo intrapersonalmente – en una condición para la posibilidad de actualización. Pensar y actuar pueden entonces entenderse como dos lados (uno interno y otro externo-empírico) de la práctica.

La educación inclusiva es humana porque hace de la personalidad humana el principio de sus movimientos educativos. Todo el mundo es una persona; diversos dentro y como unidad en relación con la diversidad del mundo. Cada persona es única, irrepetible y único, tiene un fin en sí mismo y constituye significado. Ésta es su dignidad, la que lo distingue fundamentalmente de las cosas, aunque esta separación puede superarse mediante una jerarquía personal. Stern (1924) llama a esto un “monismo jerárquico de auto valores” y lo constituye a través de la idea de unidades multiplex: “Hay infinitos valores propios; “Pero no se ponen uno al lado del otro en plural, de forma brusca y repentina, sino que forman un sistema, un orden abrumadoramente poderoso”.

Al mismo tiempo, cada persona tiene también un significado para la comunidad del género humano como unidad; Su diversidad, lógicamente derivada de la entelequia, puede justificarse en la filosofía social con el “individualismo de la igualdad” de (Simmel 2016). Esta pluralidad de fenómenos o diversidad empírica es la condición de posibilidad de la persona génesis; su correspondencia interna resulta de la dinámica del yo. Pero en eso precisamente consiste la igualdad: las posibilidades de actualizar el significado a través del pensamiento y la acción, es decir, a través de referencias dialógicas. Crear una apariencia unificada y un "yo coherente" (Schmid, p. ej. 2004/2016), es decir, convertir la determinabilidad en certezas, es por lo tanto para todas Las personas como personas que misma tarea educativa; necesariamente con diferentes (también: individuales) 'resultados'.

Héller (1981), por ejemplo, deriva esta tarea de la constitución antropológica de las personas (especialmente de la compensación por su falta de instinto, es decir, su fijación en un contexto de significado) y la sitúa en el contexto de Conexión con las llamadas "circunstancias individuales". Siguiendo a (el joven) Marx, deduce las tareas educativas de “estar involucrado en algo” como una práctica regulativa en la que; a partir de un organismo social, [tiene lugar] la regulación de la apropiación del mundo con respecto a la preservación y expansión del ego. Al estar involucrado, el sujeto evalúa por sí mismo la especie real. Incluso significa, como establece el

artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, que todas las concretizaciones de la personalidad son "buenas" siempre que se basen en la razón, en el respeto a la libertad de todas las personas y en la amistad con uno mismo y con los demás (amor social, fraternidad) sitúan estas y otras ideas similares -explícitamente también como la máxima "derechos personales como derechos humanos" - en el centro de su presentación de la educación para la discapacidad como ética aplicada.

3.2 El modelo de la formación inclusiva a través del diálogo

Educación – a menudo como *Él mismo* - la educación tiene connotaciones y como tal se muestra también de manera dialógica. Esto es especialmente cierto si se entiende de manera más integral, es decir, como una práctica y por tanto como una relación entre persona y mundo, como ya hemos visto con las ideas presentadas de involucrarse a través de tareas. Pero ¿qué se entiende por "diálogo" o "dialógico"? Existe una estrecha conexión entre diálogo y dialéctica (*Él mismo* – en conversación) sigue y, por otra parte, se puede describir con Aristóteles (temas) como una actitud de pensar. En cualquier caso, el diálogo no apunta al conocimiento en el sentido de las ciencias, por lo que no sigue la lógica del 'verdadero o falso', sino que se fundamenta en el significado. El diálogo es dialéctico y expresión del alma y lingüísticamente externo del cuerpo. El diálogo es, por tanto, una actividad de la persona y, en el mejor sentido, una práctica: lo realiza un todo y afecta a un todo a través de este a través de(día) una conversación o a través de uno proceso de pensamiento(logos) tiene que 'pasar' a través de él.

Ahora bien, lo que también se aplica a una conversación (o acción) en general se aplica al pensamiento: quien responde 'sufre' por la pregunta, es decir, una actividad de pensamiento se ve inicialmente afectada (Platón, 1957/2009; Aristóteles, 1985; adicionalmente: Arendt, 1958/2014). Se añade ahora al diálogo un segundo patetismo: la razón (logos) no apunta al conocimiento verdadero, sino más bien a la capacidad de adecuado Pensar y actuar significa, así como un "sentimiento" para uno. orden adecuado del mundo (kosmos) (Arendt, 1971/2014). Con Arendt (1958/2014), lo externo/otro también puede entrar en juego: porque este sentimiento de realidad sólo surge para las personas donde la realidad del mundo está influenciada por la presencia del mundo que los rodea. Están garantizados, en los que un mismo mundo aparece desde múltiples perspectivas. La orientación racional ya se basa en la posibilidad de un mundo común y la experiencia de la pluralidad. Esta connotación ético-antropológica también se puede encontrar en la declaración de derechos humanos de 1948 citada anteriormente, donde se hace referencia expresa a la igualdad de libertad y dignidad y su "uso" en las relaciones humanas fraternales. Esta actitud amistosa (amorosa) en relación con uno mismo y en las relaciones con el mundo circundante puede establecerse como una condición para la posibilidad de relaciones resonantes (y posteriormente) apreciativas entre la persona y el mundo (Schneider-Reisinger, 2019a).

En el personalismo crítico esto se llama introcepción, denominado: como una práctica que afirma los valores externos convirtiéndolos en valores de autodeterminación primera-personal. Formalmente, esta práctica se presenta como una figura de alteridad, mientras que en términos de contenido es egocéntrica. La práctica dialógica en el sentido de acción (y pensamiento) introceptiva es, por tanto, una síntesis de desintegración y degradación. Las condiciones finales: su base es el amor social. Esto también puede dejar claro que todo diálogo siempre arriba la relación específica y llama el "tejido de referencia de los asuntos humanos" apuntando a: la humanidad como una idea, que, sin embargo, debe aparecer entre las personas (constituyendo su humanidad). Porque este

'humano' no es un 'humano general' en el sentido de la abolición de todas las diferencias, sino un 'humano común', un 'humano total' en el sentido de la plena armonía de todas las diferencias. Acorde de la vida humana personal.

Precisamente en este aspecto, la educación dialógica es fundamentalmente aceptación, no selección (Buber, 1925/2005), confirma la dignidad del individuo y hace de éste un nuevo comienzo de las relaciones y tareas humanas. Esta iniciación a través de la práctica también significa participar en una común Tarea que, por paradójico que parezca, también individualmente superar. En términos de la teoría educativa, la inclusión es entonces la inclusión en la tarea educativa que se debe lograr a través del diálogo (Rekus, 2016). Esto es exactamente lo que los está presionando declaración Universal de los Derechos Humanos y puede justificarse (también: confirmarse) en términos de filosofía educativa. Desde la perspectiva de la educación democrática, ya se pueden encontrar consideraciones relacionadas en Dewey (1916/1993): La educación es entonces la práctica de la democracia como forma de vida, por tanto, una forma de convivencia, de experiencia común y compartida en la que cada uno relaciona sus acciones con las de los demás y por el contrario, las acciones de los demás deben tenerse en cuenta para sus acciones.

Y algo más es interesante: los primeros comentarios sobre la alienación humana también pueden leerse de manera significativa. La educación es virtualmente una expresión y confirmación de la vida social. Por tanto, es parte de la realización del desarrollo de la historia del género. El objetivo de la educación en este sentido es que la existencia natural, su existencia humana y la naturaleza se vuelvan humanas para él. Es decir, su propia existencia [como] actividad social. Esta síntesis de la evolución de las relaciones interdependientes ahora también se aplica en un sentido integral: el hombre se convierte en "un ser humano total".

3.3 La educación inclusiva fundamentada más allá de la educación "clásica"

La educación inclusiva crea vínculos en este sentido hacia teoría de la educación: La educación es, por tanto, la "conexión de nuestro yo con el mundo", para ser "una visión única y nueva del mundo y, por ende, un estado de ánimo único y nuevo de uno mismo" para conseguir. Es importante "apoderarse de la mayor parte posible del mundo y conectarlo con uno mismo lo más estrechamente posible", lo que puede leerse como un llamado a restaurar un yo indiviso/no fragmentado, es decir, la persona. El carácter dialógico ya es claro, cuando se describe explícitamente sobre una "interacción" con un contenido transformador. Lo mismo se aplica al "momento" humano; La concepción del mismo es inmanente a la reconstitución de la unidad psicofísica de la persona en su conjunto.

La interpretación que seda en este estudio de la teoría aristotélica de la forma y el contenido abre la posibilidad de transformar la interpretación idealista de la educación en una interpretación praxeológica. Lo posible se materializa y emerge como tendencia en un proceso dialéctico (educativo) una realización (actualización). No obstante, se resume – en el espíritu de Marx–: El camino [una relación humana natural entre las personas y el mundo] se abre en él en función de la meta, y la meta se abre como sustancia en el camino hacia el cual se dirige. Según las condiciones exploradas, y en su franqueza. A esta comprensión también se refiere Feuser (2017), quien en su interpretación de la educación como proceso biográfico y práctica emancipadora también remite a Klafki (1985/2007), quien describe lo general (ideal) de una educación no

separada, pero en el cómo práctica diseñada. Esto significa que, aunque sigue siendo general en el sentido de una tarea unificadora y común para los individuos, todavía no es un ideal y está desvinculado de personas específicas y de su práctica.

La educación como idea formal debe liberarse del énfasis en las actividades intelectuales y de la llamada persona "interior" (la personalidad), así como del dicho de exigir a las personas a través de la "elevación" para "refinarlos" para formar. Más bien, la educación - como se explicó anteriormente - debe entenderse en el sentido de la síntesis de naturalismo y humanismo, porque como ser humano natural, es decir, como un ser que existe para sí mismo, por lo tanto, un ser especie. El ser humano mismo debe confirmar y actuar tanto en su ser como en su esencia. Esto sucede precisamente a través de la práctica dialógica, que - Buber (1935/2005) "corrige" - no significa llegar a un acuerdo con la alteridad, sino que hace de ésta (también en su forma intrapersonal) la condición constitucional de la unidad humana y afecta su actualización a través de la acción conjunta. Aquí es donde se hace evidente la naturaleza democrática de la educación inclusiva (Wocken, 2006, p. 100).

Lo que ya se desprende como un momento humano de la idea educativa clásica y como consecuencia de la antropología personalista se puede encontrar en la discusión relevante para la práctica sobre el llamado "aprendizaje holístico/amigable para el cerebro" (por ejemplo, Spitzer, 2002) se analiza en Göhlich (2007) articulado en una comprensión explícitamente pedagógica (relacionada con la educación) del aprendizaje:

El aprendizaje se refiere a los cambios de relaciones entre uno mismo y el mundo, así como relaciones con los demás que no se basan en disposiciones innatas, sino más bien en la base de, al menos, experiencias básicas reflejadas y que se consideran en consecuencia cambios justificables de opciones de acción y comportamiento, de interpretación y patrones de interpretación y de gustos y estructuras de valores del alumno en su entorno físico totalidad puede ser experimentado.

Con esta idea pedagógica del aprendizaje como relación persona - mundo de carácter y efecto integral, se discute a la persona en su inseparabilidad y se extrae un ulterior - nuevo - momento de educación inclusiva: la educación como iluminación social/sociológica sobre las condiciones del propio habitus, así como los de quienes lo rodean. Esta proporciona un impulso a los movimientos educativos y su reflexión para probar otras formas de relación con el mundo de uno mismo a través de nuevos hábitos. Conceptualmente se refiere hábito como un aspecto de la educación sobre contextos éticos de virtudes (Aristóteles, 1985) y, por tanto, sobre la práctica. Aristóteles explica esto en los capítulos cuarto y quinto de *Ética a Nicómaco* y se refiere a la importancia del "centro derecha". Virtuoso (apropiado) es una forma de elegir el punto medio entre el exceso y la deficiencia situacional. El habitus se orienta hacia la razón y apunta una vez más a la forma "interna" de diálogo o práctica: el pensamiento, para ambas frases en su aspecto "La educación como sensibilidad moral". Benner (2005) discutió esto en detalle en su *Pedagogía general*, abordando las "malas formas de la práctica humana"; definitivamente en el sentido de los aspectos humanos y dialógicos de la educación inclusiva aquí mencionados.

Una última expansión más inclusiva, la educación que va más allá de su comprensión clásica se hace evidente a través de la relevancia del habitus y la práctica: educación también

significa moderación, a veces autocontrol, para dar espacio a los demás. Esta sensibilidad se vuelve virulenta cuando aparecen personas, es decir, en espacios públicos. Éste está constituido por el respeto a la libertad de la otra persona y, por tanto, a su dignidad. Por lo tanto, educar también significa practicar la “lógica de lo público” y –aunque implica actuar – paradójicamente connota expresamente la faceta interna: El tacto es disposición, voluntad franqueza, ver a los demás y excluirte de su campo de visión, medir a los demás según sus estándares y no los tuyos propios. El ritmo es eterno mantener el respeto antes que la otra alma y por tanto la primera y última virtud del corazón humano.

La educación parece ser una oscilación del ser en el sentido de una introspección (también meditativa), así como una concentración de uno mismo hacia dentro y una apertura y se expande – a veces como autolimitación – en el exterior. La educación como prueba de las relaciones entre hermanos puede entenderse como una síntesis de egocentrismo y altruismo en la interacción de diálogos internos y formas externas de práctica. Aquí tacto significa una actitud que sugiere una auto iluminación habitual.

3.4 La formación inclusiva enseña los dientes

Según Arendt (1971/2014), esta actitud se alimenta del poder de juicio liberado por el proceso de pensamiento (es decir, el diálogo interno). La distancia y la visualización (no la retrospectiva o la planificación) parecen ser las condiciones de posibilidad para estos diálogos intrapersonales, que sólo sugieren una práctica discreta. En este sentido, la educación inclusiva es a la vez filosófica y política (Böhm, 1995). Se refiere a la “decisión activa de dar forma a la propia existencia” y especialmente con respecto a la necesidad de distanciamiento – representa las actitudes éticas básicas de responsabilidad y la despedida. En su Ética escéptica se caracteriza esta actitud como una expresión de “libertad interior”; De una manera “moderna”, esto puede describirse como estar presente y, según la filosofía oriental, como desapego. Este ha demostrado una actitud de humildad en el mejor sentido de la palabra, ilustrando la resistencia de la práctica discreta; como resultado de diálogos internos o como escribe el filósofo, como “cuestionabilidad de la propia persona”. Esto resulta – internamente – no sólo en ese momento que describe con “firmeza”, sino al mismo tiempo una “afirmación cuidadosa del prójimo” de manera externa. La resistencia en este sentido personal puede entenderse como un momento de práctica fraterna y base de formas de vida democráticas. Porque aquí la despedida se combina con la responsabilidad y sus aspectos de solidaridad y el reconocimiento y afirmación del otro.

Es este vínculo de unión el que, desde una perspectiva diferente, también puede experimentarse como resistencia, incluso como resistencia auto-impuesta. También se muestra como el “precio” de la libertad y la práctica personales; tanto en la lucha por el orden. El “principio ordenador” subyacente de la humanidad, la libertad, parece “ofrecerse”; El argumento se cierra en lo que respecta a la conexión con la idea de persona (y la de educación como su auto-determinación). Esta lucha por el “orden” que se puede lograr, incluso en los tiempos posmodernos con educación. No obstante, se hace referencia a esto, por lo que la resistencia también tiene una importancia central desde esta perspectiva. (Frost, 2007):

Si educación significa la encarnación de las personas, y no sólo como un proyecto ideal, sino como el proceso de aprender a vivir en la propia

percepción y diseño de uno mismo y del mundo, entonces la educación también debe poder formularse como un experimento fragmentario con éxitos y fracasos, pero eso no renuncia a la búsqueda de conexiones, aunque sólo consista en enfrentar a los resistentes y a los extranjeros. Sólo si llevamos la diferencia a horizontes comunes podremos hacer valer su alteridad. Siendo humanos, las exigencias materiales y el intento de percibir y presentar ambas de la manera más diversa posible son los horizontes de la educación que protegen contra reducciones y exclusiones imprevisibles y, por lo tanto, pueden cambiar las estructuras prevalecientes.

La educación inclusiva debe contar con la resistencia; sí, aún más: la resistencia es una forma de articular momentos de estos procesos de auto-determinación en la tarea educativa común. En este sentido, con un fundamento ético antropológico de la pedagogía así entendida, resulta obvio el desarrollo de una educación inclusiva, que tiene el potencial inherente de someter la educación (y las escuelas) a mayores procesos de democratización. Vista de esta manera, la resistencia aparece como una práctica conjunta en “el arte de la indocilidad reflejada” (Foucault, 1992).

4. Teoría educativa: configuración transitoria sobre la educación para la inclusión

La educación inclusiva acentúa la idea de escuela de la persona, como ya explicó Weigand (2004), cuya misión es promover la heterogeneidad de las personas como riqueza y [su] unicidad en sus diferencias. De esta manera, estas escuelas dirigen el foco hacia el sujeto, sin dejar de lado, eso sí, la tensión con la socialidad o la reivindicación material. Sin embargo, estas escuelas tienen un claro fundamento ético-antropológico y también lo reflejan: Una escuela que sigue el principio de la persona debe todos hacer justicia a los niños por igual. Porque este enfoque supone que cada niño tiene sus propios talentos únicos y especiales. Según mi pensamiento personal, no existe un estudiante especial, un estudiante superdotado o un estudiante normal. Estas son “escuelas comunes para todos”.

La educación inclusiva se está volviendo una reclamación central y meta de esta vida. y los espacios de aprendizaje, como derecho personal, esta idea también está en la tradición de los derechos humanos y se dirige a todos los niños y jóvenes en las escuelas. Sin embargo, la educación inclusiva no significa sólo una idea y, por tanto, una afirmación más o menos idealista, sino que puede entenderse como el “realismo real” de Bloch (1959/1985) como un punto de contacto entre el sueño y la vida; Es decir, la educación se materializa en actividades auto-determinadas en la interacción social. Para estos se requiere que tengan el 'clásico', la reivindicación de la educación va más allá y, por lo tanto, describe una interacción integral entre las personas y su entorno. Por tanto, como unidades psicofísicas y totalidades individuales, y no sólo para el refinamiento de la personalidad o un desarrollo superior. Las situaciones visuales se pueden encontrar incluso en las demandas y necesidades más cotidianas de la interacción social en una comunidad. Las escuelas deberían reaccionar ante esto y tomar medidas ante estas situaciones, lo que al menos significa alejarse de la mano y de las culturas con formas institucionalizadas (aunque establecidas) de acuerdos de enseñanza-aprendizaje.

La atención ya no se centra entonces sólo en la adquisición de contenidos para su reproducción y como curso preparatorio para una educación superior (de formación), sino que la adquisición del mundo se piensa de forma dialógica. Entonces, el contenido y el método ya no pueden pensarse por separado, sino que deben entenderse individualmente e históricamente en la práctica concreta. Por supuesto, las relaciones sociales pasadas y presentes juegan un papel especial, no sólo los efectos de una cosa en las prácticas de apropiación de una persona. Además, ésta ya no puede separarse según intentos de conservación y producción y, como educación individual, siempre se desarrolla en el contexto de una comunidad educativa y en el horizonte de una tarea educativa común. El momento 'inclusivo' se realiza a través de relaciones dialógicas, es decir, a través de las interacciones entre la persona y el entorno; con consecuencias imprevisibles. Estos se alimentan tanto del momento de iniciativa como del de autocontrol y de creación de espacio. Por lo tanto, las escuelas garantizan que sus estudiantes puedan desarrollar sus capacidades y destrezas en el sentido de relaciones introceptivas, pero al mismo tiempo ven a los demás como constitutivos para ello. En este sentido, para realizar procesos educativos inclusivos, las escuelas se centrarán principalmente en cultivar y probar actitudes amigables (en particular, fraternales y solidarias). Esta forma de idea educativa vuelve así a sus raíces antiguas para responder inicialmente a la exigencia del autocuidado (la amistad con uno mismo).

Una vez más con Heller (1981) y en el contexto de su idea de implicarse como una tarea de la misma forma y, sobre todo, a superar juntos:

Evaluar por nosotros mismos el carácter genérico real significa al mismo tiempo evaluar: en qué involucrarse, de qué manera involucrarse, con qué intensidad involucrarse; asegura la homeostasis [unidades multiplexen diálogo] de nuestro organismo social en el medio dado. El hombre es una personalidad con su propio mundo, y este 'propio mundo' es el que debe preservar y expandir si así lo quiere.

Al mismo tiempo, estas escuelas también aprenderán que la práctica de esta forma de relación no siempre o sin excepción conduce a condiciones "inclusivas". En este sentido, los procesos educativos inclusivos también deben 'utilizarse' para promover condiciones justas: Hacer tangible la inclusión como medio para posibilitar la igualdad educativa. Esto requiere la corrección de una comprensión meritocrática del desempeño y –relacionado con esto– la adición de la inclusión a las llamadas funciones sociales de la escuela como "educación por parte del sujeto". Esto también significa crear conciencia sobre una nueva práctica de reconocimiento de los "logros" educativamente relevantes.

Por último, pero no menos importante, este aspecto apunta al momento crítico de la educación inclusiva, que se muestra en Sócrates en dos imágenes: en la de la espuela para el caballo y en la del rayo eléctrico. En el sentido del estímulo, esto significa cuestionar críticamente - "estimular" y para emocionarse. Por el contrario, la crítica también puede significar calmarse exteriormente (paralizarse como después del "ataque" del rayo eléctrico), pero sólo para concentrarse en sus pensamientos, organizar las cosas y visualizarlas (lo que a veces puede ser "contagioso"). Ésta es la única manera de interrumpir el flujo de acontecimientos para crear tu propio 'tiempo' entre el pasado y el futuro: para pensar - y eso significa, como hemos visto para organizar y reflejar puntos de vista, con el 'objetivo' de constituir significado.

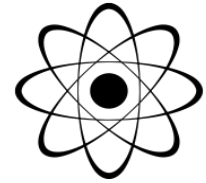
Con esto y volviendo al reclamo de sensibilizar para un cambio en la práctica de reconocimiento de los logros educativamente relevantes, en lo que respecta a los docentes, cabe hacer referencia a la tercera tesis de Marx (1845a/2016, pp. 29-30) sobre Feuerbach y el salario del segundo. añade: Que, en la práctica, las personas deben demostrar la verdad, es decir, la realidad y el poder, la mundanidad de su pensamiento. Sin embargo, las circunstancias deben ser cambiadas por las personas y los propios educadores; ser educado. Sin embargo, la educación inclusiva significa todo y se debe involucrar e incidir en la tarea educativa común a todas las personas que trabajan en estas instituciones, para hacerlo a través de su práctica y beneficiarse de condiciones institucionales modificadas que sean más apropiadas para la "causa" que las existentes. En este sentido, la educación inclusiva se manifiesta en el espíritu de los procesos inclusivos en general y como una tarea conjunta y compartida: dialógica, abierta y transformadora.

5. Referencias Bibliográfica

- Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH). En B. Fassbender (ed.) (1948/2014), Fuentes sobre la historia de la humanidad. (págs. 88-113).
- Arendt, H. (1954/2016). Sócrates. Apología de la pluralidad. Berlín: Matthes & Seitz. Arendt, H. (1958/2014). Vita activa. O: Sobre la vida activa. Múnich y Zúrich: Flautista.
- Arendt, H. (1971/2014). De la vida del espíritu. El pensar, el querer.
- Aristóteles (1985). Ética a Nicómaco (ed. por G. Bien). Hamburgo: el mío.
- Aristóteles (2007) Metafísica (ed. v. U. Lobo).
- Bauman, Z. (2014) Comunidades. Buscando seguridad en un lugar amenazador. mundo común.
- Benner, D. (2005). Pedagogía general. Uno sistemático, histórico-problemático. Introducción a la estructura básica del pensamiento y la acción pedagógica.
- Bieri, P. (2017) ¿Cómo sería ser educado? Múnich: medios completos. Bleidick, U. (1999) La discapacidad como tarea educativa. Concepto de discapacidad y teoría de la educación para la discapacidad. Stuttgart: Kohlhammer.
- Böhm W. (2007). Juicio y persona. En B. Fuchs y C. Schönherr (eds.) Original compartiendo poder y pedagogía. Contribuciones a una teoría educativa de la acción (págs. 61 a 73).
- Böhm, W. (2010). De la orientación pedagógica al conocimiento educativo análisis Económico. Revista Trimestral de Pedagogía Científica.
- Borries, B.V. (2014) Aprendizaje de la historia y educación en derechos humanos. Formas de salir de un ¿un desajuste? Consideraciones normativas y ejemplos prácticos.
- Buber, M. (1925/2005). Habla del aspecto educativo. En la S. Hablando de educación.
- Buber, M. (1935/2005). Educación y cosmovisión. En la S. Hablando de educación.
- Dewey, J. (1916/1993) Democracia y educación. Una introducción a lo filosófico. pedagogía.
- Dewey, J. (1925/2007). Experiencia y naturaleza. Fráncfort del Meno:
- Ellinger, St. (2016). ¿Economía + inclusión = pedagogía basada en evidencia? En B. Ahrbeck y otros (ed.) Pedagogía basada en la evidencia. Objeciones a la educación especial (págs. 100-128).
- Feuser, G. (ed.) (2017a) Inclusión: ¿una promesa vacía? a la depravación un proyecto social. Editorial Psicosocial.
- Frost, U. (2007). Educación general y fragmentaria. En B. Fuchs y C. Schönseñor (ed.) Juicio y pedagogía. Aportes a una teoría educativa de la acción.
- Garavit, J.; Aparicio Ayala, E; Bracho Tovar, GA.; Cárcamo Vaquero, OK.; De Ángel Gracia, ME. (2022) Formación Colaborativa - Volumen I. - Número I. - Páginas 328 - Editor: ISBN 978-628-95094-1-0. Editorial de las Ciencias - Ediciencias.
- Garavit, J.; Aparicio Ayala, E; Bracho Tovar, GA.; Cárcamo Vaquero, OK.; De Ángel Gracia, ME. (2022b) Formación Colaborativa - Volumen I. - Número I. - Páginas 77 - 79 - Editor: ISBN 978-628-95094-1-0. Editorial de las Ciencias - Ediciencias.
- Hartke, B. (ed.) (2017) Opciones de actuación en inclusión escolar. la reprimenda un modelo compacto.

- Hechler, O. (2016). Pedagogía basada en evidencia: sobre el arte perdido de la educación tira. En B. Ahrbeck, St. Ellinger, O. Hechler, K. Koch y G. Schad (eds.), Pedagogía basada en la evidencia. Objeciones a la educación especial.
- Heller, A. (1981) Teoría de los sentimientos. Hamburgo: VSA.
- Heitger, M. (1996). La naturaleza intempestiva de la pedagogía contemporánea. En A. Wenger - Hadwig (ed.), La naturaleza intempestiva de la pedagogía contemporánea.
- Klafki, W. (1985/2007) Nuevos estudios sobre teoría y didáctica de la educación. Contemporáneo Educación general y didáctica crítico-constructiva.
- Koch, L. (2002). Estructuras de personal. Sobre el motivo de la educación. (págs. 67-88)
- Ergon. Koch, K. y Ellinger, St. (2016). Características de calidad de las publicaciones de alto rango. de educación especial: Sobre la eficacia del paradigma de la evidencia.
- König, J. y Seichter, S. (2014). Derechos humanos y pedagogía. exigencias, efectividad Ciudades, dilemas, necesidades. Para la introducción, Derechos humanos, democracia, historia. Desafíos transdisciplinarios de la pedagogía.
- Mollenhauer, K. (1983/2008) Conexiones olvidadas. Sobre cultura y educación. colgado.
- Nussbaum, MC (1988/1999) Justicia o la buena vida. Fráncfort a. Principal.
- Platón (1957-59/2007). Platón. Trabajos completos (Volumen 3; págs. 147-251).
- Platón (1957-59/2009a) Platón. Trabajos completos (Parte 1; págs. 11 a 43).
- Platón (1957-59/2009b) Platón. Fábricas (Volumen 1; págs. 343-452).
- Platón (1957-59/2009c). Menón. En U. Wolf (ed.) Platón fábricas (Volúmen 1; págs. 451-500).
- Plessner, H. (1924/2015) Límites comunitarios. Una crítica al radical socialismo.
- Plessner, H. (1928/1975) Las etapas de lo orgánico y del ser humano. Introducción a antropología filosófica.
- Prengel, A. (1993/2006). Pedagogía de la diversidad. Diferencia e igualdad trabajar en pedagogía intercultural, feminista e integradora. Wiesbaden: VS.
- Preuss-Lausitz, U. (1993). Los niños del siglo. Sobre la pedagogía de la diversidad en Año 2000. Weinheim: Beltz.
- Rekus, J. (2016). Consideraciones educativas generales con motivo de la inclusión debate. Revista Trimestral de Pedagogía Científica. El yo como otro, mensaje sobre la educación.
- Rödler, P. (2017). Incluidos y desposeídos. Desaparición en el ámbito lingüístico. En g Feuser (ed.), Inclusión: ¿una promesa vacía? Al deterioro de un proyecto social (págs. 77-97) Giessen: Psicosocial.
- Rössler, B. (2017). Autonomía. Un intento de una vida exitosa. Berlín.
- Schmid, W. (2004/2016). Sé amigo de ti mismo. Sobre el arte de vivir en Lidiar contigo mismo. Fráncfort del Meno
- Schneider, R. (2017). Sobre la relevancia de la visualidad para la educación para la inclusión 'Preguntas fronterizas': un alegato teórico educativo para una comprensión no reduccionista de la teoría y la práctica educativas. Revista para la Inclusión.
- Schneider-Reisinger, R. (2018). La pedagogía inclusiva como no reduccionista y ciencia de la educación reflexiva: reflexiones sobre la tensión pedagógica entre igualdad y diferencia.
- S. Kraehmer y K. Michels (eds.), Exclusivamente Incluido. Resultados de investigaciones y ejemplos de buenas prácticas (págs. 41-50).
- Schneider-Reisinger, R. (2019a). Una pedagogía inclusiva general. Un personal Borrador técnico de una base de teoría educativa crítica para una "escuela(s) común(es) para todos".
- Schneider-Reisinger, R. (2019b, es decir, E.). Sobre la espacialidad de la educación (inclusiva): fluidez ciudad y espacio. En M. Oberlechner y R. Schneider-Reisinger (eds.), Fluidez. formas - fluidez pedagógica, fluidez en los procesos educativos.
- Ellger-Rüttgardt, S.L. (2016). Inclusión. Visión y realidad.
- Simmel, G. (1908/2016). Sociología. Investigaciones sobre las formas de asociación compañía. Fráncfort del Meno.
- Spitzer, M. (2002). Aprender. Investigación del cerebro y escuela de vida.
- Waldenfels, B. (2017) Platón. Entre logos y patetismo. Fráncfort del Menor.
- Walter, J. (2008). Revisión de la enseñanza adaptativa: sobre la necesidad evaluación formativa sistemática de los procesos de enseñanza y aprendizaje y el consiguiente diagnóstico y redefinición de los trastornos del aprendizaje según el paradigma.
- Weigand, G. (2004). escuela de la persona. Sobre la base antropológica de uno teoría de la escuela.

Wocken, H. (2006). Integración. En G. Antor y U. Bleidick (eds.) Educación para discapacitados. Términos clave de la teoría y la práctica (págs. 99-102).



ANÁLISIS DE LA ENSEÑANZA INICIAL CON ACTITUD ESCOLAR INCLUSIVA FRENTE A LA PERSPECTIVA DOCENTE ¹

Analysis of early childhood education with an inclusive school attitude from the teacher's perspective

Ezequiel Aparicio Ayala¹
Ezequiel.Aaricio@unad.edu.co

Leisly Carolina Otero Zafra²
Leisly.Otero@unad.edu.co

Mary Eugenis De Angel Gracia³
Meangelg@unadvirtual.edu.co

Envío del artículo: 30/08/2024

Aceptación del artículo: 19/09/2024

Año: 2024. Numero: III. Volumen: I. Págs: 35 - 44

DOI:

Publicaciones Energizadas por:
[Editorial de las Ciencias - Ediciencias](#)



Resumen: En el curso de los cambios hacia un sistema escolar inclusivo, la atención se centra normalmente en los docentes afectados, teniendo en cuenta, entre otras cosas, las formas de cooperación entre las diferentes profesiones a nivel docente. Se presta comparativamente poca atención a la perspectiva de la dirección escolar, a pesar de que desempeñan un papel central en el diseño de un sistema escolar inclusivo: la dirección escolar no sólo tiene que hacer que la escuela sea "inclusiva", sino que al mismo tiempo tiene fortalecer esta actitud inclusiva entre el personal y mostrar oportunidades de profesionalización. El presente artículo, está dedicado a la perspectiva de la dirección escolar sobre un sistema escolar inclusivo y con intención de saber qué formas y oportunidades utilizan para forzar y promover una actitud inclusiva en la escuela, especialmente desde la perspectiva de los docentes. Esto permite identificar áreas de tensión que surgen en el contexto del desarrollo escolar inclusivo y que a su vez pueden derivar implicaciones para la profesionalización de directores y docentes. Los datos presentados aquí de directores de escuelas que trabajan en escuelas de registradas en magisterio de educación, provienen de un estudio longitudinal cualitativo, que utiliza una perspectiva de actor para interrogar a los maestros y directores de escuelas en repetidas ocasiones en forma de entrevistas centradas en problemas sobre su comprensión personal de la inclusión. y en la modalidad de metodología de Teoría Fundamentada y evaluada en el presente estudio.

Palabras clave: Gestión escolar, Inclusión, Perfil longitudinal, Actitud básica, Sistema escolar inclusivo.

Abstract: In the course of changes towards an inclusive school system, attention is usually focused on the teachers concerned, taking into account, among other things, the forms of cooperation between the different professions at the teaching level. Comparatively little attention is paid to the perspective of school management, even though they play a central role in the design of an inclusive school system: school management not only has to make the school "inclusive", but at the same time has to strengthen this inclusive attitude among staff and show opportunities for professionalization. This article is dedicated to the perspective of school management on an inclusive school system and aims to find out what forms and opportunities they use to force and promote an inclusive attitude in the school, especially from the perspective of teachers. This allows to identify areas of tension that arise in the context of inclusive school development and which in turn can derive implications for the professionalization of principals and teachers. The data presented here from school principals working in registered teacher education schools, come from a qualitative longitudinal study, using an actor perspective to question teachers and school principals repeatedly in the form of problem-focused interviews about their personal understanding of inclusion, and in the modality of Grounded Theory methodology and evaluated in the present study.

Keywords: School management, Inclusion, Longitudinal profile, Basic attitude, Inclusive school system.

1. Ezequiel Aparicio Ayala: Ingeniero industrial, Magister en Administración de Empresas y Docente e Investigador de la Escuela de Ciencias Básicas, Tecnologías e Ingeniería ECBTI. Zona, Centro Oriente en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD. Correo Institucional: Ezequiel.Aparicio@unad.edu.co

2. Licenciada en Educación Preescolar, Profesional en Diseño Instruccional, Docencia y Mediación Pedagógica en la virtualidad, Magister en e-learning, Investigadora certificada internacionalmente en: "El despertar de la Ciencia a través del Medio Ambiente en la edad Preescolar" - THE GOLDA MEIR, Mount Carmel International Training Center - Haigud Society for Transfers of Technology, beca Gobierno Israelí (Haifa, Israel). Email: Leisly.Otero@unad.edu.co

3. Administradora en Salud, Investigadora académica, Integrante del Semillero: Sistemas Integrados de Gestión "Integrados" adscrita a la Escuela de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD, Correo Institucional: Meangelg@unadvirtual.edu.co



2. Introducción

Los directores se encuentran entre los actores centrales de una escuela. Con la creciente independencia de las escuelas individuales desde la década de 1990 como parte del nuevo sistema de gestión, se ha abandonado una imagen tradicional de gestión escolar. Mientras que el director o la directora Anteriormente vista principalmente como "primus entre pares", es decir, "primero entre iguales", ahora se propaga la imagen de la gestión escolar en el sentido de liderazgo distribuido, en la que la dirección escolar, a pesar de todo, encarna una imagen de gestión escolar jerárquica en la función de gestión de este equipo (Hohberg, 2015). Significa que la dirección de la escuela debe evaluar caso por caso cuándo y de qué forma resolverá los problemas y cuándo deberían participar los profesores (Dubs, 2005). Se delegan tareas sistemáticamente, se crean grupos específicos según el tema y se aceptan sugerencias del personal.

Las tareas asignadas a la gestión escolar cambian con los respectivos cambios en la política educativa. Por tanto, el desarrollo de un sistema escolar inclusivo puede verse como una medida central de política educativa que incide en el ámbito de actividad de la gestión escolar.

En lo que respecta a las escuelas del magisterio el desarrollo a nivel nacional hacia un sistema escolar inclusivo comenzó con la ley para implementar la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con discapacidad aprobada, que incluye una obligación legal para inclusión a nivel escolar. En este punto hay que destacar que los estudios y resultados que se describen a continuación se sitúan en el contexto de la formación a nivel nacional. Debido a la estructura del sistema educativo, a veces existen grandes diferencias entre los distintos departamentos, que se hacen especialmente evidentes en el contexto del desarrollo escolar inclusivo. Si bien los departamentos de la zona caribe pueden contar con una larga tradición de aprendizaje compartido y educación inclusiva.

Traducido específicamente a la práctica escolar, llevó a que se priorizara el aprendizaje compartido, especialmente en el contexto del nivel secundario; y por lo tanto, el número de estudiantes en escuelas especiales, especialmente aquellas con un enfoque en el aprendizaje y el desarrollo social emocional. aumentado reducido (Ministerio de Educación 2013). Si bien las escuelas primarias ya tenían una tradición comparativamente larga de aprendizaje compartido antes del cambio de ley (Ministerio de Educación, 2018a), esto significa algo más extenso para las escuelas secundarias que son el foco de estos estudios de cambio. En este contexto, Amrhein (2014) también habla de una doble incertidumbre que afecta especialmente a las escuelas secundarias inferiores: por un lado, existe una discrepancia entre la pretensión de crear un sistema escolar orientado a la inclusión, mientras que al mismo tiempo la existencia de prácticas como la evaluación del desempeño y la selección social. Por otro lado, existe una discrepancia entre la demanda de reformas y la percepción subjetiva de las calificaciones de los actores involucrados en el sistema. Este artículo comienza en este punto y persigue la siguiente pregunta: ¿Cómo intenta la dirección escolar iniciar y promover una actitud inclusiva entre los docentes?

Los datos utilizados para responder a esta pregunta provienen de un estudio longitudinal cualitativo de docentes y directores de escuelas primarias, secundarias, secundarias y especiales con enfoque en el aprendizaje, fueron encuestados en momentos repetidos mediante

entrevistas centradas en problemas (Witzel, 2000; Witzel & Reiter, 2012); la evaluación se llevó a cabo utilizando la metodología de la teoría fundamentada (GTM) (Strauss & Corbin, 1996).

Además de los temas constantes que se abordan en todas las entrevistas (por ejemplo, la comprensión de la inclusión), en cada punto de la encuesta se trabaja un aspecto de forma especialmente intensa. En la primera fase de la encuesta se trataba de la propia biografía; en la segunda fase de la encuesta la atención se centró en el tema del "rendimiento". En 2020 se realizará una nueva encuesta, ya que se supone que en este momento la "reversión" de la inclusión formulada recientemente por el gobierno (Ministerio de Educación 2018b) se ha afianzado y, por lo tanto, tendrá un cierto impacto. La contabilidad es posible por parte de los actores involucrados. Los interlocutores de la entrevista fueron seleccionados mediante un muestreo teórico, análogo a la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1996). La metodología de la teoría fundamentada ofreció la ventaja de que se pueden seleccionar fenómenos de todo el material que no necesariamente se limitan a un grupo de personas. Al mismo tiempo, el proceso de muestreo teórico permitió incluir personas adicionales, especialmente al inicio del estudio.

El potencial de encuestar repetidamente a las mismas personas queda claro cuando se analiza más de cerca el grupo de personas encuestadas: al comienzo de la primera fase de la entrevista, los profesores trabajaban en escuelas especiales con un enfoque en el aprendizaje y el desarrollo social emocional, otros trabajaban en escuelas especiales se contrataron profesores de escuela de las clases conjuntas de la escuela secundaria, así como profesores de escuelas regulares que trabajaban en escuelas secundarias, escuelas secundarias y escuelas generales. El grupo de personal de dirección escolar está formado por centros educativos especiales y ordinarios. Los participantes proceden de diferentes escuelas (zonas rurales y metropolitanas).

Una consecuencia de la leyes aprobadas, que tiene un impacto muy específico en el estudio realizado aquí, fue que los profesores y administradores escolares involucrados en el momento de la segunda fase de la encuesta las escuelas y, en gran medida, los tipos de escuelas habían cambiado (por ejemplo, una gran parte de la dirección de la escuela trabajaba en escuelas especiales, en el segundo período de la encuesta en una escuela regular, ya que la escuela especial se cerró o se fusionó con otras escuelas especiales), lo que demuestra una vez más el potencial de este corte longitudinal cualitativo. Por lo tanto, se puede suponer que las medidas adoptadas como resultado del cambio de ley tendrán una influencia duradera tanto en los profesores como en los miembros de la dirección de la escuela durante un período de tiempo más largo y representarán un desafío para su respectiva imagen profesional de sí mismos (von Bargen, 2014; Heinrich et al., 2014). La encuesta final de los actores individuales prevista para 2020 ofrece a cada uno de ellos la oportunidad de hacer un balance, pero al mismo tiempo las declaraciones se pueden comparar con otras declaraciones, ya que este contraste a su vez proporciona información sobre las particularidades de las profesiones.

Debido a que este artículo se centra en la perspectiva de los directores de escuela, se incluyen únicamente datos de este grupo. En un primer paso, se examina el estado de la investigación sobre los líderes escolares en el contexto del desarrollo escolar inclusivo. Luego, a partir de un fenómeno identificado en los datos, la estrategia se presenta en el marco de la teoría fundamentada (Streibing, 2008), que la dirección escolar utiliza para promover una actitud inclusiva. A partir de esto, se pueden identificar desafíos concretos que se aplican a la gestión escolar e implican necesidades de mayor capacitación y educación.

2. Elementos teóricos: Liderazgo y perfeccionamiento escolares inclusivo

Como ya quedó claro en la introducción, los líderes escolares son considerados los actores centrales de una escuela. Wissinger (2011) resume cuatro tareas de las escuelas: representación externa, organización y seguridad de los procesos en el aula, seguimiento y apertura de oportunidades de avance. El desarrollo de una escuela inclusiva puede verse como un ejemplo de una reforma que la dirección escolar debe adoptar y diseñar en consecuencia. En cuanto a las funciones mencionadas por Wissinger (2011), la representación externa y la imagen pública asociada de la escuela, así como la organización y seguridad de los procesos de enseñanza, juegan un papel especial en un sistema escolar inclusivo.

Es un interés genuino de la dirección de las escuelas es que estas sean percibidas por el público como una “escuela inclusiva”. Esto no se debe solo a los requisitos legales, sino que también afecta a los debates que tienen lugar sobre la promoción de la participación social y la eliminación de barreras (Ministerio del Trabajo y la protección social, 2018). Al mismo tiempo, esto también está relacionado con un motivo extrínseco de la gestión escolar, es decir, la generación de números de estudiantes, ya que una escuela no puede existir sin un número correspondiente de estudiantes. La dirección de la escuela actúa aquí como un representante externo que da forma a una imagen correspondientemente inclusiva de la escuela.

Dado que los líderes escolares son vistos como actores centrales, parece aún más sorprendente que haya comparativamente pocos estudios empíricos que aborden el papel de los líderes escolares en general (Bonsen, 2016) y en relación con el desarrollo escolar inclusivo en particular. (Sturm et al., 2015). Aunque Dyson informa que un liderazgo escolar fuerte y competente actúa como un “factor central para un sistema escolar inclusivo” (Dyson, 2010), al mismo tiempo se sabe poco sobre cómo funciona esto realmente. Heinrich, Urban & Werning (2013) argumentan de manera similar, diciendo que los líderes escolares deberían “tener una idea clara de la inclusión”.

Los estudios que abordan explícitamente el liderazgo y el desarrollo escolares inclusivo sólo lentamente se están convirtiendo en el foco de la investigación. Amrhein, Badstieber y Koepfer (2018) utilizan un enfoque cuantitativo y cualitativo para examinar las perspectivas de los directores de escuelas secundarias sobre los procesos de desarrollo escolar orientados a la inclusión. Köpfer y Mejech (2017). Han examinado la complejidad de las actividades de gestión escolar utilizando dos estudios sobre estructuras de red y describen la tensión entre las regulaciones escolares y las condiciones encontradas en las respectivas escuelas. Aquí también abordan la cuestión del margen de acción y la importancia de la función mediadora de la gestión escolar (Köpfer & Mejech, 2022), que se tiene en cuenta en este artículo a través de la pregunta de investigación planteada sobre el inicio de una educación inclusiva. Actitud en el profesorado. Basándose en sus investigaciones anteriores sobre el tema, Scheer y Laubenstein (2018) han desarrollado ayudas de trabajo explícitas para la gestión escolar a fin de apoyarlas en el desarrollo escolar inclusivo. Las ayudas de trabajo abordan el papel de la gestión escolar en general para luego poder trabajar en aspectos específicos en el contexto del desarrollo escolar inclusivo.

El estado actual de la investigación presentada aquí no sólo deja en claro cuán actual es el tema, sino también que se sabe poco sobre cómo la administración escolar intenta

específicamente promover el desarrollo escolar inclusivo en su escuela. Por lo tanto, los datos empíricos que ahora se presentan tienen en cuenta estrategias de acción seleccionadas.

3. Desarrollo de una condición inclusiva: estrategia de “empezar paso a paso”

En este punto, se presentará en extractos un fenómeno identificado en los datos en el contexto de la metodología de la teoría fundamentada. Debido a la complejidad, aquí sólo nos centraremos en la estrategia elegida y se omitirá una descripción exhaustiva del fenómeno de la “gestión escolar como una orquesta unipersonal”. Las citas seleccionadas aquí tienen como objetivo aclarar las declaraciones en consecuencia.

El tema central del artículo es la estrategia elegida por el equipo directivo de la escuela titulada “Empezar paso a paso”. La propia dirección de la escuela, como se desprende de los datos, normalmente sólo tiene una idea vaga de lo que es una escuela inclusiva. Como ya han descrito Kopfer y Mejeh (2017, 2022), entienden la inclusión como un impulso que les llega desde fuera y que tienen que afrontar. Al desarrollar e implementar el reclamo de una reforma inclusiva, a menudo encuentran desafíos que afectan al personal.

La universidad es particularmente importante en el nivel secundario. La escuela general ha estado mayoritariamente junta durante varios años y de esta manera ha “crecido junta” como parte del desarrollo escolar inclusivo, llegan a la escuela nuevos profesores con necesidades especiales, pero el número de ellos suele ser pequeño y a menudo sólo trabajan allí durante un número limitado de horas. Otra variable se refiere al tamaño del personal docente, que varía según el tipo de escuela y el área de influencia de la escuela. Un personal docente más pequeño no significa automáticamente que una actitud inclusiva sea más fácil de implementar, sino más bien una mentalidad abierta; juega un papel más importante. Otro desafío al que se enfrenta la dirección escolar es la mala situación de personal; no todos los puestos están cubiertos o se enfrentan a un alto nivel de enfermedad. Por lo tanto, el estado de ánimo con el que se encuentra la dirección de la escuela no siempre es positivo y también lo percibe la dirección de la escuela de esta forma:

Esto es lo que pasa con la motivación, que tengo que darle al personal más que nunca. Cuando vine, hace ahora un año, notaste que el personal aquí está bastante ocupado, no. Tiene muchísimos sitios de construcción, y al final del último año escolar y al comienzo del último año escolar notaste que venían nuevos compañeros, eh, las nuevas contrataciones o, por ejemplo, también vinieron delegaciones. para nosotros, nuestra escuela, pero las fortalezas que la universidad no tiene en absoluto. En noveno y octavo grado, que llevan mucho tiempo juntos, no, acabas de notar: "Están todos descontentos".

También de un nuevo compañero que estaba en noveno año, de otro colegio, que también dijo: ¿Que de mierda es esta?". (Sr, director de una escuela integral) Por lo tanto, el personal directivo de la escuela se encuentra con estados de ánimo que a veces dificultan la promoción de una actitud inclusiva. Además, su propia comprensión previa del contexto de inclusión también es muy heterogénea; algunos administradores escolares trabajaron anteriormente en una escuela regular, otros en una escuela especial. Existe el riesgo de que el personal deje a un lado la dirección de la

escuela, lo que también genera cierto escepticismo, como explica un directivo de la escuela que anteriormente trabajó en una escuela especial:

Um, no hay una sola declaración. El colegio no tiene portavoz de prensa y puede decir: "fulano de tal", ¿verdad? Luego decían: "Estamos contentos de que se haya sustituido la dirección de la escuela y también de que haya un profesor de escuela especial, porque aporta una nueva perspectiva". No, creo que había (.) cierto escepticismo. (.) (Sr. Y., director de una escuela secundaria).

Debido a estos requisitos previos, las opciones de la dirección escolar son limitadas o sienten estos obstáculos. Luego aplican estrategias que se centran en dar pequeños impulsos, ya que los cursos de formación a gran escala que apuntan a un cambio fundamental y no parecen adecuados:

Creo que el personal no se está acercando a Usain Bolt en términos de desarrollo escolar. Y ciertamente, hay costumbres, hay tradiciones que se han establecido. Había una oferta de capacitación tan grande sobre el tema del desarrollo inclusivo de las lecciones con observaciones de las lecciones, entonces, en relación con el desarrollo escolar, sería Si hubiera durado más de dos años, hubiera sido genial. Lo llevé a la universidad y hubo una votación al respecto. Bueno, se aprobó por poco en la segunda vuelta, después de que se suponía que los colegas ya no debían abstenerse. Pero fue un poco tortuoso, ¿no? Y luego dije: "No lo haremos". Entonces (.) básicamente tomé la decisión. (Sr. Z., director de una escuela secundaria)

Debido a la presunta falta de convicción o motivación por parte del personal, la dirección del colegio decide inicialmente tomar un camino diferente que parece más prometedor. En este caso, será necesario comenzar en un nivel diferente, es decir, el desarrollo y la creación de planes de apoyo individuales para, en primer lugar, sensibilizar al personal:

Primero estoy tratando de pensar en términos de objetivos más pequeños. Entonces, lo que estamos comenzando aquí ahora es que, por primera vez, estamos comenzando con planes de apoyo para todos los estudiantes de la quinta clase. Esto no ha existido hasta ahora, sólo para estudiantes con necesidades especiales. Y que todos los alumnos de la quinta clase estén acompañados por profesores de educación especial y luego se actúe con sentido de proporción. Espero que como escuela adquiramos una mayor competencia metodológica para abordar los grupos que poco a poco van llegando. Um, yo estaría feliz si eso tuviera éxito y trajera cambios y que a través del análisis que luego hagamos se desarrollen necesidades y se muestre cómo nosotros como escuela en su conjunto necesitamos cambiar. (.) Um, ese sería mi deseo".

La dirección de la escuela formula el "deseo" de un cambio, que a su vez depende de la cooperación de los compañeros y al mismo tiempo deja claro que la dirección de la escuela debe contentarse con pequeños cambios para poder implementar más cambios más adelante. Esta estrategia de "empezar paso a paso" a veces no se aplica en absoluto al desarrollo escolar inclusivo,

pero incluso antes, es decir, a la creación de un clima positivo entre el personal docente en general, de modo que en lugar del desarrollo escolar inclusivo en un solo paso, se “mantenga la salud.” y mejorar el estado de ánimo en la escuela se tienen en cuenta en primer lugar. La principal prioridad de la universidad es:

Queda claro que la dirección escolar tiene una tarea difícil si quiere promover una actitud inclusiva entre el personal docente. Debido a las condiciones del marco existentes, el desarrollo escolar inclusivo sistemático generalmente no es posible, sino que hay que buscar pequeños proyectos o comienzos iniciales que tengan el potencial de hacer que “algo” suceda; Lo que dificulta aún más esto son las exigencias del sistema escolar ordinario, como el trabajo de comparación, etc., que la dirección de la escuela considera que la inclusión es una medida adicional en la que hay que trabajar. Por lo tanto, está claro que la dirección escolar ya está intentando promover e iniciar una actitud inclusiva, pero por el momento ésta sólo tiene un alcance limitado.

4. Discusión de los resultados

4.1. implicaciones para la educación y la formación continuas.

Queda claro que la universidad es fundamental para la implementación de un sistema escolar inclusivo. La actitud inclusiva básica se inicia a través de pequeños pasos por parte de la dirección de la escuela, pero la estructura de las relaciones entre ellos, así como las condiciones generales, como el alumnado y las enfermedades del personal, desempeñan un papel. Aquí queda claro que existe una necesidad de profesionalización para pensar y trabajar juntos como equipo. En lugar de continuar.

Además de las ofertas educativas que se ocupan, por ejemplo, de la implementación de la inclusión, las escuelas necesitan ofertas que se relacionen con el propio personal docente y con medidas de formación de equipos. Debido a que ha habido un nivel comparativamente alto de rotación de personal en las escuelas en comparación con los últimos años, se deben tomar medidas para garantizar que las universidades se vean a sí mismas como más de “una” universidad. El personal directivo de la escuela no siempre es consciente de las necesidades de los grupos individuales (ya sean profesores de escuelas especiales, profesores especializados, colegas mayores o más jóvenes) y esto a menudo crea un sentimiento de falta de aprecio entre los grupos individuales, que probablemente ni siquiera existir en esa forma (Vides, S. et al 223)

Además, los datos dejan claro que la imagen de la dirección escolar todavía está determinada en gran medida por “la dirección de la escuela” como persona y que se piensa poco en términos de estructuras de equipo. Aquí también es necesaria una profesionalización, de modo que ya no hablemos de la dirección escolar como un individuo, sino como un equipo de dirección escolar. Es necesario establecer estructuras de equipo en el sentido de “liderazgo distribuido” (De Ángel, M. 2021)

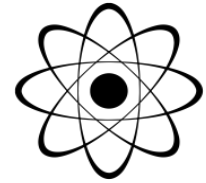
5. Conclusión

La “idea clara de inclusión” formulada por Heinrich, Urban & Werning (2014) no es evidente, pero también juega un papel secundario. Incluso si esto estuviera disponible, la dirección de la escuela sólo podría implementarlo en pasos muy pequeños. Es mucho más importante estar atento a las necesidades de sus colegas y encontrar las primeras formas y medios para inspirarlos y apelar a diferentes medidas. No sólo faltan medidas concretas dirigidas a todo el personal y a las estructuras del equipo. Más bien, la dirección escolar tiene la tarea de una “orquesta unipersonal” que debe transmitir las diferentes necesidades a los distintos grupos y al mismo tiempo llevar a cabo un desarrollo escolar concreto.

6. Referencias Bibliográficas

- Amrhein, B. (2014). ¿Profesionalización para la inclusión? Impulsos para el profesor educación Secundaria. En E. Kiel, Inclusión en la educación secundaria.
- Amrhein, B., Badstieber, B. y Koepfer, A. (2018). La gestión escolar en el contexto de reformas educativas exclusivas, manual de inclusión escolar.
- Bargen, I. von (2014). Los docentes en un mundo globalizado. Uno transnacional Estudio sobre su autoimagen profesional.
- Fundación Bertelsmann (2018). Más inclusión de estudiantes con problemas de aprendizaje.
- Bonsen M. (2016). Gestión escolar y liderazgo en la escuela. Manual para nuevos controles en el sistema escolar (2018). Participación para la gente. Discapacidades y Rehabilitación.
- Mary Eugenis De Ángel Gracia, Jairit Garavit, Orly Katrina Cárcamo Vaquero, Belcy Esther Canales Paredes Mary (2021) Competencia en la proyección del proceso educativo en la formación preliminar de los docentes – Revista: INNOCAE – Volumen 5, Número 1 Págs. 18-27
- Doblajes, R. (2005). La gestión de una escuela. Liderazgo y Gestión.
- Dyson, A. (2010). El desarrollo de escuelas inclusivas: tres perspectivas desde el inglés país. De “tías solidarias” y “gimnastas” “recomendación nasal niños”. Afirmación de la identidad profesional del profesorado de educación especial en escuelas inclusivas. Revista de investigación interpretativa escolar y docente.
- Heinrich, M., Urban, M. y Werning, R. (2013). Conceptos básicos, estrategias de acción. y perspectivas de investigación para la formación y profesionalización de especialistas para la escuela inclusiva. Diseñar profesionalmente la educación inclusiva. Análisis de situación y recomendaciones de acción.
- Hohberg, I. (2015). Satisfacción laboral y estrés en administradores de escuelas primarias gen: un estudio empírico.
- Kopfer, A. y Mejeh, M. (2017). Desarrollo escolar inclusivo en el campo del control proactivo y reactivo: una contribución a la práctica de la gestión escolar, teniendo en cuenta su papel formal. Apoyo a la educación especial hoy (enfoque en la gestión escolar en el contexto de la inclusión escolar) (2013).
- Ministerio de Educación (2018a). Reaprendiendo juntos. - Ministerio de Educación (2018b).

- Moser, V. y Dietze, T. (2015). Perspectivas sobre el apoyo educativo especial. Proporcionar recursos desde una perspectiva nacional e internacional. En P. Kuhl, S. Stanat, B. Lütje-Kose, C. Gresch, HA Pant y M. Prenzel, *Inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en las encuestas de rendimiento escolar*.
- Saúl Enrique Vides Gómez, Rafael Mauricio Plata López, Belcy Esther Canales Paredes, Jairit Garavit (2023) *Calidad en la Educación Superior* Editor: Editorial de las Ciencias – Ediciencias – Volumen I. Págs. 167 - ISBN: 978-628-95790-5-5.
- Scheer, D. y Laubenstein, D. (2018). *Desarrollar la inclusión escolar*.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1996): *Conceptos básicos de la investigación social cualitativa*.
- Strübing, J. (2008). *Teoría fundamentada. Sobre teoría y epistemología social* Fundamento técnico del proceso de formación de teorías con base empírica.
- Sturm, T., Kopfer, A. y Huber, S. (2015). *Gestión escolar: quienes configuran una sociedad inclusiva* Escuela profesional: aclaración de los términos y estado de la investigación.
- Wissinger, J. (2011). *Gestión escolar y acciones de gestión escolar*. En E. Terhart, H. Benenwitz y M. Rothland (eds.), *manual de investigación sobre la profesión docente*.
- Witzel, A. (2000). *La entrevista centrada en el problema*. *Foro de Investigación Social Cualitativa*.
- Witzel, A. y Reiter, H. (2012). *La entrevista centrada en el problema*. Londres: sabio.



DESARROLLO DEL ACOMPAÑAMIENTO EN LAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS COMO TAREA PRINCIPAL DE LÍDERES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA ¹

Development of support in educational activities as the main task of leaders in primary education

Leisly Carolina Otero Zafra ¹

Leisly.Otero@unad.edu.co

Ezequiel Aparicio Ayala ²

Ezequiel.Aparicio@unad.edu.co

Orly Katrina Cárcamo Baquero ³

Katrina-karkamo@hotmail.com

Envío del artículo: 11/08/2024

Aceptación del artículo: 26/08/2024

Año: 2024. Numero: II. Volumen: I. Págs: 45 - 57

DOI:

Publicaciones Energizadas por:

[Editorial de las Ciencias - Ediciencias](#)



Resumen: El artículo analiza el apoyo de las actividades educativas por parte de los directivos de las instituciones de educación primaria. En el marco de un estudio reconstructivo cualitativo, se entrevistó a diez inspectoras sobre el comportamiento de liderazgo en la dirección de instituciones de educación primaria en Colombia. Además del liderazgo basado en metas y valores y aspectos esenciales de la gestión por parte de los directivos, y también se discute la responsabilidad por la calidad pedagógica, aunque desde la perspectiva de los encuestados esto no tiene actualmente mucha importancia en la práctica pedagógica. Además, las deficiencias en los conocimientos técnicos, el predominio de las tareas administrativas y la falta de tiempo se señalan como factores inhibidores del apoyo a las actividades pedagógicas del equipo. Los resultados muestran claramente la necesidad de un mayor desarrollo de las actividades de liderazgo educativo para que los directivos puedan realmente llevar a cabo su perfil de tareas integral en todas las etapas de su formación.

Palabras clave: Liderazgo, acciones educativas, acciones pedagógicas, calidad pedagógica, liderazgo pedagógico.

Abstract: The article analyses the support of educational activities by managers of primary education institutions. Within the framework of a qualitative reconstructive study, ten inspectors were interviewed about leadership behaviour in the management of primary education institutions in Colombia. In addition to leadership based on goals and values and essential aspects of management by managers, responsibility for pedagogical quality is also discussed, although from the perspective of the respondents this is not currently of much importance in pedagogical practice. In addition, deficiencies in technical knowledge, the predominance of administrative tasks and lack of time are pointed out as factors inhibiting support for the pedagogical activities of the team. The results clearly show the need for further development of educational leadership activities so that managers can truly carry out their comprehensive task profile at all stages of their training.

Keywords: Leadership, educational actions, pedagogical actions, pedagogical quality, pedagogical leadership.

1. Licenciada en Educación Preescolar, Profesional en Diseño Instruccional, Docencia y Mediación Pedagógica en la virtualidad, Magister en e-learning, Investigadora certificada internacionalmente en: El despertar de la Ciencia a través del Medio Ambiente en la edad Preescolar" - THE GOLDA MEIR, Mount Carmel International Training Center - Haigud Society for Transfers of Technology, beca Gobierno Israelí (Haifa, Israel). Email: Leisly.Otero@unad.edu.co

2. Ezequiel Aparicio Ayala: Ingeniero industrial, Magister en Administración de Empresas y Docente e Investigador de la Escuela de Ciencias Básicas, Tecnologías e Ingeniería ECBTI. Zona, Centro Oriente en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD. Correo Institucional: Ezequiel.Aparicio@unad.edu.co

3. Licencias en Ciencias Naturales y Medio Ambiente, Adscrita como docente investigadora del Magisterio de Educación - Seccional Valledupar - Cesar - Email: Katrina-karkamo@hotmail.com



2. Introducción

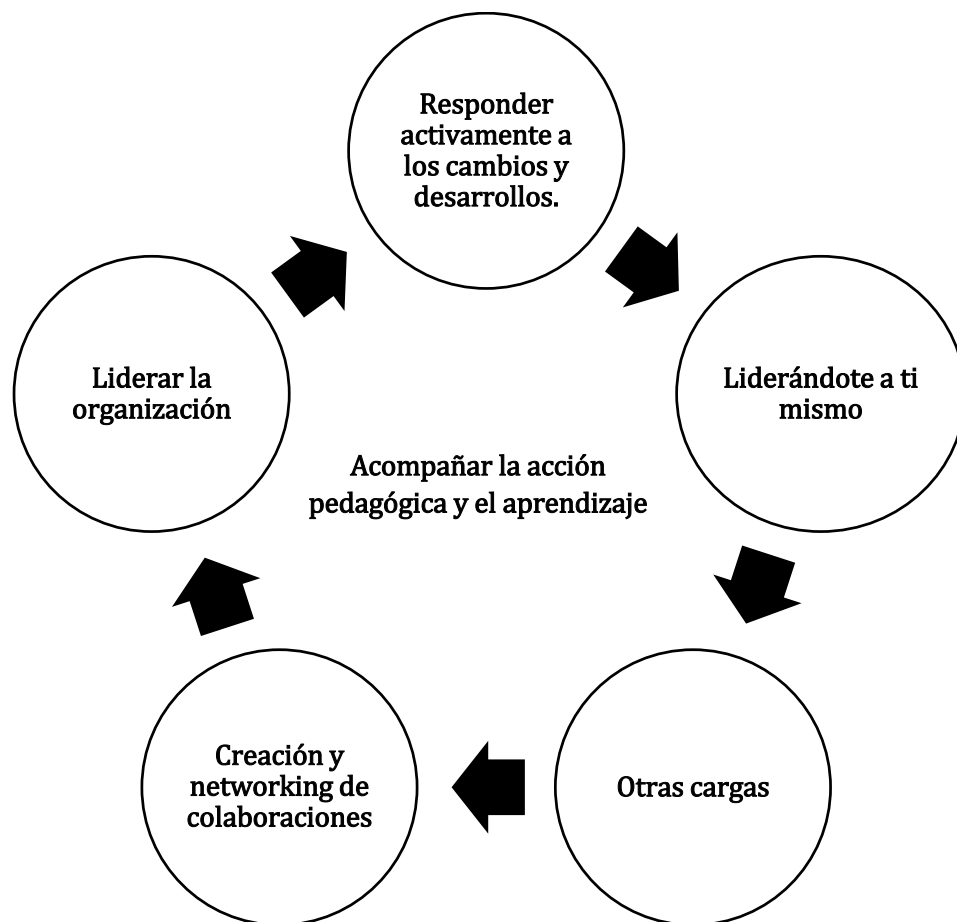
Las instituciones de educación primaria tienen la función de - complementar la familia - proporcionar un espacio de educación y aprendizaje apropiado para el desarrollo de los niños. Los educadores asumen la tarea de organizar oportunidades educativas y de desarrollo de alta calidad y de acompañar con sensibilidad a los niños y a sus padres o tutores legales durante esta etapa de la vida (Koch, 2019; Pözl-Stefanec et al., 2020). Además de la experiencia didáctica y pedagógica, una buena relación pedagógica es la base de los procesos educativos (Prengel, 2019). Mientras que los requisitos laborales para educadores en el área de 3 a 6 años se encuentran regulados a nivel nacional, no existe ninguna determinación correspondiente en el área.

Los gerentes de las instituciones de educación primaria son responsables de las actividades pedagógicas en la institución y por lo tanto prestan atención a la calidad de las interacciones y relaciones de los especialistas pedagógicos, así como de sus acciones pedagógicas (Strehmel & Ulber, 2017). Sin embargo, además de la "misión pedagógica y el diseño de relaciones educativo-sociales de alta calidad, por un lado, también deben hacer justicia a las condiciones y marcos estructurales y específicos de la organización, por el otro" (Nentwig-Gesemann, 2017). En toda Colombia, más de 19.000 educadores asumen responsabilidades de liderazgo en instituciones de educación primaria (Statistik Austria, 2020).

Las condiciones marco para liderar y dirigir son extremadamente heterogéneas, ya que el campo de la educación primaria es muy diverso, sobre todo debido a la "fragmentación de habilidades" (Asociación Industrial, 2015). Los requisitos laborales, las calificaciones para el trabajo directivo, así como las tareas y áreas de responsabilidad de los directores de educación primaria varían según los departamentos; Koch ofrece una visión general de esto (Koch, 2022). En general, cabe señalar en este contexto que para asumir la función de gestión es necesario tener entre dos y cinco años de experiencia profesional como especialista en pedagogía - según el departamento - y que normalmente se requieren las calificaciones adecuadas para el ejercicio de esta función pueda completarse en paralelo al ejercicio del puesto de trabajo. Algunas excepciones, donde antes de ocupar el puesto debe realizarse una cualificación. Además, los directivos participan predominantemente en el liderazgo de grupos (60 %) o en el apoyo a los servicios para niños (13 %); En este sentido, la mayoría de los gestores educativos desempeñan un doble rol de educador y líder, lo que resulta en un acto de equilibrio entre oportunidades y desafíos (Melichar, 2020). Sin embargo, el hecho de que las tareas de liderazgo no discurren a lo largo de la línea divisoria entre el liderazgo educativo y el liderazgo administrativo se muestra en modelos que reflejan la complejidad y diversidad de las actividades de liderazgo en la educación primaria.

El modelo del diamante de liderazgo se basa en consideraciones de tareas de liderazgo en el sector sin fines de lucro (Simsa & Patak, 2008) y en el sistema escolar (Schratz et al., 2013). Por un lado, queda claro que los directivos de la educación primaria tienen que afrontar diversas tareas de liderazgo: liderar a otros (empleados individuales y al equipo en su conjunto), organizar colaboraciones (por ejemplo, con socios educativos) y operar en redes (por ejemplo, con otras instituciones educativas o socios en el ámbito social) forma parte del conjunto de tareas tanto como gestionar la organización según las exigencias económicas y legales. Además, el gerente debe liderar procesos de cambio en el lugar y apoyar el desarrollo social, educativo y pedagógico.

Figura 1. Modelo del diamante del liderazgo en educación



Autoría propia (2024)

Debe tener como objetivo promover una alta calidad en las actividades pedagógicas de todos los empleados y así crear indirectamente las mejores condiciones posibles para los procesos de aprendizaje y desarrollo de los niños.

resultados de investigaciones internacionales muestran que las acciones de liderazgo moldean significativamente las acciones pedagógicas profesionales de los especialistas y que los gerentes pedagógicos utilizan sus habilidades especializadas y de liderazgo para tener un impacto directo en la calidad pedagógica (Barkemeyer et al., 2015) e indirectamente en las condiciones de desarrollo de los estudiantes. (Douglass, 2019). Los estudios comparativos a nivel internacional también muestran que los gerentes otorgan gran importancia a las agendas educativas y necesitarían más recursos de tiempo para este segmento de tareas (Hujala et al., 2016; Hujala & Eskelinen, 2013). En los últimos años, la gran importancia de la gestión para la calidad de la labor educativa también ha quedado demostrada en los países de habla hispana (Strehmel, 2017; Nentwig-Gesemann et al., 2016; Strehmel & Ulber, 2014).

La posición clave de la dirección de una guardería permite y requiere asumir la responsabilidad profesional para el desarrollo y garantía de la calidad, tanto a nivel de las relaciones pedagógicas individuales como a nivel institucional y social (Nentwig-Gesemann et al., 2016) Además, los últimos conocimientos sobre liderazgo, gestión y gobernanza en el sector educativo confirman que las tareas de los directivos en las instituciones de educación primaria son muy complejas y las demandas sobre

los directivos están aumentando en el contexto de la dinámica general del desarrollo (Anders et al., 2021)

Apenas existen resultados empíricos sobre el liderazgo en la educación primaria en Colombia. (Breit & Hofer 2021) muestran que los directivos de las instituciones de educación primaria a menudo tienen que gestionar un acto de equilibrio y que sus acciones tienen lugar en áreas de tensión. Esto se debe a la volatilidad de las condiciones estructurales, organizativas y pedagógicas y a las necesidades de los padres, colegas, proveedores y legislación. Las agendas de gestión educativa parecen competir con las tareas administrativas en términos de tiempo y contenido, o se supone que la falta de habilidades de liderazgo es la razón del papel subordinado de la calidad, el desarrollo de equipos y organizacional. (Hajszan y Bäck 2022) esperan que los principios del plan marco educativo (como el empoderamiento, la inclusión, la diversidad, etc.) se reflejen en el estilo de liderazgo y la imagen humana de la dirección, que se desarrollará y se caracteriza una cultura organizacional que se caracteriza por el aprecio, la participación y la orientación a los recursos. Estas interacciones entre la cultura organizacional y la calidad pedagógica se conocen a partir de investigaciones internacionales:

Varios estudios investigaron cómo los líderes promueven una cultura organizacional de aprendizaje y mejora para apoyar el desarrollo profesional, y cómo eso a su vez podría mejorar la calidad del proceso (Douglas, S, 2019).

Los directivos pueden contribuir a esta cultura que promueve el aprendizaje y el desarrollo a través de sus acciones de liderazgo (Strehmel, 2016, p. 169), apareciendo de forma central dos conceptos de liderazgo: Por un lado, las personas lideran a través de valores, su visión educativa y con su personalidad. Los valores y creencias compartidos en el equipo contribuyen a una clara orientación pedagógica y a un sentimiento de unión (Reinheimer, 2022). Crean significado para el propio trabajo, crean relaciones sostenibles y contribuyen a una atmósfera de aprecio y confianza. Por otro lado, las personas lideran a través de objetivos y acuerdos de objetivos concretos. Idealmente, los objetivos pedagógicos y las medidas de desarrollo de la calidad son discutidos y determinados conjuntamente por el gerente y el equipo, ya que la participación en este proceso aumenta la motivación del equipo para lograr las metas y la identificación de cada individuo (Hajszan & Bäck, 2022). El gerente garantiza que este proceso se lleve a cabo de manera sistemática y se controle de manera específica, de modo que los pasos de implementación no solo se planifiquen, sino que se monitoree su implementación y se aseguren los resultados de la formación. En el centro de ambos conceptos de liderazgo (liderar a través de valores, liderar a través de metas) están las cuestiones de la calidad de la institución educativa, las acciones pedagógicas de los empleados y el aprendizaje de los niños. Por lo tanto, están alineados con la misión central de las instituciones de educación primaria. Respecto a los directivos, lo que interesa son los conocimientos, habilidades y actitudes que los directivos necesitan para formar especialistas en educación.

En sus tareas didácticas y pedagógicas y, por tanto, apoyar indirectamente a los alumnos en sus procesos educativos (Tscherne et al., 2020). Esto incluye, por ejemplo, el trabajo continuo en un entorno de aprendizaje inclusivo, esforzándose por garantizar que el espacio y los materiales, así como las actividades, satisfagan las necesidades de todos los niños, que los conceptos pedagógicos se desarrollen más y que se establezca una cultura de reflexión adecuada en el equipo.

3. Enfoque metódico

Este artículo examinará la cuestión de cómo los inspectores perciben cuál es la tarea central de las actividades de liderazgo en la gestión de jardines de infancia: acompañar las actividades pedagógicas, y qué desafíos se plantean a los directivos desde su punto de vista.

3.1. Muestreo y recopilación de datos.

Para saber más sobre las acciones de los líderes de la educación primaria, en 2018 se llevó a cabo un estudio cualitativo reconstructivo con diez inspectores de siete departamentos. Estas personas son responsables regionalmente de la supervisión técnica del sistema de guarderías y trabajan en estrecha colaboración con los directores de las instituciones de educación primaria. Por su función en el sistema, sus conocimientos y experiencias resultantes de visitas, contactos e inquietudes de la práctica, pueden aportar una meta-perspectiva sobre las acciones de liderazgo de la gestión en las instituciones de educación básica. Se eligió el método de encuesta una discusión grupal (Przyborski & Riegler, 2020; Bohnsack, 2019; Lamnek & Krell, 2016). El equipo de investigación moderó las dos rondas de discusión temáticas, que duraron aproximadamente dos horas y media con un descanso. El curso de las discusiones grupales se estructuró utilizando las dimensiones del modelo del diamante de liderazgo y tuvo como objetivo describir en detalle las tareas de la dirección e identificar desafíos para los gerentes y áreas de tensión que surgen de este perfil de tareas, Las discusiones fueron grabadas como un archivo de audio.

3.2. Evaluación de datos

Los archivos de audio fueron transcritos, anonimizados, procesados para análisis de contenido y evaluados (Mayring, 2015). Para este artículo no se utilizó todo el material de datos, sino que se seleccionaron aquellos pasajes que se relacionaban con el área central del “acompañamiento de la acción pedagógica”. Centrándose en la pregunta de investigación subyacente al artículo, primero se desarrolló deductivamente un esquema de categorías para garantizar la codificación del material basada en reglas. Luego, ambos investigadores procesaron el material de datos asignando pasajes de texto ricos en contenido a las categorías. Si no había acuerdo en la codificación, el material de datos era sometido a una “validación comunicativa” (Flick, 2019). Además, se agregaron categorías al sistema mediante un enfoque inductivo. Los pasos de trabajo fueron apoyados en software, utilizando MAXQDA (VERBI Software, 2019). De acuerdo con la pregunta de investigación, el análisis de los datos se centró en las principales categorías descritas en la Tabla 1.

Tabla 1. Representación de cualidades para el análisis de datos.

CATEGORÍAS	DEFINICIÓN	EJEMPLO DE ANCLA
Liderazgo a través de valores (D)	El gerente influye en las actividades educativas en el lugar asegurándose de que todos los empleados tengan una visión común de los temas educativos y otorgándoles autonomía en la implementación.	“Básicamente se trata de [...] valores compartidos en el equipo” (GD1, 206) “... fortaleciendo este sentimiento de unión. Que digan, 'Nosotros como equipo'...” (GD 2, 145) “... tengo que poder ilusionar a mi equipo con algo...” (GD2, 339).
Liderar a través de metas (D)	El gerente influye en las actividades educativas en el lugar al sentirse responsable y controlar las actividades educativas.	“La pregunta para mí entonces es: ¿Lo que está incluido en el concepto pedagógico es también lo que se vive en la institución?” (GD1, 167). “Entonces intervenir ahí y decir que está pasando algo que no puedo tolerar en mi casa” (GD2, 98). “... a través de las discusiones con los empleados se determina a qué cursos de capacitación debe asistir el colega, y luego el gerente tiene que asegurarse de que esto suceda” (GD2, 224).
Garantía de calidad y desarrollo (D)	El gerente influye en las actividades pedagógicas utilizando estándares de calidad para el desarrollo y aseguramiento de la calidad.	“...Soy responsable de la calidad de mi casa. nadie más ...” (GD2, 269) “...también para controlar la calidad educativa en una institución ...” (GD1, 155)
El factor inhibidor (I)	Factores que dificultan que los gerentes supervisen las actividades educativas de todos los empleados.	“... Y a veces no estoy del todo seguro de si realmente no hay tiempo o faltan habilidades para atacarlo (GD2, 100). “...nunca tenemos tiempo para tratar intensamente un tema y mantenerlo durante al menos dos o tres años de trabajo.” (GD1, 179) “...Tenemos un concepto [...] Y no tienen la necesidad ni el tiempo para trabajarlo y verlo como un instrumento vivo de aseguramiento de la calidad pedagógica” (GD1, 164)

Autoría propia

El esquema de codificación define las cuatro categorías principales y las ilustra con declaraciones originales ejemplares en las discusiones grupales. En este punto cabe señalar una vez más que los participantes en las discusiones de grupo no dirigen instituciones de educación primaria, sino que participan activamente en la supervisión y el asesoramiento educativo. Sin embargo, muchas declaraciones adoptan la perspectiva de un gerente, lo cual es evidente lingüísticamente. Lo Nosotros está marcados.

4. Resultados

A continuación, se describen las actividades principales de los directivos de las instituciones de educación primaria cuyo objetivo es apoyar las actividades educativas en el lugar, ya sea a nivel de empleados individuales o a nivel de todo el equipo. Se identifican los requisitos específicos de la profesión, así como los desafíos asociados con el desempeño de la función en esta área de responsabilidad. Las descripciones de los estados actual y objetivo se superponen en las discusiones. La presentación de los resultados se basa en las siguientes cuatro categorías principales de la Tabla 1 y las declaraciones de los participantes del estudio están parafraseadas.

4.1 Liderar a través de términos

Al directivo se le asigna la tarea central de control pedagógico (GD1, 159; GD2, 984). Parece importante que el directivo no sólo establezca directrices, sino que también viva su visión en consecuencia y actúe, así como un modelo a seguir (GD1, 228). Tus acciones y actitud deben ser congruentes con tu imagen objetivo.

El objetivo de la institución de educación primaria debe comunicarse claramente y debe ser conocido por todos los empleados (GD2, 277). Desde el punto de vista de los inspectores, esto no siempre es así (GD1, 164). Para la institución de educación primaria, los inspectores ven el concepto como un vehículo para establecer objetivos comunes (GD1, 204; GD2, 278) asegurando que todos los empleados comprendan el contenido (GD1, 167) para poder alcanzarlos dentro del plazo. institución. El gestor tiene entonces la tarea no sólo de registrar por escrito la imagen compartida del niño, sus principios pedagógicos y su misión, sino también discutir sus ideas en el equipo (GD1, 204). Además, debe exigir a sus empleados lo acordado (GD1, 139) y vigilar el cumplimiento de lo compartido (GD2, 322). El gerente también puede tener que intervenir si el concepto no se implementa (GD1, 167, 212; GD2, 98). Como forma de determinar si el concepto se materializa en los grupos, se menciona la revisión de la planificación pedagógica y el seguimiento en el grupo respectivo (GD2, 99, 322, 334). Esto significa que el gerente es responsable de la calidad pedagógica en toda la institución (GD2, 144) y también debe abordarse cualquier desviación en el equipo o con los empleados relevantes (GD2, 98). Desde el punto de vista de los inspectores, este tipo de responsabilidad suele resultar difícil para los directivos, por lo que ven en ello un claro potencial de desarrollo (GD2, 99).

Liderar a través de objetivos significa dar dirección a las acciones de los empleados, de modo que aspectos clave de éstas afecten al desarrollo del personal (GD2, 227). La entrevista a los empleados se menciona a menudo como una herramienta para la gestión de los empleados (GD2, 99, 244), aunque este formato de entrevista no está establecido de forma generalizada y faltan habilidades al respecto (GD2, 99). Otro aspecto en este contexto es la planificación de la formación adicional, llamado control (GD1, 43; GD2, 226). Los gerentes deben observar quién asiste a qué capacitación en cada lugar. Incluido No sólo se deben tener en cuenta los intereses personales y el equilibrio colegiado (GD1, 43), sino también temas claves pedagógicos y la profesionalización del equipo en su conjunto.

En el desarrollo pedagógico, la dirección generalmente debe tener en cuenta los recursos y las fortalezas de cada empleado y puede utilizarlos en consecuencia. El liderazgo también incluye delegar (GD1, 138, 142, 149), por lo que se deben definir áreas claras de tareas y responsabilidades (GD1, 153).

4.2 Liderar a través de valores

El alineamiento con objetivos comunes se sustenta en actitudes, principios y valores comunes (GD1, 206, 2010). La dirección tiene la tarea de crear un sentimiento de unidad en el equipo (GD2, 145). Esto se desarrolla cuando se comparten principios (GD1, 206) y se desarrolla una visión común de las cuestiones pedagógicas (GD1, 210; GD2, 145). Se trata de fortalecer el equipo (GD1, 206), estar en contacto entre sí (GD2, 347), incluir a todos (GD1, 126) y también conocer las necesidades y expectativas de los empleados.

Básicamente, se considera importante que la dirección desempeñe sus tareas y responsabilidades con euforia (GD1, 125) y motivación (GD1, 126) al tener la capacidad de inspirar a su equipo (GD2, 339). Además, debe iniciar cosas nuevas y señalar conscientemente situaciones divergentes

(GD1, 229). Los cambios deben abordarse de forma dinámica (GD2, 348), al mismo tiempo que se debe adaptar el ritmo de ejecución de los proyectos al equipo (GD1, 125) y encontrar la velocidad adecuada. En general, la dirección debe incluir al equipo en los procesos de cambio (GD2, 347), utilizar sus perspectivas y establecer prioridades (GD1, 125).

La tarea de liderazgo también incluye reaccionar ante diferentes personas con diferentes comportamientos de liderazgo para crear un equilibrio entre la necesidad de autonomía del individuo y las determinaciones compartidas (GD2, 366). La cultura del error, es decir, cómo se abordan los errores (GD1, 275), también se relaciona con el liderazgo a través de valores.

4.3 La calidad como labor centrada del directivo

Los inspectores esperan que los gerentes asuman la responsabilidad de la calidad en el lugar y de los procesos de desarrollo de la calidad (GD2, 269, 323), porque la calidad educativa de una institución debe ser controlada (GD1, 34). Sin embargo, desde el punto de vista de los inspectores, este ámbito actualmente no tiene mucha importancia en la práctica educativa.

En la discusión grupal se coincidió que el desarrollo de la calidad es parte del desarrollo organizacional, por lo que se necesitan ajustes continuos en este ámbito, ya sea por cambios estructurales o de personal o por las necesidades de los niños y la composición de los niños en los grupos. (GD1, 304).

El desarrollo exitoso de la calidad requiere estructuras adecuadas, p. B. en forma de grupo de trabajo (GD2, 323) para mantener el proceso en marcha y evitar el estancamiento. Además, herramientas o procedimientos seleccionados como: B. Son útiles las fichas con criterios de calidad o preguntas clave (GD2,323). Su uso asegura que no sólo se determine la calidad pedagógica, sino que los resultados también se interpreten conjuntamente (GD2, 323, 325) y que de ellos se deriven medidas y acciones concretas (GD2,329).

Se atribuye una función clave al intercambio colegiado sobre calidad y estándares (GD2, 334). El directivo apoya este proceso siendo capaz de transmitir la importancia del desarrollo de la calidad para tener una visión general positiva de la gestión de la calidad (GD2, 334). Además, corresponde al directivo incluir a todos los grupos de personas en el proceso de desarrollo de la calidad y proceder en red (GD2, 95).

Las discusiones de grupo también describen situaciones en las que el gerente sólo puede garantizar la calidad de forma limitada debido a condiciones estructurales o de personal. Por un lado, se discute la superación del número de niños por grupo, por lo que la dirección debe dar una declaración sobre la razonabilidad pedagógica (GD2, 128). La decisión está determinada por intereses encontrados y áreas de tensión: ¿cedes a los deseos o presiones de la comunidad? ¿Qué tan agobiada está o está sobrecargada la especialista en educación? ¿Qué significa la transgresión para el grupo en su conjunto y para cada niño individualmente (GD2, 131)?

Por otro lado, se comentan las horas valle de operaciones (GD2, 90). Debido a los horarios de apertura más prolongados, es casi imposible garantizar la calidad con el personal existente al inicio y al final de las operaciones. Además de los factores estructurales, se analiza el personal como marco central para la calidad. Además de la falta de personal (GD1, 359), son especialmente problemáticas las

cualificaciones insuficientes de quienes inician una carrera. Los colegas jóvenes se sienten cada vez menos preparados para la enseñanza cotidiana (GD1, 58) y expresan dudas sobre sus habilidades en liderazgo, planificación y reflexión de grupo (GD1, 64, 66).

4.4 Factores inhibidores que conducen el ejercicio educativo

Las discusiones grupales muestran claramente qué factores dificultan que los gerentes supervisen las actividades educativas en el lugar. Por un lado, los inspectores identifican deficiencias en conocimientos y habilidades técnicas (GD1, 35, 143, 159, 201), así como en conocimientos de liderazgo (GD1, 143) y herramientas de liderazgo (GD1, 56, 201; GD2, 100). Por otro lado, perciben que a la dirección le falta tiempo para dedicarse intensamente a un tema y enfoque (GD1, 178) y para implementar continuamente un proyecto durante dos o tres años (GD1, 179). Además, las tareas administrativas dominan a menudo la gestión diaria, lo que significa que los desarrollos pedagógicos quedan relegados a un segundo plano (GD1, 50) (Garavit, J. 2021)

En este contexto, se cuestiona si el argumento de la falta de tiempo se introduce cuando no se han desarrollado las habilidades adecuadas para las tareas de liderazgo (GD2, 100). También hay informes ocasionales de una falta de autoimagen profesional entre los directivos que no reconocen el desarrollo de calidad como su área de responsabilidad (GD2, 337) o que carecen de voluntad para el desarrollo personal y profesional (GD2, 335). Además, los participantes vivieron la necesidad de armonía (GD1, 124, 159) de los directivos y la falta de intercambio con otros directivos (GD1, 57, 69, 255; GD2, 146) como desventajas a la hora de controlar las actividades educativas.

5. Discusión

El artículo se centra en el apoyo a las actividades educativas por parte de los directivos de las instituciones de educación primaria. En un contexto de investigación cualitativa, el estudio empírico registró las perspectivas de diez inspectoras que, debido a su alto nivel de experiencia en el campo de la educación primaria, desempeñan funciones de responsabilidad en las áreas de supervisión y asesoramiento. La visión de los participantes del estudio sobre las acciones de liderazgo de los directores de jardines de infancia muestra que definen el apoyo a las actividades educativas del equipo y el aprendizaje de los niños como tareas centrales.

Desde la perspectiva de los participantes del estudio, los procesos e interacciones pedagógicos están fundamentalmente vinculados a la calidad pedagógica, de la cual es responsable la dirección del jardín de infancia. Al mismo tiempo, perciben algunos desafíos en el lado de la gestión: en general, se preguntó sobre las calificaciones de la dirección y se cuestionó si los directivos de la educación primaria están preparados para controlar y apoyar tales procesos. En particular, la necesidad de formación y educación superior se expresa en aquellas áreas donde la misión educativa central se relaciona con aspectos de gestión de personal y el desarrollo se encuentra. En este punto queda claro que las áreas de gestión individuales (ver diamante de gestión en la Fig. 1) se superponen y no pueden separarse claramente unas de otras.

El presente estudio representa las perspectivas de expertos seleccionados de siete departamentos y se basa en opiniones percibidas subjetivamente expresadas en el contexto de su actividad

profesional. Por lo tanto, los resultados sirven para explorar el área de investigación y no tienen validez general. Enfoques metodológicos de investigación adicionales. Las entrevistas a expertos podrían arrojar más luz sobre el tema de investigación. También hay que tener en cuenta que los inspectores debido a su perfil de actividad pueden proporcionar una buena visión del estado actual del liderazgo en la educación primaria, pero su percepción podría diferir de la de los propios líderes. Por ello, se sugiere que, además de este estudio, se pregunte a los propios líderes sobre sus prácticas de liderazgo.

Lo siguiente es un intento de sacar conclusiones de los resultados del estudio: si al gerente se le asigna la responsabilidad de apoyar las actividades educativas en el lugar, se requieren perfiles de tareas claros y transparentes (Anders et al., 2021). Deben definirse claramente el papel, la función y las tareas de la dirección, la supervisión pedagógica y los responsables de las organizaciones patrocinadoras. Además, se debe garantizar que los directivos tengan las competencias profesionales adecuadas. En este contexto, se deben definir y aplicar estándares mínimos a nivel nacional para los cursos de gestión en cuanto a alcance y contenido; Sólo mediante medidas de cualificación adecuadas se puede garantizar que los directivos tengan los conocimientos y las habilidades especializados para controlar los procesos de desarrollo de la calidad y acompañar las acciones del equipo. En este contexto, en Colombia también se han establecido programas de estudio con títulos académicos. (Vides, S. et al 2023)

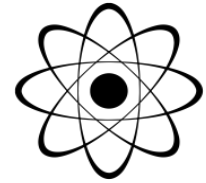
Estructuralmente, debería utilizarse un marco estatal de calidad para garantizar que las respectivas leyes también prevean presupuestos de tiempo adecuados para las agendas de gestión. Las cuestiones de desarrollo estratégico toman tiempo y no se pueden resolver de forma paralela como las rutinas cotidianas. Para poder estar a la altura de un estilo de liderazgo participativo, los empleados también necesitan tiempo para la reflexión y el intercambio profesional, así como tiempo para poder participar activamente en el proceso de desarrollo de la calidad. Esto convierte a las instituciones de educación primaria en organizaciones de aprendizaje y los equipos actúan como comunidades de aprendizaje profesional. En general, se puede identificar la necesidad de un mayor desarrollo en las actividades de liderazgo, como se describe aquí en base a la misión central de apoyar las actividades educativas en las instituciones de educación primaria. (De Ángel, et al 2021)

6. Referencias Bibliográficas

- Anders, Y., Daniel, H.-D., Hannover, B., Lenzen, D., McElvany, N., Seidel, T., Tippelt, R., Wilbers, K., Köller, O. y Woessmann, L. (eds.). (2021) Liderazgo, gestión, gobernanza: responsabilidad en el sistema educativo.
- Asociación Industrial (IV). (2015). Educación primaria: la mejor educación para los niños comenzar.
- Barkemeyer, I., Günther, F. y König, A. (2015). Liderazgo pedagógico” de los niños ¿Las guarderías como gestión educativa? Información sobre los perfiles laborales de los gerentes de guarderías. Perspectivas de investigación sobre profesionalización en educación infantil: hallazgos empíricos de la línea de financiamiento.
- Beltz Juventa. (2018). Acuerdo de conformidad con el art. 15a B-VG entre el gobierno federal y los estados sobre educación primaria para los años de jardín de infantes 2018/19 a 2021/22.
- Breit, S. y Hofer, M. (2021). Liderar y dirigir en la educación primaria. A Acto de equilibrio. Educación y enseñanza.
- Bohnsack R. (2019). Discusión de grupo. En U. Flick, E. von Kardoff y I. Steinke (ed.) Investigación cualitativa: un manual de formación.

- Charlotte Bühler [CBI] (2020). Marco educativo entre departamentos y el Plan para instituciones de educación primaria.
- Mary Eugenis De Ángel Gracia, Jairit Garavit, Orly Katrina Cárcamo Vaquero, Belcy Esther Canales Paredes Mary (2021) Competencia en la proyección del proceso educativo en la formación preliminar de los docentes – Revista: INNOCAE – Volumen 5, Número 1 Págs. 18-27
- Douglass, AL (2019). Liderazgo para una educación y atención de calidad en la primera infancia. Documento de trabajo de la OCDE sobre educación núm. 211. <https://doi.org/10.1787/6e563bae-en>
- Flick, U. (2019). Criterios de calidad de la investigación cualitativa, manual de métodos de investigación social empírica.
- Garavit, Jairit (2021a) Sistemas de Procedimientos en los Métodos de Enseñanza y Aprendizaje <https://doi.org/10.35542/osf.io/5n6kv>
- Hajszan, M. y Bäck, G. (2022). Gestión de la calidad en la educación primaria. instalaciones. En B. Koch (ed.), Manual para la gestión de jardines de infancia: El ABC para directivos de educación primaria.
- Holzinger, A. y Reicher-Pirchegger, L. (2020). Conceptos de cualificación para pediatras. Universidades egipcias. En N. Hover-Reisner, A. Paschon y W. Smidt (eds.), La educación primaria en movimiento. Perspectivas y perspectivas.
- Hujala, E. y Eskelinen, M. (2013). Tareas de liderazgo en Educación Infantil. En E. Hujala, M. Waniganayake y J. Rodd (Eds.) Investigando el liderazgo en la educación infantil.
- Hujala, E., Eskelinen, M., Keskinen, S., Chen, C., Inoue, C., Matsumoto, M. y Kawase, M. (2016). Tareas de liderazgo en educación infantil en Finlandia, Japón y Singapur. Revista de Investigación en Educación Infantil.
- Koch, B. (2019) Estrategias educativas en el jardín de infantes. Instrucciones compactas.
- Koch, B. (2020) La licenciatura en educación primaria en las universidades - Inventario y oportunidades de desarrollo.
- Koch, B. (2022). Tareas de los directores de guarderías: ¿lo que establece la ley estatal conjunto y pautas? Manual de gestión de guarderías. El ABC para directivos en educación primaria.
- Lamnek, S. y Krell, C. (2016) Investigación social cualitativa.
- Lehner, B. y Lehner, K. (2020). Conceptos de calificación para primaria y niño cuestiones y temas relacionados con la seguridad en las universidades austriacas de ciencias aplicadas. La educación primaria en movimiento. Perspectivas y perspectivas.
- Hombre de cera. Mayring, P. (2015). Análisis cualitativo de contenidos. Conceptos básicos y técnicas.
- Beltz. Melichar, E. (2020). El educador como líder: cómo lograr el acto de equilibrio poder.
- Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K. y Köhler, L. (2016) La gestión de la guardería como clave posición. Experiencias y orientaciones de directivos de guarderías.
- Nentwig-Gesemann, I. (2017). La educación infantil en el ámbito de la tensión entre marco y condiciones, exigencias de profesionalismo y realidad cotidiana. Interacciones en guarderías.
- Petritsch, M., Sonnleitner, T., Putz, L., Bachner, C. y Walter-Laager C. (2020) Ampliación: Escala de Interacción de Graz para niños de los primeros seis años. Determinar y desarrollar aún más la buena calidad en la educación y el cuidado de los niños. Instrumento de medición de la calidad de la interacción en centros educativos y asistenciales fuera del hogar.
- Prengel, A. (2019) Relaciones pedagógicas entre reconocimiento y violación. y ambivalencia.
- Przyborski, A. y Riegler, J. (2010). Discusión grupal y grupo focal. manual de investigación cualitativa en psicología.
- Reinheimer, S. (2022). Desarrollo y liderazgo de equipos. Liderar entre guías y acompañando. Manual para la gestión de jardines de infancia: El ABC para directivos de educación primaria.

- Saúl Enrique Vides Gómez, Rafael Mauricio Plata López, Belcy Esther Canales Paredes, Jairit Garavit (2023) *Calidad en la Educación Superior* Editor: Editorial de las Ciencias – Ediciencias – Volumen I. Págs. 167 - ISBN: 978-628-95790-5-5.
- Schratz, M. y col. (2013) *El arte y la ciencia de dirigir una escuela. Central 5: Una Central Visión europea sobre las competencias de los líderes escolares. Informe final del proyecto: Cooperación internacional para el liderazgo escolar.*
- Simsa, R. y Patak, M. (2008) *Liderazgo en organizaciones sin fines de lucro. Arte de liderazgo sin ánimo de lucro.*
- Strehmel, P. (2017). *Profesionalización de la gestión de guarderías entre la pedagogía y Gestión.* En H. von Balluseck (ed.) *Profesionalización de la educación infantil: perspectivas, novedades, desafíos.*
- Strehmel, P. (2016). *Función directiva en guarderías. Tareasperfiles, cualificaciones necesarias y cuotas de tiempo.* En S. Viernickel, K. Fuchs-Rechlin, P. Strehmel, C. Preissing, J. Bensel y G. Haug-Schnabel, *Calidad para todos: estándares con base científica para guarderías.*
- Strehmel, P. y Ulber, D. (eds.). (2017) *Gestión y desarrollo de guarderías: un libro de texto a la gestión de la guardería.* W. Kohlhammer.
- Strehmel, P. y Ulber, D. (2014) *Gestión de guarderías. WiFF-Ex pertisen, Volumen 39.*
- Software VERBI. (2019). *MAXQDA 2020*[software de ordenador]. www.maxqda.com WKGG.
- Tscherne, M., Breit, S. y Schratz, M. (2020) *El liderazgo escolar exitoso El poder en el siglo XXI. Central 5 – Un modelo en el centro de la autonomía escolar.* Universidad de Educación de Baja Austria.



FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DE INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENCUESTA EN CIENCIAS SOCIALES

Methodological foundations of research on surveys in social sciences

Envío del artículo: 13/09/2024

Aceptación del artículo: 22/09/2024

Año: 2024. Numero: II. Volumen: I. Págs: 58 - 68

DOI:

Jairit Garavit¹

<https://ORCID.ORG/0000-0003-1976-9891>

Publicaciones Energizadas por:

[Editorial de las Ciencias - Ediciencias](#)



Resumen: las encuestas se diferencian de otros métodos de recopilación de datos principalmente en que los datos se recopilan utilizando métodos de encuesta sistemáticos con el objetivo de describir cuantitativa o cualitativamente una población objetivo de elementos con respecto a ciertas características (variables), por lo que la población objetivo está en suele ser parte de una población total. Los elementos de las poblaciones objetivo pueden ser: personas, hogares, empresas, organizaciones, clubes, redes sociales, etc., por lo que pueden pertenecer a diferentes niveles de análisis. Para garantizar su credibilidad, el conocimiento científico debe destacarse y separarse de las simples palabras, de la intuición y de afirmaciones no verificadas. Debe aplicar métodos rigurosos para recopilar, validar y verificar su información. En las ciencias sociales, el estudio de campo es el procedimiento metodológico apropiado para la investigación empírica. Es el proceso que permite obtener información relativa a los fenómenos de la sociedad, la economía, el espacio, etc., con vistas a su análisis. Tiene como objetivo observar y comprender fenómenos sociales como el comportamiento, los sistemas relacionales, el comportamiento del consumidor, las actitudes y opiniones, etc.

Palabras claves: Encuestas, ciencias sociales, Variables, muestreo, Cualitativas, Cuantitativas.

Abstract: Surveys differ from other data collection methods mainly in that data are collected using systematic survey methods with the aim of quantitatively or qualitatively describing a target population of elements with respect to certain characteristics (variables), so the target population is usually part of a total population. Elements of target populations can be: people, households, companies, organizations, clubs, social networks, etc., so they can belong to different levels of analysis. To ensure its credibility, scientific knowledge must be highlighted and separated from mere words, intuition and unverified claims. It must apply rigorous methods to collect, validate and verify its information. In social sciences, field study is the appropriate methodological procedure for empirical research. It is the process that allows obtaining information relating to phenomena in society, economy, space, etc., with a view to their analysis. It aims to observe and understand social phenomena such as behavior, relational systems, consumer behavior, attitudes and opinions, etc.

Keywords: Surveys, social sciences, Variables, sampling, Qualitative, Quantitative.

1. Ingeniero Industrial, Especialista en Educación Superior y a Distancia, Magister en Sistemas Integrados de Gestión HSEQ-RSC, Magister en Educación; Peer Reviewer de Elsevier, Peer Reviewer de Publons Academy y Advisor & Peer Reviewer de Mendeley, Editor de Currículo en Revistas Académicas - Minciencias. Líder del GrupLac de investigación "Integradoss" (Sistemas Integrados de Gestión) Correo Institucional: Jairit.Garavit@gmail.com



2. Introduccion

A nivel internacional y nacional, las encuestas se encuentran hoy entre las ayudas indiscutibles y los instrumentos bien establecidos para la preparación de la toma de decisiones en materia de políticas económicas, educativas, culturales y sociales. Las decisiones políticas en sociedades más complejas requieren la recopilación sistemática de conocimientos sobre las condiciones y los cambios en la economía y la sociedad y sus sub áreas, no sólo para el pronóstico oportuno de desarrollos críticos, sino también para el desarrollo de documentos de planificación a corto y mediano plazo. Las encuestas se han vuelto indispensables en la investigación de las ciencias sociales como instrumentos para probar supuestos teóricos sobre la economía y la sociedad. Partiendo del conocimiento de que las encuestas son formas de medición y que fundamentalmente deben llevarse a cabo con los mismos estándares metodológicos de validez y precisión que las mediciones científicas, el objetivo de este volumen es presentar toda la gama de métodos en la investigación por encuestas. Se presta especial atención a los criterios de calidad y las amenazas a la calidad a las que están sujetas las encuestas, al igual que otras formas de medición.

Los investigadores sociales utilizan encuestas como método de recopilación de datos en dos variantes diferentes: en la investigación social cualitativa, se realizan entrevistas abiertas, narrativas o guiadas, y rara vez se entrevista a más de 50 personas. Por el contrario, al cuantificar la investigación mediante encuestas estandarizadas, los datos generalmente se recopilan para un gran número de personas o instituciones. El término “investigación por encuesta” y el término “demoscopia”, que generalmente se usa como sinónimo, se refieren a la variante cuantitativa, que Describe un procedimiento mediante el cual se preparan hechos diferentes, en las ciencias sociales principalmente cualitativos, de tal manera que puedan ser tratados como variables o características usando números y sometidos a operaciones numéricas. Sólo estos métodos cuantitativos son adecuados para describir y analizar fenómenos sociales de masas, aunque la investigación por encuestas se ha convertido ahora en un fenómeno de masas.

Las encuestas de opinión y el anuncio inmediato de sus “resultados” numéricos son ahora una parte tan importante de nuestra vida cotidiana y a menudo nos parecen tan intrascendentes o tan banales que ya casi no los notamos y ciertamente ya no pensamos en su importante significado. porque las sociedades democráticamente constituidas lo han hecho en muchos sentidos.

Realmente no pasa un día en el que no se pueda ver, oír o leer en los medios de comunicación quién estaría en el poder si el próximo domingo hubiera elecciones, cuántos nacionales están en contra de la violencia frente temas álgidos o en contra del peaje de los camiones en las carreteras rurales, cuántos temen ser víctimas de un delito o quieren limitar la afluencia de extranjeros, tienen miedo del futuro, se quejan del abuso de los servicios sociales o no beben una determinada marca de cerveza pero les gusta escuchar música regional. Más del 90% de todos los datos de las ciencias sociales provienen de encuestas, incluso si es discutible si la investigación por encuestas es la mejor manera de realizar una investigación social empírica: siempre es la calle es el principal afluente de información.

A pesar de esta inflación y ubicuidad de los “resultados” de la investigación por encuestas, en los que una cierta arbitrariedad de los temas a veces va acompañada de hallazgos triviales, o tal vez precisamente debido a ella, esta rama de la investigación no goza de muy buena reputación entre la población. Esto se debe, entre otras cosas, a la calidad de estas encuestas: ahora cualquiera, siempre que disponga del dinero necesario, puede realizar o hacer realizar encuestas sobre cualquier tema, independientemente de la calidad de la encuesta, de la calidad de las preguntas individuales, de la El cuestionario completo, la implementación de la encuesta, las técnicas para garantizar la representatividad, la codificación de los resultados de la encuesta, la limpieza de datos, etc. son casi siempre de importancia secundaria.

Estas áreas centrales de la investigación no sólo a menudo se subestiman, sino que también se las considera menos importantes y, como supuestamente antes de la ciencia, se delegan en organizaciones externas o en personal auxiliar. Incluso la opinión de que la práctica de la investigación por encuestas es un “artesanía” especial que es mejor subcontratar a institutos especializados no suele indicar que la recopilación de datos en el proceso de investigación empírica se tenga en alta estima.

Lo interesante es que el "resultado" se logre lo más rápido y espectacularmente posible; la calidad de los datos no es un problema. Lo que siempre se pasa por alto es que cualquier análisis de datos sólo puede ser tan bueno como los datos recopilados previamente en los que se basa. Las consecuencias de este tipo de investigación deficiente mediante encuestas son resultados erróneos o contradictorios, resultados de relativa arbitrariedad y manipulación impulsada por intereses. La consecuencia bastante inofensiva de esta investigación social basada en encuestas es la sobresaturación del público con "datos" sobre trivialidades. Sin embargo, es más problemático cuando las encuestas inflacionarias y poco profesionales van asociadas a un desdén general por la investigación mediante encuestas, a una duda sobre la seriedad de toda investigación social y, por último, pero no menos importante, al rechazo de la cooperación en las encuestas, que empeoran permanentemente las condiciones de campo para una investigación seria e importante.

3. Tipos de investigación:

Sin embargo, existen tres familias principales de métodos de encuesta: encuestas cuantitativas, encuestas cualitativas y métodos de observación directa y participativa, de tipo etnográfico.

3.1. Las encuestas cuantitativas: son encuestas que tienen como objetivo observar fenómenos sociales, comportamientos y medir actitudes y opiniones, etc.

¿Cuántas personas planean votar? ¿Con qué frecuencia la gente va a la biblioteca pública? ¿Qué tan intensa es una actitud, según una escala de valores? Las encuestas cuantitativas obedecen a la regla de los números y su validez depende del tamaño de la muestra, del método de muestreo y de la calidad de la encuesta. Estas encuestas consisten más en medir y observar fenómenos e identificar posibles correlaciones con otras variables, para sacar conclusiones objetivamente cuantificables. Operan mediante encuestas de una muestra aleatoria o representativa de la población encuestada.

3.2. Las encuestas cualitativas: son encuestas que tienen como objetivo comprender los fenómenos mediante la observación de aspectos cualitativos; ¿O el por qué y el cómo del gesto o comportamiento? Las encuestas cualitativas funcionan mediante entrevistas individuales o colectivas detalladas y largas, directas y no dirigidas, con posibles interesados (muestra pequeña de 20 personas en promedio). La investigación puede centrarse en un conflicto, con el fin de identificar y comprender las lógicas de los diferentes actores, sus diferentes objetivos, sus motivaciones y sus estrategias. La validez de estas encuestas depende de la calidad de la entrevista y de sus condiciones (elección de personas, diseño del cuestionario, elaboración de la guía y protocolo de la entrevista, elección del lugar y momento y calidad de las condiciones de realización). Cabe señalar que las entrevistas directas y no dirigidas son apropiadas para el análisis de opiniones y revelan información más rica y matizada, por difícil que sea su gestión y procesamiento. La forma particular de estas entrevistas grupales es la de grupos focalizados. Se trata de entrevistas colectivas que duran de 1 a 3 horas y reúnen entre 6 y 12 personas por sesión.

Los encuestados se organizan en grupos semiestructurados de personas invitadas a expresarse sobre temas definidos de antemano con el apoyo de un mediador que, de manera muy neutral, debe gestionar las sesiones de entrevista. Se recomienda formar grupos con personas que no se conocen y que deben tener un vínculo o interés en el tema tratado, sin ser expertos. Este tipo de entrevista se recomienda para el análisis de una situación o una demanda social, permitiendo a los participantes expresar su forma de ver el fenómeno.

3.3. El método de observación directa y participativa: es utilizado en el campo de la etnología y la antropología, el observador integra el grupo y el entorno observado y participa en los rituales y actividades sociales del grupo, para observarlos mejor, describirlos y describir cuidadosamente las condiciones de su desarrollo, tanto espaciales como temporales. La sociología está empezando a tomar el camino de la investigación directa y participativa de manera complementaria.

4. Los periodos de la investigación.

Una encuesta no es un fin en sí misma, sino una herramienta y un proceso para obtener y validar información destinada al análisis. La planificación de la investigación debe estar precedida y apoyada por la formulación del problema. El éxito de la investigación depende del nivel de su planificación, preparación, organización y de las condiciones de su realización. Las principales etapas de la investigación son:

Delinear los objetivos y definir el objeto son las primeras acciones relevantes a realizar. Determinar objetivos consiste en definir: ¿cuáles son los resultados esperados? ¿Simple conocido? ¿O conocimiento exploratorio? ¿O la observación de un fenómeno y la medición de su tendencia? ¿O prueba de hipótesis? Definir el objeto implica determinar ¿cuáles son los objetos o elementos del objeto a observar? ¿Comportamientos? ¿Actitudes? ¿Opiniones? ¿Percepciones? ¿Espacios? ¿Relaciones socio a espaciales? ¿Relaciones sociales? ¿Prácticas sociales? ¿Prácticas espaciales? Definir estos dos elementos ayuda a comprender mejor el alcance de la investigación, la naturaleza de los elementos a observar, definir los indicadores de observación adecuados y las unidades de medida y escalas de valores adecuadas a aplicar.

Circunscribir el terreno consiste en designar los límites del área espacial en la que se establece la población encuestada (barrio, sector, ciudad, región, etc.); Por supuesto, esto depende del alcance y los objetivos de la investigación.

Definir la población de la encuesta consiste en identificar la población a la que va dirigida la encuesta (escolares, vecinos de un barrio, un grupo de edad, trabajadores de un sector de actividad, etc.)

Elija el método de encuesta: método cuantitativo por encuesta o método cualitativo por entrevistas directas y no dirigidas o semi-dirigidas, individuales o grupales (incluidos focos grupales).

Construir una muestra utilizando técnicas apropiadas: aunque la validez de una encuesta cuantitativa depende de los números, no siempre es posible encuestar exhaustivamente a toda la población (excepto en el caso de los censos), de ahí la importancia de construir adecuadamente una muestra pequeña de esta población. capaz de expresar una opinión representativa e informar la tendencia general sin sesgar la encuesta. El muestreo requiere la determinación de una serie de condiciones, que incluyen:

4.1. Determinación del tamaño de la muestra

Como regla general, cuanto mayor sea la población, mayor debe ser la muestra; pero esta regla no funciona de forma proporcionalmente lineal, porque a partir de un cierto umbral, aumentar el tamaño ya no influye en la precisión de los resultados. Hay entonces que ir con los presupuestos de tiempo y dinero y considerar las condiciones de viabilidad (dependiendo de los objetivos, el alcance, la escala y el tamaño total de la población; en general se recomienda aplicar un promedio de 200 aproximadamente). Las tablas y el software están diseñados para ayudarnos a calcular el tamaño de la muestra. Necesitamos definir una cierta cantidad de parámetros para realizar el cálculo: 1. El tamaño total de la población encuestada; 2. La tasa de error, que significa el nivel de riesgo aceptado. Este es el margen de error negativo y positivo a sumar. Una tasa de error generalmente utilizada del 5% significa que para una respuesta dada por el 50% de su muestra, sumamos el 5% en ambos lados para pensar que entre el 45% y el 55% de los encuestados habrían respondido la misma respuesta.

La tasa de error varía en una escala del 1 al 10, pero no se recomienda superar el 10% para no comprometer la validez de los resultados. A título informativo, la tabla de referencia proporciona información sobre cómo calcular la talla. Como ejemplo, con la opción de margen de error del 5%, el tamaño de la muestra para una población total de 100 es 80, y para una población total de 1000 la muestra es 278, y para una población total de 10 000 el tamaño de la muestra es 370, y para una población total de 100.000 habitantes, el tamaño es 383 y para una población total de 1.000.000 y más, el tamaño de la muestra es 384.

4.2. Determinación de la tasa de muestreo

La relación entre el tamaño de la muestra (n) y el tamaño de la población (N) la estimación de la tasa de respuesta es la proporción de personas que realmente responderán. Este elemento nos ayuda a estimar el número total de personas a las que enviar un cuestionario; cifra obtenida dividiendo el tamaño de la muestra por la tasa de respuesta; por ejemplo, para una muestra de 300 personas, con una tasa de respuesta del 30%, el cuestionario debe enviarse a 1000 personas, es decir (300 dividido por 0,30). Un buen tipo se sitúa en promedio en el 30% y un tipo prudente ronda el 15%; pero todo depende de la naturaleza de la encuesta, el tipo de población y el método de muestreo;

4.3. El voto de un método de muestreo

Para ello distinguimos dos categorías de métodos de muestreo, probabilísticos y no probabilísticos. El muestreo probabilístico se basa en la ley de los números, el principio de que todos los elementos de la población tienen las mismas posibilidades de ser elegidos. Garantiza la representatividad estadística basada en la ley de los grandes números. La muestra es aleatoria y consiste en un sorteo que se realiza según reglas precisas, a partir de una lista exhaustiva. Las muestras se obtienen de forma aleatoria pero no anárquica, a partir de un marco muestral, es decir, la lista de toda la población encuestada de padres (lista de estudiantes, lista de empleados, lista electoral, directorios, etc.). Este es un método más largo y costoso. Da lugar a varios tipos de muestras, entre ellas: la muestra aleatoria simple, la muestra sistemática, la muestra por conglomerados y la muestra estratificada. El más extendido es el muestreo aleatorio simple (muy utilizado por los profesionales de la estadística), que consiste en elegir al azar, pero según reglas precisas, a partir de una lista completa, elementos de la población matriz.

Es posible extraer nombres o fichas al azar cuando el tamaño de la muestra es pequeño; cuando el tamaño es mayor, la selección aleatoria se realiza mediante una tabla de números aleatorios o por computadora. El muestreo no probabilístico o empírico consiste en reclutar las unidades de muestra en el propio campo realizando un reclutamiento de forma accidental o voluntaria. La construcción de la muestra se basa en la consideración de las características que representan a la población matriz. No se basa en el azar; pero supone que la distribución de características dentro de la población es igual. Las ventajas de este método son la velocidad, el costo reducido y la ausencia de necesidad de un marco de muestreo (lista). Este método da como resultado varios tipos de muestras, que incluyen: muestras de cuota, muestras accidentales y muestras voluntarias. El más común de estos tipos es la muestra por cuotas (ampliamente utilizada por los institutos de encuestas y marketing). Se basa en una reproducción fiel de las características de la población matriz a partir de datos estadísticos. Se trata de construir la muestra de manera que se respete, a partir de información estadística, la distribución de determinadas variables controladas (edad, sexo, nivel educativo, profesión, ingresos, etc.), de modo que se reproduzca una muestra bastante representativa de la población materna y, considerando que respetar una buena distribución de estas variables daría una representación bastante fiel en cuanto a la distribución de las demás variables.

Si la población matriz está compuesta por un 45% de hombres, un 55% de mujeres y un 30% de personas de entre 25-40 años, etc. Las mismas proporciones deben reproducirse a nivel

de muestra. La distribución de variables se puede realizar de forma sencilla, considerando estas variables de forma independiente, o compuesta considerando las variables combinadas. El rigor exige la aplicación de reglas estrictas: no encuestar dos veces a la misma persona; no interrogar a personas que se conocen entre sí o que conocen al entrevistador; respetar una distribución geográfica bastante equitativa; Controlar estrictamente la hoja de cuotas.

4.4. Diseñar y desarrollar el cuestionario

Esta es la herramienta básica de la encuesta. Una vez definidos el objeto y el objetivo, resulta fácil diseñar y desarrollar el cuestionario.

4.4.1. Contenido del cuestionario: Primero se debe designar la base de la encuesta, es decir, la variable principal y las variables secundarias. La variable principal designa el fenómeno principal a estudiar (desglosado en elementos objeto identificables para facilitar su observación). Las variables secundarias son aquellas ligadas al objeto principal de estudio, que según las hipótesis pueden tener una posible correlación con este fenómeno; esto puede incluir, entre otras cosas, edad, sexo, nivel de educación, ingresos, etc.

4.4.2. La forma del cuestionario: es necesario entonces proceder a la formulación interrogativa del objeto de observación. El cuestionario es esencialmente interrogativo y se anuncia con las fórmulas: quién, ¿qué, ¿dónde?, ¿cómo?, ¿cuándo?, y cuál? Dependiendo de la naturaleza de la encuesta, las preguntas pueden ser abiertas o cerradas. Si las encuestas cualitativas utilizan preguntas abiertas, las preguntas cerradas con opciones de respuesta son más adecuadas para las encuestas cuantitativas, ya que facilitan la gestión de la encuesta y el procesamiento de datos. En el caso de una investigación cualitativa, el interés se centraría en la preparación y desarrollo del cuestionario y la guía de entrevista.

Las reglas a respetar consisten en seguir un cierto número de reglas, entre ellas: buena presentación; formular preguntas claras, concisas, breves, neutrales y pertinentes; la numeración de cuestionarios y la codificación de preguntas y respuestas; comience el cuestionario con algunas preguntas de prueba para asegurarse de que el encuestado cumpla con los requisitos de la muestra; asegúrese también de comenzar con preguntas fáciles y atractivas para despertar el interés de la persona interrogada; redactar una breve introducción para presentar el cuestionario, marcar la transición de una sección a otra mediante una breve articulación y concluir con las preguntas generales del perfil socioeconómico.

Preste atención a la redacción de las preguntas: una pregunta abierta a menudo se anuncia con fórmulas abiertas y sin elección de respuesta, para dar a la persona total libertad de expresarse, por ejemplo: ¿Qué piensas de? ¿Qué significa... para ti? ¿En tu opinión? Se trata de preguntas que responden más a una preocupación de análisis que de cuantificación, apropiadas para encuestas cualitativas que implican entrevistas directas. Dan resultados más ricos y matizados, por difíciles que sean de gestionar y procesar.

Una pregunta cerrada suele ir acompañada de una selección de respuestas para facilitar el procesamiento cuantitativo. Si estos tienen la ventaja de la facilidad para procesar la información, presentan el riesgo de influir en la respuesta del encuestado.

Una pregunta relacionada con un comportamiento debe estar respaldada por un verbo de acción: ¿Lo hiciste (verbo de acción)?

Una pregunta relacionada con la frecuencia suele estar respaldada por la fórmula ¿cuántas veces? Como: ¿cuántas veces por semana vas a la biblioteca pública?

Una pregunta sobre la intensidad se sustenta en la fórmula: ¿cuántas veces? O con una elección de respuestas graduales, como, por ejemplo: ¿qué tipo de relación tienes con tu prójimo: ocasional, regular, débil, media, fuerte?

Una pregunta relacionada con el lugar a menudo se anuncia con la fórmula dónde, como: ¿dónde estudiaste?

Una pregunta relativa a una relación está respaldada por una tipología apropiada de respuestas tales como: ¿qué tipo de relación tiene usted con su vecindario: cortés, amistosa, íntima, neutral, negativa?

Las preguntas destinadas a medir actitudes y opiniones suelen estar respaldadas por una escala de valores y suelen anunciarse de la siguiente manera: en una escala del 1 al 10, donde 1 significa completamente de acuerdo y 10 perfectamente en desacuerdo, ¿hasta qué punto estaría usted de acuerdo o en desacuerdo? con el siguiente enunciado: (Hipótesis, enunciado); Clasifique los siguientes eventos del más importante al menos importante en una escala del 1 al 5, donde 1 es el más importante y 5 es el menos importante. ¿Cómo valoras el evento? ¿Diría usted muy exitoso, regular, poco o nada en absoluto? ¿Cree que el programa gubernamental de apoyo a los desempleados es justo? Sí, no o no lo sé; Evite preguntas estériles y sin salida, imprecisas y vagas, porque las respuestas resultan en respuestas generales, confusas o evasivas.

4.5. Planificar la duración, frecuencia

Es necesario (por ejemplo: encuestas políticas, encuestas de tendencias), medios, recursos y métodos para realizar la encuesta. Las necesidades y los medios pueden identificarse y planificarse en función del método de entrevista elegido: entrevistas directas y largas en persona o encuestas indirectas administradas en línea, por teléfono o por correo, etc. Las herramientas disponibles para encuestas en línea facilitan mucho la realización y gestión de encuestas y reducen los costos.

4.5.1. Ejecutar un pre test con un número limitado de personas a encuestar, con el fin de detectar con anticipación las debilidades, inconsistencias y malentendidos que pueda presentar el cuestionario y así realizar las modificaciones y ajustes necesarios, incluso antes de iniciar la investigación. Además, la prueba previa se utiliza para comprobar la tasa de respuesta y el tiempo necesario para completar el cuestionario.

4.6. Formalizar la encuesta

4.6.1. Realizar tratamientos de datos para su tratamiento. En esta etapa se debe ingresar la información mediante una aplicación de gestión de bases de datos (Excel, u otra herramienta, etc.), para facilitar su procesamiento, gestión y análisis.

4.6.2. Procesar los datos, utilizando las técnicas de recopilación, vinculación y cruce de datos, con vistas a su análisis. Generalmente consideramos tres procesos, a saber: clasificación plana o clasificación simple aplicada a una sola variable; clasificación cruzada, considerando dos variables a la vez y finalmente clasificación multivariable: dando como resultado los siguientes ítems: Redactar el informe de investigación, y Cierre de la investigación.

4. Bibliografía Consultada

BDC, "Herramientas de encuestas en línea". Disponible en: http://www.bdc.ca/FR/solutions/carrefour_tech

Check Market, "Calcular un tamaño de muestra" Disponible en: <https://fr.checkmarket.com/ressources-etudes-de-marche/taille-de-lechantillon>

Google, "Realizar una encuesta online mediante Google drive". Disponible en: <http://www.google.com/intl/fr/drive/using-drive/>

Del Bayle, Jean-Louis, (2024) Introducción a los métodos de las ciencias sociales: Una edición digital realizada por Émilie Tremblay, voluntaria, estudiante de doctorado en sociología de la UQAM.

Cibois, Philippe, (2022) Métodos de análisis de encuestas, Edición electrónica producida a partir del libro: en Les Classiques des sciences sociales. Encuesta en línea, Disponible en: <https://www.sondageonline.com/?url=use>