

LIDERAZGO INCLUSIVO: LA IMPORTANCIA DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS EN EL DESARROLLO DE UNA CULTURA DE LA INCLUSIÓN

Inclusive leadership: The importance of management teams in developing an inclusion culture

VALDÉS MORALES René Alonzo

RECEPCIÓN: SEPTIEMBRE 30 DE 2017 | APROBADO PARA PUBLICACIÓN: DICIEMBRE 19 DE 2017

Resumen

La literatura ha sido clara en posicionar el liderazgo escolar como una variable medular en la mejora del rendimiento académico; sin embargo, menos profusa es la información en el contexto de escuelas que buscan transitar hacia un modelo más inclusivo. El objetivo del presente ensayo es compartir una mirada comprensiva sobre la relevancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. Se destaca que un liderazgo inclusivo implica instalar una filosofía de inclusión, liderar procesos de gestión de la diversidad y promover un sentido de comunidad escolar cohesionada. Además, este liderazgo inclusivo no recae solo en la figura del director, sino que es compartido e impulsado por todo el equipo directivo.

Palabras clave: CULTURA INCLUSIVA, EQUIPOS DIRECTIVOS, GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD, LIDERAZGO INCLUSIVO.

Abstract

Literature has been precise when positioning school leadership as a key variable to improve academic performance. However, significantly less information is available in the context of schools that are seeking

René Alonzo Valdés Morales. Trabaja en la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Becario por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (Conicyt) y candidato a doctor en Psicología. Es profesor de educación especial de formación y magíster en psicopedagogía. Ha trabajado en el ámbito escolar y como docente en diversas instituciones de educación superior. Participa en dos equipos de investigación relacionados con migración y escuela y convivencia escolar. Su línea de investigación es aprendizaje e inclusión escolar. Correo electrónico: revalmorales@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0003-4242-9748>.

TRANSITANDO HACIA UNA ESCUELA INCLUSIVA

Los sistemas escolares son hoy más diversos que nunca. No obstante, esa diversidad no siempre ha sido concebida por las escuelas como un elemento de valor. En ese sentido, hay un desafío ético y social con dar respuesta a la diversidad, no tan solo desde la escuela, sino de la sociedad en su conjunto. En esta lucha, la educación inclusiva asoma como la opción más auténtica y urgente para minimizar barreras, reducir la exclusión y la desigualdad y fijar la atención sobre los contextos escolares como posibles marcos discapacitantes. Hay que entender la inclusión como un paradigma, como una dirección a la cual avanzar y que implica un cambio en nuestro discurso y en nuestra práctica y que nos interpela en un momento determinado de nuestra historia.¹ Desde el punto de vista escolar, hay que entender la inclusión como el proceso que asegura el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no solo de aquellos con discapacidad o etiquetados como con “necesidades educativas especiales” (Booth y Ainscow, 2011).

Si bien en Chile se han hecho variados esfuerzos para transitar hacia una educación más equitativa, lo cierto es que nuestro sistema escolar experimenta grandes dificultades en el cumplimiento efectivo de derechos educativos, debido a la tensión de intentar construir una escuela inclusiva en un sistema escolar que aboga por un modelo educativo basado en principios de mercado (Bellei, 2015). Considerando esto, Tenorio (2011) afirma que en Chile se han hecho diversos esfuerzos por mejorar la calidad y equidad del sistema educativo –algunos de estos en nombre de la inclusión–, aunque no sin inconvenientes, entre ellos, por ejemplo, la falta de precisión del concepto de inclusión.

Es necesario especificar que educación inclusiva y escuela inclusiva no son lo mismo (Valcarce, 2011), a pesar de su evidente relación. La educación inclusiva es un concepto que va más allá de la educación institucionalizada (está más vinculado a lo social). La escuela inclusiva, en cambio, es el espacio formal donde se prescribe la oferta educativa y, por lo tanto, contempla las dimensiones de presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado.

Este ensayo se desarrolla en el marco de las escuelas inclusivas. En ese sentido, una escuela inclusiva exige, entre otras cosas, un liderazgo escolar que conduzca procesos de mejoramiento en todas las dimensiones antes mencionadas (Ainscow y Sandill, 2010; Ruairc *et al.*, 2013; Stainback y Stainback, 2007). Esto implica un posicionamiento determinado por parte del director y de su equipo para liderar una escuela con proyección inclusiva en todas sus áreas: políticas, prácticas y culturales (Booth y Ainscow, 2015). Es en el ámbito cultural –cultura inclusiva– donde focalizo mi atención para determinar la importancia de los equipos directivos en la construcción de una escuela que tiene la aspiración de ser inclusiva.

¹ Estas ideas sobre lo que implica un paradigma están inspiradas en lo que Fernando Atria (2014) llama “un paradigma de lo público”.

equipo (aspecto sustancial para comprender el cambio cultural en una escuela). Entre los objetivos clave de ese documento está el promover un lenguaje común para la comunidad escolar, facilitar las buenas prácticas del director y su equipo y construir expectativa compartida sobre el liderazgo escolar (Mineduc, 2015). Estos objetivos comprenden una relación cercana con el desarrollo de una cultura inclusiva (Booth y Ainscow, 2015) y, por lo tanto, permiten acercarse a su posible desarrollo en un establecimiento educacional, sabiendo además que liderazgo y cultura escolar son elementos clave en la consolidación de un proyecto educativo (Bellei *et al.*, 2014). Siendo este marco un documento actualizado, su vínculo con la inclusión escolar sigue siendo mínimo. Si bien se explicita que la labor directiva implica gestionar la diversidad, menos copiosa es la información que contiene en función del desarrollo de escuelas inclusivas.

¿POR QUÉ UN LIDERAZGO INCLUSIVO?

Primero que todo hay que considerar que el liderazgo escolar es reciente tanto como tema de investigación como objeto de política pública (Weinstein, 2009). Según Volante (2012) y Müller *et al.* (2014) se investiga mucho la influencia del director en los logros académicos, así como también se investiga con creciente frecuencia el exceso de exigencias, tareas y responsabilidades que tiene el director de escuela (Bolívar, 2010; Fernández, Guazzini y Rivera, 2012). Sin embargo, ¿la investigación se hace preguntas sobre un liderazgo escolar más inclusivo? Como se mencionó en el barrido histórico anterior, pasamos de tener un liderazgo administrativo a un liderazgo pedagógico (o al menos esa es la pretensión). Sin embargo, y a pesar de que este último contempla aspectos culturales en las escuelas, sigue teniendo la atención puesta en el logro de metas, rendimiento escolar y rendición de cuentas (Ahumada, 2012; Medina y Gómez, 2014; Freire y Miranda, 2014; Mineduc, 2015). Esto nos da una pista: la importancia exagerada que la política pública le ha dado al rendimiento escolar basado en evaluaciones curriculares mediante pruebas estandarizadas ha dificultado, entre otras cosas, un liderazgo que contemple otras áreas de igual importancia, como por ejemplo el desarrollo de una cultura de la inclusión.

En el mismo sentido, en el contexto de las escuelas efectivas –escuelas distintas a las escuelas inclusivas, pero con algunas dimensiones culturales similares (Arnaiz, 2012)–, el liderazgo escolar cobra importancia fundamental en la cultura escolar en y desde el equipo directivo y no solo desde los directores (Bellei, Muñoz y Raczynski, 2004; Eyzaguirre y Fontaine, 2008). Esto implica, además, dejar de apostar tanto en el virtuosismo de los directores y empezar a pensar el liderazgo como un tema de equipos directivos. Algunos estudios sostienen que los cargos directivos, independientemente de la forma de ejercer el liderazgo, se llevan a cabo de forma rutinaria y con un marcado énfasis administrativo, sin direccionar decisiones hacia la transformación escolar y/o cultural (Carbone *et al.*, 2008; López *et al.*, 2012).

primero, por la cultura. Una cultura escolar inclusiva, según Booth y Ainscow (2015), se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias, que se transmiten a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar.

La dimensión cultural, entonces, funciona como elemento de comprensión de una institución escolar, siendo la cultura un constructo dinámico en el tiempo. Esto es interesante, pues según Bellei (2014) y Harris y Chapman (2004), un buen liderazgo escolar es razón importante para que un cambio cultural sea duradero; además, será duradero en la medida en que el ámbito cultural forme parte del proceso de desarrollo profesional, institucional y comunitario de una escuela (Fernández y Hernández, 2013; Lopes y Da Silva, 2009; Waldron y Mcleskey, 2010). En contextos escolares inclusivos, autores como Francis *et al.* (2016) y Cho (2010) han encontrado que la conformación de culturas inclusivas solo es posible si se ponen en juego liderazgos comprometidos con la comunidad escolar.

En resumen, tenemos que un buen liderazgo del director y de su equipo es clave en la mejora de las escuelas. También tenemos que una cultura inclusiva es motor de arranque en las escuelas que cambian. Por lo tanto, la apuesta es que los equipos directivos que desarrollan una cultura de la inclusión tienen más posibilidades de transitar hacia una escuela inclusiva. La pregunta cae de cajón: ¿qué hacen los equipos directivos en aquellas escuelas que tienen una cultura inclusiva más o menos consolidada? La respuesta no está tan clara. Sin embargo, existen algunas pistas.

Cuando se revisa la literatura que ha hecho dialogar los temas de liderazgo y cultura en contextos de inclusión aparecen algunos cruces que vale la pena compartir. En mi búsqueda de responder a la pregunta antes formulada encontré que las prácticas de los equipos directivos que desarrollan culturas inclusivas se pueden dividir tentativamente en tres direcciones: en la instauración de una filosofía de inclusión, en la conducción de la gestión de la diversidad y en el desarrollo de un sentido de comunidad escolar cohesionada. Profundizaré a continuación en cada uno de estos puntos.

UNA FILOSOFÍA DE LA INCLUSIÓN

Tratar una filosofía de la inclusión es hablar de la construcción de una visión compartida de lo que significa una escuela inclusiva. Esto no solo implica ponerse de acuerdo en términos conceptuales, sino en generar las condiciones de trabajo para que se logre ese fin. Autores como Cobb (2014), Ward *et al.* (2014) y Billingley *et al.* (2014) mencionan que los equipos directivos que construyen esta visión compartida tienen más probabilidades de desarrollar con éxito una escuela inclusiva, especial-

Los estudios de Gómez-Hurtado (2012 y 2014) en escuelas de Andalucía concluyen que la dirección escolar es el motor de cambio de las prácticas inclusivas al interior de una institución. Información compartida por Darretxe *et al.* (2013), quienes, mediante trabajo etnográfico, señalan que la cultura institucional y las estructuras organizativas –ambas vinculantes con los equipos directivos– son piezas importantes para seguir avanzando hacia prácticas más inclusivas dentro de la sala de clases. Además, y según Beneke y Cheatham (2016), la escuela debe hacer suyo un punto de vista inclusivo y abordarlo desde la cultura, pues permite estar mejor preparada para responder a la diversidad de necesidades escolares en el aula. Esta información es corroborada por diversos investigadores de Inglaterra (Ekins, 2013; Dorczak, 2013; Precey, Rodríguez y Jackson, 2013), quienes comparten estos puntos, agregando que el liderazgo de una cultura inclusiva también recae fuertemente en la sala de clases, haciéndola fundamental en el desarrollo de escuelas inclusivas (National College for Teaching & Leadership, 2014).

Una de las razones por las cuales el equipo directivo (en escuelas inclusivas) conduce exitosamente los procesos de gestión de diversidad es que logran impactar positivamente en las actitudes del profesorado (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013). Este elemento también es relevante en términos de cultura inclusiva, pues considera que las creencias de los profesionales de una escuela son un factor crítico en el trabajo con todas y todos los estudiantes. En ese sentido, la implementación de una cultura orientada hacia la calidad no debe contemplar solo aspectos de planificación y organización escolar, sino también de procesos de aula (Ahumada, Montecinos y Sisto, 2008).

SENTIDO DE COMUNIDAD ESCOLAR

Una escuela es una comunidad escolar. Esa afirmación suele verse en documentos y discursos. Sin embargo, en la práctica no siempre una escuela funciona de esa manera. La literatura sobre escuelas inclusivas expresa claramente que sin lógica de comunidad difícilmente se levantan procesos de inclusión. Para el caso de este trabajo, el equipo directivo es clave para distribuir el compromiso y crear un sentido de comunidad escolar al interior de los centros escolares, pues el cambio cultural de una institución debe estar claramente intencionado por parte de los líderes, pues es la forma más segura de mantener el tipo de cultura que se quiere alcanzar (Celik, Ashikali y Groeneveld, 2013). El sentido de comunidad guarda relación con procesos sistemáticos de participación: todos se sienten parte de la escuela donde habitan.

Boekhorst (2015) y Montes y Ziegler (2010) explicitan que una institución comprende varios procesos de esfuerzo para alcanzar la inclusión, siendo uno de los más relevantes la aparición de auténticos líderes que modelen la transformación deseada de una institución en términos de comunidad y colegialidad. En ese escenario, es necesario precisar que la modificación cultural no implica cambiar las “manifestaciones culturales”, sino remover la identidad de una organización (Schein, 2010). Un

En primer lugar, uno de los elementos clave es la construcción de una filosofía de la inclusión, la cual, desde luego, se pone en juego en los repertorios discursivos, pero que también implica una serie de prácticas que asumen un liderazgo con enfoque inclusivo. La literatura destaca que los equipos directivos asumen este liderazgo con fuerza de cambio: invitando a toda la escuela a ser parte del ideario inclusivo.

En segundo lugar, y sobre todo en escuelas de alto riesgo social, otro factor determinante es un liderazgo que asuma como propia la gestión de la diversidad. Esto no quiere decir que asuman como propio un trabajo de apoyo o intervención, sino que se involucren tanto en el impulso de los diversos programas como en el monitoreo de los mismos. En aquellas escuelas que presentan una cultura escolar más desarrollada, se puede ver que tanto directores como sus equipos son agentes activos de la toma de decisiones en el ámbito de las prácticas inclusivas.

Y en tercer lugar, tenemos el sentido de comunidad escolar. La literatura reporta que las escuelas que tienen proyección de ser inclusivas tienen al personal docente y no docente comprometido con el ideario inclusivo. Ahora, este compromiso no se gesta de la nada: la literatura en esa área reporta la importancia de los equipos directivos de comprometer a los profesores y demás profesionales en el objetivo de armar una comunidad escolar estimulante y acogedora. Este compromiso se pone en evidencia en la gestión de estructuras colaborativas por parte de los directivos, en las cuales se toman decisiones en conjunto y se invita a toda la comunidad a formar parte del sentir inclusivo.

Si bien la literatura nos entrega un marco –en ocasiones, muy general– de lo que hacen los equipos directivos en el desarrollo de culturas inclusivas, también nos entrega silencios, vacíos o pendientes en este ámbito de conocimiento. A continuación formularé algunos nudos que sirven como desafíos y deudas de la investigación educativa en inclusión.

Primero, aunque ya se ha dicho durante el desarrollo de este trabajo, la evidencia sobre las prácticas de liderazgo de los equipos directivos aún es escasa. Se maneja con cierta certeza que los equipos influyen y construyen culturas inclusivas, pero sabe menos cómo. Segundo, y a pesar de la avanzada investigación en liderazgo escolar, aún no hay consenso explícito sobre qué tipo de liderazgo es mejor para una escuela que busca transitar hacia un modelo más inclusivo. La literatura reporta, por ejemplo, el liderazgo distribuido, el liderazgo democrático, el liderazgo pedagógico, el liderazgo transformacional, entre otros; todos ellos, sin duda, han dado luces de ser nodales en las escuelas, pero todos precisan también intereses distintos. Y tercero, hay más información sobre las consecuencias de un mal liderazgo que información sobre un buen liderazgo de los equipos directivos. En este sentido, la evidencia es más generosa en el ámbito de los directores de escuelas (como actores individuales), pero menos explícita en las funciones de jefatura técnica o inspectoría, sobre todo cuando estas asumen liderazgos en compensación de las malas prácticas de la dirección escolar.

- BOLÍVAR, A., LÓPEZ, J. y MURILLO, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación* en los centros escolares (adaptación de la 3a. edición revisada del Index for Inclusion). OEL.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2011). *Guía para la educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación*.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2000). *Index for inclusion. Developing leaning and participation in schools* (2a. ed.). Manchester: CSIE.
- BOOTH, T., SIMÓN, C., SANDOVAL, M., ECHEITA, G. y MUÑOZ, Y. (2015). Guía para la educación inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: nueva edición revisada y ampliada index for inclusion. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19.
- CARBONE, R., OLGUÍN, J., UGALDE, P. y SEPÚLVEDA, L. (2008). *Situación del liderazgo educativo en Chile*. Santiago de Chile, Chile: Mineduc-UAH.
- CELIK, S., ASHIKALI, T. y GROENEVELD, S. (2013). Diversity interventions and employee commitment in the public sector: The role of an inclusive organizational culture. *Gedrag en Organisatie*, 26(3), 329-352.
- CHO, T. (2010). The analysis of the causal relations on school principal's leadership, school culture, school restructuring, and inclusive education effectiveness. *The Journal of Special Children Education*, 12(2), 31-51.
- COBB, C. (2014, enero). Principals play many parts: A review of the research on school principals as special education leaders 2001-2011. *International Journal of Inclusive*, 37-41. <https://dx.doi.org/10.1080/13603116.2014.916354>
- DARRETXE, L., GOIKOETXEA, J. y FERNÁNDEZ, A. (2013). Análisis de prácticas inclusivas y exclusoras en dos centros educativos del país vasco. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(2), 1-30. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/contenidoactual/controlador/Article/accion/show/articulo/analisis-de-practicas-inclusivas-yexclusras-en-dos-centros-educativos-del-pais-vasco.html>
- DORCZAK, R. (2013). Inclusion through the lens of school culture. En Ruaircs, Ottesen y Precey (eds.), *Leadership for inclusive education* (pp. 47-59). Rotterdam: Studies in Inclusive Education.
- EYZAGUIRRE, B. y FONTAINE, L. (2008). *Las escuelas que tenemos*. Santiago de Chile, Chile: CEP.
- EKINS, A. (2013). Special education within the context of an inclusive school. En Ruaircs, Ottesen y Precey (eds.), *Leadership for inclusive education* (pp. 19-34). Rotterdam: Studies in Inclusive Education.
- FERNÁNDEZ, F., GUZZINI, C. y RIVERA, M. (2012). Caracterización de los directores escolares en Chile. En J. Weinstein y G. Muñoz (eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 41-54). Santiago de Chile, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- FERNÁNDEZ, J.M. y HERNÁNDEZ, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos. *Revista Perfiles Educativos*, 35(142).
- FREIRE, S., y MIRANDA, A. (2014). El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico. *Avances de Investigación*.
- FRANCIS, G.L. y GROSS, J.M.S. (2016). Directores escolares y padres que logran resultados óptimos: lecciones aprendidas de seis escuelas norteamericanas que han implementado prácticas inclusivas. School principals and parents who achieve optimum results: lessons learned from 6 North American schools that have implemented inclusive practices introducción, 10(1), 43-60.
- GÓMEZ-HURTADO, I. (2012). Una dirección escolar para la inclusión escolar. *Revista Perspectiva Educativa*, 51(2), 21-45.
- GÓMEZ-HURTADO, I. (2014). *El equipo directivo como promotor de buenas prácticas para la justicia social: hacia un liderazgo inclusivo. The management team in promoting social justice: Towards inclusive leadership equipe de gestão como promotor de boas práticas.*

- MURILLO, J. (2011). Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55), 49-83.
- MONTES, N. y ZIEGLER, S. (2010). Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria.
- Nuevos formatos para promover la inclusión educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(47).
- MÜLLER, M., VOLANTE, P., GRAU, V. y PREISS, D.D. (2014). Desarrollo de habilidades de observación en la formación de liderazgo escolar a través de videos de clases. *Psykhé*, 23(2), 1-12.
- MURILLO, F.J., KRICHESKY, G., CASTRO, A. y HERNÁNDEZ-CASTILLA, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 169-186.
- MURILLO, F.J. (2011). Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 49-83.
- NATIONAL COLLEGE FOR TEACHING & LEADERSHIP. (2015). Leadership equality and diversity fund. 2015-2016 Pen Portraits. Recuperado de <https://www.gov.uk/government/organisations/skills-funding-agency>
- NIETO CANO, J.M. (2004). La construcción de la discapacidad de alumnos en riesgo de exclusión vista desde los centros y el profesorado. En J. López Yáñez, M. Sánchez Moreno y P. Murillo Estepa (eds.), *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas* (pp. 281-289). Sevilla, España: Secretariado de Publicaciones / Universidad de Sevilla.
- NÚÑEZ, I., WEINSTEIN, J. y MUÑOZ, G. (2012). ¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile. En Weinstein y Muñoz (eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 371-398). Santiago de Chile, Chile: CEPPE.
- OSSA, C., CASTRO, F., CASTAÑEDA, M. y CASTRO, J. (2014). Cultura y liderazgo escolar: factores claves para el desarrollo de la inclusión educativa. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14, 1-23. Universidad de Costa Rica. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v14i3.16157>
- PRECEY, R. y MAZURKIEWICZ, G. (2013). Leadership for inclusion: An overview. En Ruaircs, Ottesen y Precey (eds.), *Leadership for inclusive education* (pp. 105-120). Rotterdam: Studies in Inclusive Education.
- PRECEY, R., RODRÍGUEZ, M.J. y JACKSON, C. (2013). Leadership for Inclusion: Professional development of leaders. En Ruaircs, Ottesen y Precey (eds.), *Leadership for inclusive education* (pp. 131-148). Rotterdam: Studies in Inclusive Education.
- RODRÍGUEZ, F. y OSSA, C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 285-301. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300018>
- RUAIAC, M., OTTESEN, E. y PRECEY, R. (2013). *Leadership for inclusive education*. <https://dx.doi.org/10.1007/978-94-6209-134-4>
- SCHEIN, E. (2010). *Organizational culture and leadership* (4a. ed.). San Francisco: Wiley & Sons.
- SEKKEL, M.C., ZANELATTO, R. y BRANDAO, S.B. (2010). Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos. *Psicologia em Estudo*, 15(1), 117-126. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722010000100013>
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (2007). *Aulas inclusivas*. Madrid, España: Narcea S.A. de Ediciones.
- TENORIO, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 249-265. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200015>
- TIRADO, M. y CONDE, S. (2015). Relaciones entre algunas acciones preventivas sobre la convivencia escolar en centros de buenas prácticas. *Estudios sobre Educación*, 29, 29-59. <http://dx.doi.org/10.15581/004.29.29-59>
- VALCARCE, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación Educativa*, (21), 119-131. Recuperado de <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/issue/view/4>

