



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 Katriona 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.