



**VNiVERSiDAD  
D SALAMANCA**

INSTITUTO UNIVERSITARIO DE INTEGRACIÓN EN LA COMUNIDAD

---

---

**TESIS DOCTORAL**  
**LA IMPORTANCIA DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR PARA**  
**EL DESARROLLO**  
**DE ESCUELAS INCLUSIVAS**

**Presentada por**  
**Elizabeth Velázquez Barragán**

**Dirigida por:**  
**Dra. M<sup>a</sup> Pilar Sarto Martín**



UNIVERSIDAD DE SALAMANCA  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA  
Instituto Universitario de Integración en la Comunidad

---

---

PROGRAMA DE DOCTORADO  
“AVANCES EN INVESTIGACIÓN SOBRE DISCAPACIDAD”

**TESIS DOCTORAL**

**LA IMPORTANCIA DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR PARA EL  
DESARROLLO DE ESCUELAS INCLUSIVAS**

Presentada por  
Elizabeth Velázquez Barragán

Dirigida por  
Dra. M<sup>a</sup> Pilar Sarto Martín



## **AGRADECIMIENTOS**

*A mi familia  
Por la fuerza que me han dado  
y su incondicional cariño*

*Con mucho amor*

*A mi familia adoptiva en España  
Pili y Fernando.*

*Mil gracias.*

*A mi Directora, y grandiosa amiga  
Dra. Ma. Pilar Sarto Martín  
que con su paciencia y confianza  
me ha acompañado, guiado y enseñado  
en todo momento de este proceso.*

*Mi admiración y reconocimiento.*

*Para David de la Oliva Granizo  
Por animarme a creer  
que algún día lo lograría.*

*De corazón, muchas gracias Doctor.*

*Y a todas aquellas personas  
que me han apoyado incondicionalmente  
para lograr esta encomienda*



---

**ÍNDICE GENERAL**





**ÍNDICE GENERAL**

**INTRODUCCION..... 21**

**PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA ... 29**

**CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, OBJETIVOS Y**

**JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN ..... 31**

1.1 Introducción ..... 33

1.2 Planteamiento del problema ..... 33

1.3 Objetivos de la investigación..... 36

1.4 Justificación..... 37

**CAPÍTULO II: LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y LA INCLUSIÓN EDUCATIVA**

**EN MÉXICO.....41**

2.1 Introducción..... 43

2.2 Evolución de la Educación Especial ..... 44

2.3 La integración escolar ..... 46

2.4 La inclusión ..... 51

2.4.1 Antecedentes de la inclusión..... 52

2.4.2 Fundamentos de la inclusión ..... 54

2.4.3 Integración-Inclusión..... 57

2.5 Elementos clave para el desarrollo de escuelas inclusivas ..... 61

2.6 Retos de la inclusión ..... 65

2.7. La Educación Especial en México..... 68

2.8 Servicios para la integración en México ..... 71

2.9 La Integración Educativa en Puebla (México) ..... 74

**CAPÍTULO III: LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y LA INCLUSIÓN**

**EDUCATIVA.....77**

3.1 Introducción..... 79

3.2 La escuela como organización..... 80

3.3 Enfoque ecológico-sistémico de la organización escolar ..... 85

3.4 Importancia de la organización para el desarrollo de la inclusión..... 88

3.5 Políticas educativas sobre la inclusión..... 90

3.6 La organización de los centros escolares ante el cambio..... 92

3.6.1 Condiciones organizativas de las escuelas que favorecen la inclusión .. 96

3.6.1.1 Atención a los beneficios de la autorreflexión..... 96

3.6.1.2 Compromiso de prácticas colaborativas..... 97

3.6.1.3 Participación de la comunidad en los proyectos y en las decisiones del centro..... 101

3.6.1.4 Compromiso con el desarrollo profesional y el cambio..... 103

3.6.1.5 Recursos institucionales..... 104

3.6.1.6 Liderazgo Inclusivo..... 105

3.7 La organización del aula inclusiva..... 107

3.8 Elementos básicos de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas 113

**SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....119**

**CAPÍTULO IV: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....121**

4.1 Introducción..... 123

4.2 Objetivos de la investigación..... 123

4.3 Definición del diseño de investigación..... 125

4.4 Marco general de evaluación de la organización para el desarrollo de escuelas inclusivas.....	130
4.5 Técnicas e instrumentos de recogida de información .....	139
4.5.1 Diseño de entrevistas .....	141
4.5.2 Diseño de cuestionarios.....	144
4.5.3 Diseño de la guía de observación .....	147
4.6. Determinación de la población y muestra.....	148
4.6.1 Población de la muestra.....	148
4.6.2 Muestra.....	150
4.7 Proceso del marco general de evaluación de la organización escolar en el desarrollo de escuelas inclusivas.....	153
<b>CAPÍTULO V: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS....</b>	<b>167</b>
5.1 Introducción .....	169
5.2 Resultados intracentros .....	171
5.2.1. Escuela número 1 .....	171
5.2.1.1. <i>Evaluación de contexto de la escuela 1</i> .....	171
5.2.1.2. <i>Evaluación de entrada de la escuela 1</i> .....	172
5.2.1.3. <i>Evaluación de proceso de la escuela 1</i> .....	173
5.2.1.4 <i>Evaluación Producto de la escuela 1</i> .....	190
5.2.1.5. <i>Síntesis global de resultados de la fase Proceso: Modelo relacional organización inclusión. Escuela 1</i> .....	193
5.2.2 Escuela número 2.....	197
5.2.2.1. <i>Evaluación de contexto de la escuela 2</i> .....	197
5.2.2.2 <i>Evaluación de entrada de la escuela 2</i> .....	197
5.2.2.3 <i>Evaluación de proceso de la escuela 2:</i> .....	198
5.2.2.4 <i>Evaluación Producto de la escuela 2</i> .....	212

---

5.2.2.5. <i>Síntesis global de resultados de la fase Proceso. Modelo</i> <i>relacional organización inclusión. Escuela 2</i> .....	215
5.2.3. Escuela número 3.....	218
5.2.3.1. <i>Evaluación de contexto de la escuela 3</i> .....	218
5.2.3.2. <i>Evaluación de entrada de la escuela 3</i> .....	219
5.2.3.3 <i>Evaluación de proceso de la escuela 3:</i> .....	220
5.2.3.4 <i>Evaluación Producto de la escuela 3</i> .....	232
5.2.3.5. <i>Síntesis global de resultados de la fase Proceso: Modelo</i> <i>relacional organización inclusión. Escuela 3</i> .....	235
5.2.4. Escuela número 4.....	238
5.2.4.1. <i>Evaluación de contexto de la escuela 4</i> .....	238
5.2.4.2. <i>Evaluación de entrada de la escuela 4</i> .....	239
5.2.4.3. <i>Evaluación de proceso de la escuela 4:</i> .....	240
5.2.4.4 <i>Evaluación Producto de la escuela 4</i> .....	252
5.2.4.5. <i>Síntesis global de resultados de la fase Proceso. Modelo</i> <i>relacional organización inclusión. Escuela 4.</i> .....	255
5.2.5. Escuela número 5.....	258
5.2.5.1. <i>Evaluación de contexto</i> .....	258
5.2.5.2. <i>Evaluación de entrada de la escuela 5</i> .....	259
5.2.5.3. <i>Evaluación de proceso de la escuela 5:</i> .....	260
5.2.5.4 <i>Evaluación Producto de la escuela 5</i> .....	272
5.2.5.5. <i>Síntesis global de resultados de la fase Proceso: Modelo</i> <i>relacional organización inclusión. Escuela 5</i> .....	276
5.2.6. Escuela número 6.....	279
5.2.6.1. <i>Evaluación de contexto de la escuela 6</i> .....	279
5.2.6.2. <i>Evaluación de entrada de la escuela 6</i> .....	280
5.2.6.3. <i>Evaluación de proceso de la escuela 6</i> .....	281
5.2.6.4 <i>Evaluación Producto de la escuela 6</i> .....	294

---

5.2.6.5. <i>Síntesis global de resultados de la fase Proceso: Modelo relacional organización inclusión. Escuela 6</i> .....	297
5.3 Resultados intercentros .....	302
5.3.1 Introducción.....	302
5.3.2 Características y condiciones del contexto de la muestra.....	302
5.3.3 Referencias y personal de las escuelas .....	303
5.3.4 Confrontación de resultados en relación con el modelo relacional organización inclusión.....	306
5.3.4.1 <i>Resultados de las subdimensiones e indicadores</i> .....	300
5.4 Comparación de los resultados satisfactorios e insuficiencias del Programa de Integración en cada una de las escuelas .....	316
5.4.1. Satisfacciones e insuficiencias del personal docente de USAER y maestros titulares de grupo.....	320
5.4.2 Satisfacciones e insuficiencias de Directivos (de la Escuela Primaria y de USAER).....	320
5.4.3 Satisfacciones e insuficiencias de los padres.....	321
<b>CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES, PROPUESTAS , LIMITACIONES Y PROSPECTIVA .....</b>	<b>323</b>
6.1 Introducción.....	325
6.2 Conclusiones del objetivo 1 .....	325
6.3 Conclusiones del objetivo 2 .....	328
6.4 Conclusiones del objetivo 3.....	330
6.4.1 Conclusiones de la aplicación del Marco General de Evaluación de la Organización Escolar.....	330
6.4.2 Conclusiones del Modelo relacional organización-inclusión .....	332

---

6.5 Conclusiones sobre la ubicación de los polos de Integración/Inclusión en las escuelas de la muestra.....	336
6.6 Propuestas de mejora .....	338
6.6.1 Propuestas de mejora para cada escuela de la muestra.....	339
6.7 Limitaciones del estudio .....	347
6.8 Prospectiva .....	349
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>351</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>375</b>

## ÍNDICE DE CUADROS

### CAPITULO II

Cuadro 2.1 Contrastes entre integración e inclusión (Elaboración propia).....	57
Cuadro 2.2 Variedades de inclusión. Dyson, (2001) .....	60
Cuadro 2.3 Condiciones que favorecen la inclusión educativa .....	62
Cuadro 2.4 Servicios básicos para la atención a la diversidad en México.....	71
Cuadro 2.5 Principales servicios vigentes de Educación Especial en México.....	73

### CAPITULO III

Cuadro 3.1 Dimensiones de la escuela como organización .....	84
Cuadro. 3.2 La organización y la inclusión (Elaboración propia) .....	88
Cuadro 3.3 Dimensiones del Index (Booth y otros, 2002).....	94
Cuadro 3.4 Prácticas del apoyo educativo según la integración - inclusión. ....	
(Illán y otros, 1999).....	100
Cuadro 3.5 Distintas propuestas de mejora en el aula inclusiva. (Elaboración propia, 2007) .....	109
Cuadro 3.6 Enfoques concéntrico y familiar en las escuelas. (Freixa, 2000 recogido por Jiménez 2004).....	110
Cuadro 3.7 Elementos básicos de la organización escolar para el desarrollo de la inclusión. (Elaboración propia, tomado de distintos autores) .....	115

### CAPITULO IV

Cuadro 4.1 Diseños de investigación evaluativa, según Arnal, del Rincón y Latorre (1992).....	128
Cuadro 4.2 Marco general de evaluación de la organización escolar en el desarrollo de escuelas inclusivas. (Elaboración propia y De la Oliva, 2008) .....	131
Cuadro 4.2.1. Ejemplo de Dimensión, subdimensión, indicador y polos .....	134

Cuadro 4.3 Evaluación proceso. (Elaboración propia y De la Oliva, 2008).....	135
Cuadro 4.4 Fuentes e instrumentos de recogida de información .....	140
Cuadro 4.5 Población de investigación. Escuelas que cuentan con USAER.....	150
Cuadro 4.5.1. Muestra de la investigación. Escuelas que cuentan con USAER, .....	
Programa de Seguimiento Cercano y Programa de Escuelas de Calidad (PEC).....	151
Cuadro 4.5.2 Personal de las escuelas. (Director escuela y Maestros titulares) y de la USAER .....	151
Cuadro 4.5.3. Alumnos con necesidades educativas derivadas de discapacidad, atendidos por la USAER .Padres participantes.....	152
Cuadro 4.5.4. Alumnos sin necesidades. Padres participantes.....	152
Cuadro 4.6. Elementos para la Evaluación de contexto.....	153
Cuadro 4.7. Elementos para la Evaluación de entrada.....	153
Cuadro 4.8. Dimensiones, Subdimensiones, Indicadores y subindicadores de la Evaluación de Proceso .....	155
Cuadro 4.9 Indicadores de la evaluación producto. Satisfacción e insuficiencias..	165

## **CAPITULO V.**

Cuadro 5.1 Índice para presentar los resultados intracentros de cada escuela.....	169
Cuadro 5.2. Evaluación Producto. Escuela 1. Grado de satisfacción e insuficiencias percibidas por los padres.....	192
Cuadro 5.3 Síntesis evaluación producto de la Escuela 1 .....	192
Cuadro 5.4 Resultados del análisis del proceso en relación al polo integrador o inclusivo. Escuela 1 .....	193
Cuadro 5.5. Evaluación Producto. Escuela 2. Grado de satisfacción e insuficiencias percibidas por los padres.....	214
Cuadro 5.6 Síntesis evaluación Producto de la Escuela 2.....	215
Cuadro 5.7 Resultados del análisis del proceso en relación al polo integrador o inclusivo. Escuela 2.....	215



Cuadro 5.8. Evaluación Producto. Escuela 3. Grado de satisfacción e insuficiencias percibidas por los padres.....	234
Cuadro 5.9 Síntesis evaluación producto de la Escuela 3.....	235
Cuadro 5.10 Resultados del análisis del proceso en relación al polo integrador o inclusivo. Escuela 3.....	235
Cuadro 5.11 Evaluación Producto. Escuela 4. Grado de satisfacción e insuficiencias percibidas por los padres .....	254
Cuadro 5.12 Síntesis evaluación Producto de la Escuela 4 .....	254
Cuadro 5.13 Resultados del análisis del proceso en relación al polo integrador o inclusivo. Escuela 4.....	255
Cuadro 5.14 Evaluación Producto. Escuela 5 Grado de satisfacción e insuficiencias percibidas por los padres .....	275
Cuadro 5.15 Síntesis evaluación producto de la escuela 5.....	275
Cuadro 5.16 Resultados del análisis del proceso en relación al polo integrador o inclusivo. Escuela 5.....	276
Cuadro 5.17 Evaluación Producto. Escuela 6. Grado de satisfacción e insuficiencias percibidas por los padres .....	296
Cuadro 5.18 Síntesis evaluación producto de la Escuela 6 .....	297
Cuadro 5.19 Resultados del análisis del proceso en relación al polo integrador o inclusivo. Escuela 6.....	297
Cuadro 5.20 Evaluación de contextos entre escuelas .....	302
Cuadro 5.21 Cuadro de referencias entre las escuelas .....	303
Cuadro 5.22 Recursos humanos de las escuelas .....	305
Cuadro 5.23. Resultados de las subdimensiones e indicadores y su relación con un enfoque de escuela: integradora o inclusiva .....	307
Cuadro 5.24 Comparación de resultados satisfactorios e insuficientes del Programa de Integración en las escuelas de la muestra	317

---

Cuadro 5.25 Comprobación de resultados satisfactorios e insuficientes de los cuestionarios de los padres .....	319
--	-----

## CAPITULO VI

Cuadro 6.1 Identificación de los polos de la muestra en el Marco General de Evaluación de la Organización Escolar. ....	336
---	-----

Cuadro 6.2 Propuestas en la legislación, en la sociedad, en los centros educativos y en el aula .....	343
---	-----

---

**INDICE DE FIGURAS****CAPITULO II**

Figura 2.1 Primera relación entre Integración e Inclusión propuesta por Bayliss, Van Hove, Carro y Hinz (1997) .....	59
Figura 2.2 Segunda relación entre Integración e Inclusión. (Bayliss, Van Hove, Carro y Hinz, 1997).....	59
Figura 2.3 Reflexiones rumbo a la Inclusión. ....	66
Figura 3.1 Subsistemas de la organización escolar ( Jiménez, 2004).	86
Figura 3.2 Mejoras del aula. Hopkins, Ainscow y otros (2001).....	108

---

**ÍNDICE DE ANEXOS**

Anexo1: Entrevista a Directores de escuelas y USAERs.....	377
Anexo 2: Entrevista a personal de grupo (Maestros titulares de grupo y de apoyo).....	381
Anexo 3: Cuestionario a maestros titulares de grupo y de la USAER.....	385
Anexo 4: Cuestionario para los padres .....	389
Anexo 5: Guía de Observación.....	391

---

## **INTRODUCCIÓN**



---

## INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre la inclusión educativa están siendo abordados desde distintos campos científicos, pero especialmente por pedagogos, psicólogos y sociólogos, presentando resultados que avalan un movimiento social potente que ha emergido desde el campo social y que está impregnando la vida de las escuelas, la Universidad, las publicaciones científicas y los debates internacionales. Si importante fue el movimiento de integración, el de inclusión emerge con el impulso que le avala su fundamentación en los derechos humanos, en la justicia, en la equidad y en la igualdad de oportunidades, en una situación mundial en que la exclusión y la marginación son constructos sociales creados por una sociedad que dicta las normas y señala los límites de actuación de las personas en función de sus características personales, sociales y/o culturales.

La inclusión educativa marca un espacio en donde todos los niños y niñas, familias, profesores y comunidad, independientemente de sus condiciones, pueden conseguir altos niveles de logro; tener éxito, ser competentes personal y socialmente, participar, aprender dialogando a convivir y, sentirse que forman una parte importante e insustituible de su entorno social de referencia..

La escuela es ese espacio que debe permitir que todos consigan lo mencionado anteriormente. La escuela, sí, pero una escuela que sueña y haga realidad sus sueños, una escuela que se autoevalúa, que remueve sus cimientos y que se implica en procesos de cambios: a nivel curricular, organizativo y profesional.

---

Independientemente de la trascendencia del tema en sí mismo, me parece oportuno señalar cuál han sido mi motivación a la hora de elegir el ámbito del presente trabajo de investigación.

Debo hacer referencia a mi motivación personal como maestra y pedagoga que ha trabajado durante muchos años en escuelas suburbanas de la región de Puebla (México). Las zonas donde están enclavadas estas escuelas, han cambiado durante las últimas décadas incrementando la población, pasando a ser un puente de enlace entre las zonas rurales y la urbana; son escuelas que, por una parte, reconocen su sentido comunitario por su cercanía con lo rural y, por otro, buscan vías de desarrollo por su proximidad a la ciudad de Puebla.

Y como profesional de la educación, estoy profundamente convencida que la institución educativa debe fomentar la igualdad de oportunidades, independientemente de la procedencia social de los alumnos, compensando las desigualdades de partida con las que acceden los niños las escuelas (pobreza, raza, género, discapacidad).

En México, la población con discapacidad tuvo pocas oportunidades de acceder a la educación básica. La gran mayoría de estas personas han estado segregadas del sistema ordinario de educación, asumiendo su atención el sistema de Educación Especial. Sin embargo, y como consecuencia del movimiento mundial a favor de la integración, México comenzó su proceso de integración escolar asumiendo que los niños con discapacidad asistieran a las escuelas regulares: en 1993, reorganizando la Educación Especial e introduciendo en las escuelas de Educación Básica el Programa de Integración Educativa.



---

A pesar de que el Programa de Integración Educativa ha logrado la escolarización de algunos grupos de niños antes segregados, este desafío exige una transformación radical en los paradigmas educativos vigentes. Conscientes del enorme reto que implican tales aspiraciones, la presente investigación se centra también en el estudio de la organización escolar como motor para el desarrollo de propuestas inclusivas. Así pues, los dos temas centrales de este trabajo se organizan en torno a la Inclusión Educativa y a la Organización Escolar, en sus relaciones, condiciones e interdependencias.

Este trabajo parte del compromiso de desarrollar un marco general de evaluación que permita identificar las relaciones que existen entre los aspectos organizativos de las escuelas poblanas y, en base a ellos, su proximidad o lejanía a la filosofía inclusiva.

Nuestra investigación se estructura en dos partes que constituyen la visión y la acción; es decir la fundamentación y hacia dónde nos dirigimos, y la parte práctica, la acción, que es el diseño metodológico del trabajo con sus reflexiones y propuestas de mejora.

La Primera parte la dedicamos a la fundamentación teórica y se estructura en tres secciones o capítulos cada uno de ellos dotados de sentido y coherencia para comprender globalmente y mejor nuestro objeto de estudio. Hemos analizado aquello que consideramos relevante para la comprensión de la escuela como organización y como contexto en el que se desarrolla el curriculum y tiene lugar el aprendizaje de los alumnos y la actividad docente que llevan a cabo los profesionales de la educación. Sus capítulos II y III, con las revisiones teóricas

---

sobre la organización y la inclusión fundamentan las bases para el diseño de un modelo de evaluación.

El Capítulo I, titulado: *Planteamiento del problema y objetivos* intenta presentar de manera sucinta la justificación del trabajo, las premisas y los objetivos que van a guiar el proceso de desarrollo de este estudio.

En el Capítulo II, titulado *La inclusión Educativa y la Educación Especial en México* analizamos la Evolución de la Educación Especial en general, sin detenernos ampliamente, y se ofrece una amplia revisión teórica sobre la escuela inclusiva atendiendo a sus orígenes con respecto a la integración escolar y, describiendo estos movimientos como una interacción dual, complementaria y necesaria para la reforma del sistema educativo en general. También se explican las razones que han obligado a diferenciar estos conceptos. Hacemos referencia a la situación de la integración en México y se presenta la realidad de las escuelas del Estado de Puebla en relación a los Programas de Integración y a los servicios que la administración educativa ha dispuesto para apoyar a los centros educativos con el objetivo de contextualizar las circunstancias legislativas políticas y sociales.

La revisión teórica del Capítulo III, titulado *La Organización Escolar y la Inclusión Educativa*, explica la complejidad de la organización escolar así como sus implicaciones en el trabajo docente y en la atención al alumnado. Además, se analizan los elementos básicos relacionados con el desarrollo de la escuela Inclusiva, las condiciones organizativas que requieren los centros y las aulas inclusivas y se muestran las dimensiones de la Organización que nos ayudarán a sentar las bases teóricas para diseñar un Marco General de Evaluación que pueda ser aplicado en algunas escuelas. Cabe destacar, aparte de las aportaciones teóricas de varios autores que se detallan, la propuesta que Rouse y Florian (1996) nos aportan sobre tres dimensiones de estudio de la inclusión.

---

La Segunda Parte de esta investigación se ocupa del Diseño Metodológico y ocupa tres capítulos: IV, V y VI.

La intención del capítulo IV, titulado *Diseño de la investigación* es detallar el diseño a fin de definir el tipo de investigación y desarrollar el plan de actuación general, así como el procedimiento estratégico enmarcado dentro de las líneas metodológicas de la investigación evaluativa y del estudio de casos. Es en definitiva la parte metodológica. Destacamos que se elabora lo que denominamos *Marco General de Evaluación de la Organización para el desarrollo de escuelas inclusivas* fundamentado, por una parte en el esquema clásico C.I.P.P. (Contexto-Input-Proceso-Producto) propuesto por Stufflebeam y Shinkfield (1985), y por otra, en el modelo propio creado para esta investigación, acuñado con el nombre de *Modelo relacional organización inclusión* que nos servirá para evaluar la fase Proceso del esquema CIPP. Esta es la parte medular de nuestra propuesta metodológica. En el mismo capítulo se explica la población y la muestra (seis escuelas de Puebla), así como las técnicas e instrumentos de recogida de información: cuestionarios, entrevista, guía de observación.

En el capítulo V, titulado *Conclusiones, Propuestas, Limitaciones y Prospectiva* se da cuenta de los resultados de la aplicación del “Marco general de evaluación de la organización escolar” y del “modelo relacional organización inclusión”.

Por su amplitud y para facilitar su análisis se presentan los resultados en dos apartados: resultados intracentros y resultados intercentros.

Por último, el capítulo VI muestra las conclusiones relacionadas con los objetivos inicialmente planteados y se discuten los resultados obtenidos mediante la aplicación de este marco de evaluación. Se comentan también las limitaciones de la investigación con vistas a ofrecer futuras líneas de estudio que pudieran dar continuidad a otros trabajos.

Las evidencias encontradas a lo largo de la investigación ponen de manifiesto que existe en primer término, la necesidad de generar en las escuelas una cultura de evaluación y en segundo, que efectivamente, las formas en que se desarrolle la organización influye en el desarrollo de las escuelas inclusivas.

La visión sin la acción es simplemente un sueño;  
la acción sin visión consiste en dejar pasar el tiempo;  
pero combinar la visión y la y podréis cambiar el mundo  
(Nelson Mandela)

## **PRIMERA PARTE**

### **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**



---

**CAPÍTULO I**

**PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, OBJETIVOS Y  
JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**





### **1.1 Introducción**

La atención a la diversidad en el ámbito educativo tiene sus antecedentes en los movimientos de normalización que surgen en la década de los sesenta y setenta del siglo pasado en los países nórdicos europeos y en Estados Unidos. Dicho movimiento supuso cambios importantes en la concepción de la educación de las personas con discapacidad, en el intento de encontrar el mejor lugar para que pudieran desarrollarse a nivel individual y especialmente social. Los padres que encabezaron dicho movimiento estaban convencidos que la educación que debían recibir sus hijos era aquella que les ponía en el mismo lugar que el resto de los niños; en la escuela ordinaria.

A partir de ahí se inicia el movimiento de integración que, a distintos niveles, reclama una integración escolar y una integración social; impulso que, ampliado por un nuevo concepto, el de alumno con necesidades educativas especiales (Warnock, 1978), genera un nuevo enfoque de la Educación Especial entendiéndose ésta como los recursos que necesitan los alumnos, apoyos de todo tipo, para conseguir desarrollar sus capacidades.

Tomando como referencia este marco educativo, los países van a incorporar progresivamente (en unos antes que en otros) políticas de integración, entendiéndose que el sistema de Educación Especial y el sistema educativo ordinario necesitan encontrar puentes de unión para que los alumnos con discapacidad, con necesidades educativas especiales, que estaban en centros específicos (centros de Educación Especial) pudieran incorporarse a las escuelas ordinarias.

### **1.2 Planteamiento del problema**

Los procesos de integración han seguido caminos más o menos lentos en función de los compromisos políticos de los gobiernos y de las leyes educativas que los respaldan; así pues, mientras en algunos de ellos la integración es mayoritaria y cada vez hay más niños con discapacidad en las escuelas y menos en los centros de Educación Especial, en

otros no sucede lo mismo. Dicho reto, supuso y supone un gran esfuerzo, y un cambio de actitudes para la administración educativa, para los profesores, para los padres y para la sociedad en general.

Paralelamente al desarrollo de la integración, organismos internacionales promueven la idea de una Educación y una Escuela para Todos que difunden a todos los países a través de varias conferencias (de ellas hablaremos más adelante). Esta idea general, justa y equitativa va generando, junto al desarrollo de un cuerpo teórico potente, el germen de la Educación y Escuela Inclusiva.

Como consecuencia de todo lo anterior, la educación actual está impregnada de todos los principios que hemos planteado cuya filosofía intenta acercarse a los planteamientos que defiende el modelo inclusivo: participación de todos los miembros de la comunidad: alumnos, padres, profesores y otros, aprendizaje mediante el diálogo, interacción, éxito para todos y calidad educativa.

Muchos obstáculos quedan por superar; la realidad de muchas escuelas, su funcionamiento, sus prácticas y sus interacciones distan mucho de la filosofía expuesta; las condiciones organizativas de las mismas son motor de estancamiento o de cambio en el camino hacia la inclusión.

La educación en México ha seguido caminos similares, de modo que en estos momentos, las escuelas regulares disponen de Programas de Integración, Programas de Seguimiento Cercano y Programas de Escuelas de Calidad, entre otros, destinados a favorecer la atención a la diversidad de alumnos que se encuentran escolarizados en la educación ordinaria. Por una parte, la Ley General de Educación (1993) introdujo el término de integración y lo desarrolló en el artículo 41 (modificándose algunos de sus párrafos en el 2009); a partir de ella se reorganizaron los servicios de Educación Especial y cada uno de los estados tiene la facultad de generar sus Manuales de Operación de dichos servicios. De manera que, en estos momentos, en las escuelas hay niños con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad y alumnos con otras

necesidades que configuran el mapa de la heterogeneidad en las aulas. Es preciso señalar que se denominan escuelas integradoras a aquéllas que tienen un Programa de Integración y además son asesoradas por las Unidades de Servicio y Apoyo a la educación regular (en adelante USAER).

Se camina entre las teorías y prácticas integradoras y las teorías y prácticas inclusivas; no es fácil entender qué significa la inclusión en relación con la integración. Las experiencias de escuelas que están en el camino de la inclusión han introducido cambios importantes en sus elementos organizativos.

Este trabajo pretende analizar la organización de las escuelas de Puebla (México) a fin de detectar, a través de las opiniones de los protagonistas de su comunidad y en base a un Marco general de Evaluación, la proximidad o lejanía hacia prácticas inclusivas.

En base a todo lo expuesto, y en relación a la realidad de las escuelas mexicanas, partimos de los siguientes planteamientos:

- a. La incorporación de los alumnos con discapacidad ha supuesto un desafío para el sistema escolar regular en general, y en particular, para la propia organización de los centros.
- b. Es posible que las escuelas integradoras se sustenten en un sistema organizativo que no permita una adecuada inclusión educativa. En este sentido, conocer la organización de los centros puede representar un punto esencial para descubrir algunos indicadores inclusivos.

Estos referentes representan los centros de interés de esta investigación. A partir de ahí, es necesario indagar en los procesos organizativos que permitan la implicación de toda la comunidad escolar, desde la perspectiva de la inclusión social, a fin de que la atención a la diversidad sea algo cotidiano en la vida del centro.

Estos planteamientos nos han llevado a las siguientes preguntas de partida:

1. ¿Cómo ha influido la incorporación del alumnado con discapacidad en la organización de las escuelas de Puebla (México)?
2. ¿Ha cambiado la organización hacia un enfoque inclusivo?
3. ¿Se siguen manteniendo prácticas organizativas discriminatorias?
4. ¿Qué fundamentos teóricos relacionan la organización escolar y la inclusión educativa?
5. ¿Es posible diseñar un Marco General para evaluar la organización de las escuelas para determinar si se acercan a planteamientos inclusivos?

### **1.3 Objetivos de la Investigación**

En un trabajo de investigación, el investigador se propone unas metas de estudio. A partir de ellas se diseña el camino a seguir con la convicción de poder lograr evidencias que nos informen sobre los resultados alcanzados, de manera que podamos comprobar si las mismas han podido ser alcanzadas y en qué medida. Así pues, desde la práctica docente y conociendo la realidad de las escuelas Primarias regulares de Puebla, nos hemos propuesto los siguientes objetivos

1. *Revisar la literatura científica que estudia la relación entre el marco teórico de la inclusión educativa y la organización de las escuelas que siguen Programas de Integración, tanto a nivel internacional, como a nivel nacional.*
2. *Elaborar con base a esta revisión teórica, un Marco general evaluativo capaz de analizar diferentes tipos de organización de algunos centros educativos que están dentro de Programas de Integración.*
3. *Aplicar este marco de evaluación a una muestra de escuelas Primarias de Puebla (México), que tienen Programas de Integración, Programa de Seguimiento Cercano y Programa de Escuelas de Calidad con la finalidad de analizar el grado de inclusión.*

En este sentido, procede aclarar que esta investigación no se va a ajustar a un modelo causal e inferencial, ni pretende un contraste empírico de hipótesis de acuerdo al modelo hipotético-deductivo convencional. Por ello, siguiendo el criterio de la inadecuación de denominar “hipótesis” a los supuestos de partida de los trabajos que no buscan la confirmación de relaciones causales, en esta tesis el lugar de las hipótesis la ocupan los objetivos de investigación. Así, las hipótesis surgen como resultado del estudio, abriendo nuevas perspectivas de investigación.

Dentro de la lógica de la investigación evaluativa, no vamos a hablar de variables independientes ni dependientes, sino de características, dimensiones, subdimensiones e indicadores que conformarán nuestro Marco general de evaluación de la organización escolar dentro del enfoque teórico de la inclusión.

#### **1.4 Justificación**

En México, según datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), en el año 2000 había alrededor de 1 795 300 personas con discapacidad y en Puebla, 82.833; cifra que representa el 1.6 por cada 100 habitantes.

La estadística educativa de Puebla (2000) señala que de un total de 80,150 personas con discapacidad, un 8,931% habían sido escolarizadas, mientras que 71, 219 nunca estuvieron dentro del sistema educativo.

Estas cifras alertaron a distintos sectores de la sociedad poblana relacionados con el ámbito educativo y, en un intento de reflexionar sobre la realidad de dicho colectivo, se pusieron en marcha planes de acción para que los niños con discapacidad tuvieran garantizada su escolaridad. Aunque existe un ordenamiento legislativo integrador, en la práctica existen todavía muchas contradicciones, actitudes y creencias alejadas de un modelo de paradigma social inclusivo.

Se elige este tema, por tanto, para analizar qué niveles de inclusión existen en las escuelas con la intención de concienciar a la comunidad educativa, y especialmente a los docentes, de la situación real de sus escuelas con la finalidad de generar cambios en las prácticas organizativas, para que puedan ofrecer una educación de calidad a toda la población. Estamos convencidos que las escuelas deben iniciar proyectos educativos fundamentados en la equidad, la convivencia, la democracia y el éxito académico y personal, a fin de reducir los niveles de marginación y exclusión.

Ante esta situación, el trabajo que presentamos centra su interés en dos tópicos que, a nuestro entender, configuran los dos pilares básicos sobre los que se sustenta la atención a la diversidad: la organización y la inclusión; en la organización de escuelas de Puebla que tienen Programas de Integración y en la filosofía de la inclusión que subyace a las mismas. La intención es explicar el potencial inclusivo que tienen algunos elementos de la organización, como es el liderazgo y las formas de ejercerlo; el trabajo colaborativo y participativo que se da entre los profesores; la capacidad de los docentes para asumir proyectos de innovación; las estrategias de formación y reflexión conjunta; los recursos humanos y materiales; las estrategias metodológicas didácticas de aula o de centro; la aceptación y acogimiento al alumnado en general, incluyendo a aquéllos que presentan necesidades educativas especiales; la modalidad y la tipología de apoyo; las barreras para el aprendizaje y la participación y la relación entre la escuela y los padres.

Por otra parte, la necesidad de hacer un estudio evaluativo sobre la realidad de los centros y sus prácticas de organización, nace del deseo de valorar sistemáticamente aquello que acontece en las escuelas que acogen a niños con necesidades educativas derivadas de discapacidad. De la evaluación de estas prácticas, se pueden extraer aquellas justificaciones, enfoques e ideas que expliquen la realidad de la inclusión en el sistema educativo poblano.

Para evaluar esta realidad, y para darle el atributo de investigación evaluativa, se elabora un Marco general de evaluación, diseñado en base a una fundamentación teórica organizativa e inclusiva, capaz de valorar no sólo los diferentes tipos de organización de los centros, sino también la filosofía que sustenta las estructuras de funcionamiento. Este tipo de investigación ha permitido analizar las similitudes y diferencias entre centros que tienen Programas de Integración en Puebla.

Las razones expuestas conducen a la adopción de la metodología descrita, no sólo por su pertinencia, sino por la riqueza cualitativa que se obtiene al recoger el sentir y pensar de los principales actores de las comunidades escolares: profesores titulares de grupo, profesores de apoyo, directores de escuelas y de USAER y familias.

A partir de los resultados y en base a las conclusiones se elaborarán propuestas de mejora que redunden en las Escuelas Integradoras analizadas. Igualmente, se pretende extrapolar el Marco general de evaluación a otros centros que quieran analizar su situación y detectar necesidades para introducir posibles cambios.





---

**CAPITULO II**  
**LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN MEXICO**



## 2.1 Introducción

Este capítulo describe brevemente la evolución de la Educación Especial en general, desde la segregación, pasando por la integración hasta la inclusión. Se dedica un amplio apartado a explicar el desarrollo de la integración reflexionando sobre los antecedentes de la misma y su repercusión en el contexto social y educativo, que se puso de manifiesto en las leyes promulgadas para impulsar esta aspiración de numerosos colectivos de personas: personas con discapacidad, padres de hijos con discapacidad, pedagogos, sociólogos y psicólogos, entre otros. La puesta en marcha de la integración así como su funcionamiento supuso un cambio radical en las prácticas y en la filosofía de las escuelas; y aunque dicho paradigma fuera cuestionado en sus orígenes por distintos sectores, después de varias décadas pocos son quienes discuten aunque critiquen los múltiples aspectos de la misma susceptibles de ser mejorados.

Pretendemos, a partir de ese abordaje, entender cómo si inicia, en principio tímidamente y más tarde con fuerza, un nuevo movimiento, más ambicioso y potente, que sienta sus bases en principios que defienden una sociedad más justa, equitativa e igualitaria, en el que Todos, los niños y jóvenes sin excepción, independientemente de sus condiciones personales y/o contextuales logren desarrollar al máximo sus capacidades. Dedicamos un apartado a exponer el impulso que las recomendaciones de las distintas conferencias internacionales propiciadas por la UNESCO, dan a dicho enfoque. Así que, por una parte organismos a nivel mundial figuran como telón de fondo del cambio educativo y social y, por otra, se elabora un cuerpo teórico inclusivo fundamentado en ideas clave propuestas por numerosos autores. Pero si bien podemos considerar que coexisten en la actualidad prácticas llamadas integradoras y prácticas inclusivas, es necesario detenernos en la confusión que reina en el mismo sector de la educación y entre los profesionales de la educación, padres, etc. sobre los conceptos de integración e inclusión. Distintos especialistas en el tema nos muestran sus diferencias. No podemos finalizar la

---

temática inclusiva sin repensar la educación; es decir sin mostrar algunas de las condiciones que deberían darse en las escuelas para que los centros sean cada vez más inclusivos.

Para concluir este capítulo ha sido necesario contextualizar todo este proceso dentro de la realidad mexicana, de manera que se exponen las generalidades correspondientes a los planteamientos, avances y organización de la Educación Especial en el país y específicamente en el Estado de Puebla.

Aunque recorridos paralelos a los existentes a nivel general, y con diferencias en los tiempos de aplicación, la administración educativa ha articulado diversos mecanismos para implantar la integración y crear servicios destinados a las escuelas. Se funciona con prácticas integradoras y se habla de escuelas integradoras y tímidamente se difunde la inclusión.

## **2.2 Evolución de la Educación Especial**

En el camino histórico del tratamiento a la diversidad humana se ha observado que la Educación Especial ha urdido planteamientos y circunstancias múltiples para justificar la exclusión de las personas diferentes. Concepciones míticas o maléficas; rechazo, persecución, abandono, cárcel, etc... que defendían su rechazo. La sociedad debía defenderse de los diferentes o los diferentes tenían que protegerse de una sociedad que les podía agredir. Argumentos variados a lo largo de los siglos. Muchos siglos de segregación y un camino largo recorrido en situación de discriminación. Muchas sociedades durante siglos excluyeron a parte de sus miembros en función de sus características, raza, capacidad, religión, cultura, conducta, etc... Los grupos humanos a lo largo de la historia han puesto etiquetas a las personas diferentes, a quienes no se ajustaban a la norma social establecida y se les separaba, excluía o marginaba, privándoles de los derechos inherentes a la condición humana. Como consecuencia no participaban, no estaban con los demás, no formaban parte de sus comunidades de referencia. Centrándonos en las personas que han recibido educación a lo largo de la historia y cómo han accedido a la misma observamos, por la cantidad de documentación que existe al respecto, que el ser educados fue un privilegio, en un principio de clase y con una determinada función social: preparar a la élite. El resto de los ciudadanos fueron excluidos de la educación; campesinos,

---

trabajadores, mujeres, grupos culturales marginales y, especialmente durante siglos, las personas diferentes, aquellas que presentaban algún tipo de discapacidad. Con éstas se llegó, en algunas épocas, hasta el exterminio (Andrés y Sarto, 2009).

El siglo XIX permitió iniciar tímidamente experiencias educativas con las personas con deficiencia mental, aunque en siglos anteriores se atiende a las personas con deficiencias sensoriales; deficiencias que son las privilegiadas a nivel educativo porque no tienen alterada su capacidad de razonamiento, es decir sus capacidades intelectuales.

En un salto cuantitativo y cualitativo en el tiempo, a principios del siglo XX (en función de los países antes o después) el replanteamiento de nuevos valores sociales, religiosos, antropológicos y metodológicos impulsaron la creación de escuelas diferenciadas al margen del sistema escolar ordinario. Dicha situación provocó la necesidad de clasificar a los alumnos según su nivel de inteligencia de acuerdo con las aportaciones como las de Binet (1857-1911), Terman (1877-1956), Kuhlmann (1876-1941) y otros que introdujeron los estudios de Psicometría.

La influencia de la Psicometría durante esa época sirvió, además de, etiquetar y clasificar, para organizar un sistema paralelo de educación en donde la base de la intervención fue el déficit de la persona. Surgen los centros de Educación Especial o Centros Específicos destinados a aquéllos que no podían seguir una educación con el resto de los alumnos. La educación segregada; ahí asisten muchos niños con deficiencia mental con mayor o menor nivel de inteligencia, y otros con otras deficiencias o trastornos del desarrollo.

Así pues, durante la primera década del siglo XX se concibió la Educación Especial en función de las categorizaciones que respondían al contexto científico y social del momento; a medida que se fue desarrollando dicho campo de conocimiento surgía la necesidad de formar personal especializado por áreas, situación que enfatizó aún más la categorización del alumnado. Esta situación afectó especialmente a los alumnos llamados deficientes, argumentándose que necesitaban clases especiales, leyes propias, escuelas segregadas, talleres y

empleos específicos. Se constituyó un subsector social, educativo y cultural segregado frente al gran grupo de alumnos considerados “normales”.

Ante la eminente postura discriminatoria del modelo de categorización, y al reconocer que la Educación Especial surgía como consecuencia de la incapacidad de los sistemas educativos para atender a toda la población, emerge un nuevo paradigma que intenta superar el enfoque dual de chicos normales y anormales que marcó profundamente la Educación Especial.

En resumen, podemos decir con Sarto (1997) que el debate en torno a la evolución de la Educación Especial hasta casi finales del siglo XX gira en torno a los siguientes ejes:

- a) La consideración social hacia las personas: desde la indiferencia hasta el compromiso social.
- b) La implicación de las ciencias en el estudio de las diferencias: desde la Medicina hasta la Pedagogía (la educación) pasando por la psicología y la sociología.
- c) El desarrollo del conocimiento: desde la explicación divina hacia las explicaciones científicas (el conocimiento)

No fue hasta la década de los sesenta con la propuesta fundamentada en los principios de normalización e integración cuando se logra dar un nuevo giro a las investigaciones y políticas educativas sobre la Educación Especial.

### **2.3 La integración escolar**

En respuesta a la evidente postura discriminatoria del sistema educativo especial, nace el movimiento de normalización que dará lugar a una cascada de cambios que van a llegar hasta la educación, provocando la integración escolar.

¿Quiénes promueven el cambio? ¿Qué sectores avalan esta propuesta?

En primer lugar, algunos padres de niños con deficiencias y docentes que trabajaban en los centros especiales atendidos de manera segregada reflexionan sobre el valor de ese tipo

---

de educación; sobre sus beneficios. No se observa que siguiendo dicho camino se fomenten las relaciones sociales y también comienzan a cuestionarse se comienzan a cuestionar los medios diagnósticos que llevan al etiquetaje y que no ayudan a la educación.

Por otra parte, los estados reconocen los derechos de las personas en situación de desventaja; como muestra de ello señalamos algunos documentos que los defienden: La *Declaración de los derechos del niño* (1959) recoge el derecho del niño físico, mental o socialmente deficiente a recibir un tratamiento especial así como educación y asistencia y La *Asamblea de la Liga Internacional de Asociaciones Protectoras de Deficientes Mentales* (1966) proclama los derechos generales y especiales de los deficientes mentales (asumidos por la Organización de las Naciones Unidas en 1971).

En esta misma década, los países nórdicos y Estados Unidos defienden e impulsan el llamado principio de normalización, que reconoce el derecho de todas las personas a llevar una vida integrada en su comunidad. Además, la Asociación Canadiense para la Deficiencia Mental en 1963 defiende la idea de crear servicios asistenciales para atender a las personas con deficiencias en sus propias comunidades. Será el principio de sectorización, la descentralización de servicios (FEAPS, 2009). Esta idea se extiende rápidamente por los países nórdicos y en 1972 en Canadá se publica el primer tratado sobre la normalización

En la década de los 70 algunos países se pronuncian a favor de la normalización e integración. Aparecen informes técnicos de expertos que plantean la integración escolar como alternativa a la educación especial segregada. Es un proceso que pretendía unificar la educación ordinaria y la especial, con el fin de ofrecer un conjunto de servicios educativos a todos los niños, en base a sus necesidades de aprendizaje.

Siguiendo los principios de normalización, integración, sectorización e individualización, se continúa desarrollando un corpus teórico que avanza hacia la igualdad educativa. Mary Warnock (1978) contribuye con su informe sobre la situación de la educación

---

en Inglaterra a difundir un nuevo concepto: el de necesidades educativas especiales y el de Educación Especial. Se dice que un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando tiene dificultades para conseguir los objetivos propuestos en el currículo y necesita para superarlas apoyos o ayudas. Los alumnos con necesidades educativas especiales no son sólo aquellos con discapacidades, sino en buena medida cualquiera que, en un momento u otro de su vida escolar, por una u otra razón, precisan que se remuevan los obstáculos y las barreras de todo tipo que les impiden conseguir el desarrollo de capacidades.

Y se define la Educación Especial como el conjunto de apoyos puestos a disposición del estudiante para conseguir avanzar en sus aprendizajes. Se entiende que la educación, el desarrollo y el aprendizaje es el resultado de la interacción con el medio; que las necesidades pueden ser permanentes o transitorias y que el concepto es relativo en función de las oportunidades que el contexto le ofrece para paliar las dificultades. Dicho Informe especifica que cualquier alumno puede experimentar dificultades para aprender, en un momento u otro de su vida escolar. Este hecho forma parte de un proceso normal y frecuente que no debe interpretarse como un indicador de que “hay algo mal en el alumno” o que afecta solamente a unos pocos alumnos o alumnas “especiales”.

Y avanzando todavía más se acuña “La atención a la diversidad”; en unos países con más fuerza que en otros, y en algunos como un pilar fundamental en la legislación sobre educación como es el caso de España en la LOGSE de 1990.

Estas tendencias producen un cambio en las prácticas educativas donde se plantea la diversidad como algo valioso y deseable: las diferencias enriquecen. Se cambia del modelo del déficit al de las necesidades educativas especiales. Los fundamentos teóricos eran innovadores pero, en ocasiones, y como consecuencia de la falta de preparación de los docentes y una escasa concienciación social, se formularon muchas críticas contra la integración.



---

Entre las limitaciones de la integración Pugach (1995) afirma que, a pesar de que algo se gesta en las aulas, simultáneamente éstas parecen estar operando bajo las mismas asunciones básicas acerca de la enseñanza y el aprendizaje; la innovación reside en la ubicación de los alumnos y en las nuevas actividades más que en un cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje; sigue siendo un modelo “aditivo” (escuela regular + escuela especial) que agrega maestros y métodos a la escuela ordinaria.

También se han observado restricciones como las que Ainscow (1999) señala:

- Existe un abuso del término “Necesidades Educativas Especiales” y en consecuencia, ha aumentado el número de alumnos etiquetados y segregados.
- Confusión general en la práctica de las escuelas: a pesar del discurso de responder a las necesidades individuales, las visiones tradicionales acerca de la Educación Especial persisten; muchas escuelas mantienen una amalgama entre lo viejo y lo nuevo.
- La orientación hacia las deficiencias está profundamente asentada en muchas escuelas y aulas.
- Existe una tendencia a importar prácticas de la Educación Especial.

La integración ha funcionado con algunas contradicciones en su intento de mostrar una atención a la diversidad basada en altos índices de éxito y mejora. Esta tarea tan ardua y compleja refleja una serie de objeciones y exigencias frente al enorme reto que representa la transformación profunda de los sistemas educativos y su congruente relación con una sociedad que tiene sus expectativas y necesidades. La integración no ha logrado que cada alumno reciba una educación acorde a sus necesidades en la escuela de su barrio, junto a sus amigos y hermanos en su contexto social.

Otra de las críticas a la integración es el uso del término de necesidades educativas especiales (De la Oliva, 2005).

- 
- \* El término de “Necesidades Educativas Especiales” es actualmente considerado tan estigmatizador como el de “discapacidad”; ya que se le considera sólo una forma más sofisticada de etiquetación.
  - \* Es un término excesivamente ambiguo y, por ello, remite a nuevos conceptos para su adecuada comprensión y su excesiva amplitud no deja claro cuál es la utilidad de la nueva terminología si la mayoría de los alumnos se encuentran dentro de ella.
  - \* El concepto no diferencia aquellas necesidades que surgen de problemas cuyo origen no es educativo.
  - \* El concepto aparece demasiado “optimista”, como si suprimiendo el nombre de las deficiencias las mismas fueran menos graves; cómo sí, se garantizara el desarrollo de los alumnos en condiciones normalizadoras.
  - \* Al “etiquetar” a un alumno con N.E.E. se generan expectativas más bajas por parte de los docentes, y además se centra en las dificultades, lo que puede desviar la atención de todos los alumnos.
  - \* Refuerza en los docentes la creencia de que la educación del alumnado con Necesidades Educativas Especiales es, fundamentalmente, responsabilidad de un especialista.

En las conclusiones extraídas de la reciente investigación española (Verdugo, Aguilera, Sarto y otros, 2009) sobre las percepciones que los profesionales, padres y alumnos tienen sobre la situación de la integración, se comenta que los cambios positivos que había experimentado el sistema educativo en décadas anteriores se oscurecieron por diversas razones, entre las que cabe destacar cierta apatía institucional, profesional y social. En el mismo sentido, las organizaciones y las familias, al igual que los profesionales y los alumnos implicados reclaman una mayor iniciativa por parte de la administración educativa (*Echeita, Verdugo, Sandoval, Simón, López, González-Gil, y Calvo, 2009; Verdugo y Rodríguez-Aguilera, 2009*).

Resumiendo, podemos decir que el cambio ha sido simplemente terminológico; una etiqueta de alumno deficiente a alumno con necesidades educativas especiales. Se sigue incidiendo en el déficit y no en lo que el alumno necesita para superar sus dificultades.

---

## 2.4. La inclusión

Paralelamente a los procesos de integración educativa, y nuevamente a través de movimientos sociales, se genera un paradigma nuevo, que insiste en el “todos” y “para todos”. En conseguir una Escuela para Todos y una Sociedad para Todos; es una nueva lucha contra todo tipo de exclusión. Como indican Andrés y Sarto (2009, 183):

La exclusión no es fácil de erradicar en contextos pobres en donde la ciudadanía vive sometida y en donde no se tienen los elementos básicos de subsistencia ni están cubiertas las necesidades básicas de salud y bienestar. Será la Conferencia Mundial de Educación para Todos. La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, celebrada en Jomtien, Tailandia (1990), con su lema “Educación para todos”, quien va a iniciar con fuerza un movimiento más amplio que el de integración, un movimiento con más alcance social y más generalizado: La INCLUSIÓN (estar y participar en igualdad con otros). Este paradigma defiende educación y vida de calidad para todos, no dejar a nadie fuera de la vida cotidiana, tanto en el plano educativo como en el físico y social, participando activamente en la comunidad .

Barton entiende la inclusión como un gran proyecto social en donde los procesos de inclusión educativa son simplemente un medio para conseguir sociedades más justas (2009, 146):

La educación inclusiva no es un objetivo en sí misma, sino un medio para alcanzar un fin, el del establecimiento de una sociedad inclusiva. La inclusión tiene que ver con el proceso de incrementar y mantener la participación de todas las personas en la sociedad, escuela o comunidad de forma simultánea, procurando disminuir y eliminar todo tipo de procesos que lleven a la exclusión (Booth, 1996). Implicará, tal y como señala Ainscow (1999), la desaparición de toda forma de discriminación, así como decidir qué necesidades deben ser

---

cambiadas y cómo. Cuestiones tales como la justicia social, la equidad, los derechos humanos y la no discriminación son clave en el ámbito de la inclusión.

#### *2.4.1. Antecedentes de la inclusión*

Se señala como uno de los antecedentes de la inclusión, la citada Conferencia de Jomtien (Tailandia, 1990), que fue una llamada de atención para eliminar la exclusión existente en las escuelas, focalizando la atención en aquellos alumnos que estando en la escuela, no aprendían “adecuadamente”, y en los que no asistían. Se puso el énfasis en la participación y en la comunidad; en la calidad y equidad y en la igualdad de acceso a la educación para todas las personas con discapacidad o sin ella.

Otros eventos internacionales propuestos bajo el término de conferencias establecen las líneas fundamentales en materia de educación. En La Declaración de Salamanca y Marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales, aprobada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad, convocatoria realizada por la UNESCO en 1994, se establece un Marco de Acción que manifiesta:

Las escuelas deben acomodar a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o cualquier otra. Esto incluye a niños con discapacidad, superdotados, niños de la calle, niños trabajadores, niños de poblaciones remotas ó nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales de otros grupos en desventaja o marginados; esto ha llevado al concepto de escuela inclusiva: el reto de alcanzar una escuela inclusiva implica en desarrollar una Pedagogía centrada en el niño, capaz de educar eficazmente a todos los niños. (p.6)

En ésta se expone con claridad que:

Las personas con Necesidades Educativas Especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades, (p. viii)

---

Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos: además proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo. (p. ix)

Y en consecuencia se apela e insta a todos los gobiernos a:

Dar la más alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de los sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales. (p. ix)

Adoptar con carácter de ley o como política el principio de educación integrada, que permite matricularse a todos los niños en escuelas ordinarias, a no ser que existan razones de peso para lo contrario.(p. ix) (Ob. Cit. p. 59-60)

De la Declaración de Salamanca y su Marco de Acción surgen iniciativas educativas impulsadas por los gobiernos para atender a las necesidades educativas de la población escolarizada.

Un tercer evento al que debemos referirnos es la conferencia de la UNESCO, el *Foro constitutivo internacional para la educación para todos*, celebrado en Dakar (Senegal) en el año 2000. Se planteó que la integración era una primera propuesta para generar acciones encaminadas a conseguir una Escuela para Todos. Sin embargo, la intención de este evento era seguir avanzando, evaluar lo que se había alcanzado y analizar los nuevos planteamientos. Dicho evento se centró en la educación de las niñas de contextos desfavorecidos poniendo el acento en la necesidad de desarrollar prácticas educativas en los países especialmente deprimidos. Llamó la atención sobre las necesidades básicas que los países pobres no tenían cubiertas: alimentación, sanidad y, por supuesto, educación.

Estas reuniones internacionales, así como sus propuestas y recomendaciones, han marcado, de alguna manera, la historia de la educación a través del movimiento de integración. Los conceptos desvelados en estos sucesos, han servido como mecanismos transformadores para que muchos países revisaran sus políticas de educación, acogiendo en las escuelas ordinarias a alumnos con dificultades de aprendizaje y/o a niños con discapacidad.

#### **2.4.2. Fundamentos de la inclusión**

Algunos autores analizados por Lobato (2001) aportan ciertos argumentos que justifican la Inclusión y que se centran en tres fundamentos básicos: *“La aceptación de las diferencias individuales, la calidad de la educación y la mejora social”*. A ellos vamos a referirnos.

La **aceptación de las diferencias individuales** según Ainscow (1999), es uno de los fundamentos que generan inclusión. Se consideran la heterogeneidad y las diferencias individuales como aspectos de experiencia común, en donde todos los niños pueden presentar dificultades de aprendizaje que, en muchas ocasiones, son resultado de la interacción escuela alumno. En esta misma línea, Ortiz (2000), afirma que el primer paso hacia la escuela inclusiva es la aceptación incondicional de las diferencias y resalta que la diversidad fortalece a los niños de la clase y ofrece a todos los miembros mayores posibilidades de aprendizaje. Bayliss y otros (1997) señala que *“La inclusión tiene que ver con TODOS los niños, los pobres, los enfermos, los que tienen discapacidad. También tiene que ver con los ricos, los sanos y los capaces...”*

Ante este enfoque las características particulares de cada alumno deben ser el punto de partida para desarrollar al máximo su potencial. Esto nos exige poner una especial atención en la respuesta al alumnado.

La **calidad de la educación** desde la perspectiva inclusiva, “debe reconocer y responder a las diversas necesidades de sus alumnos, acomodando tanto estilos como velocidad en el aprendizaje y asegurar la educación de calidad a todos los alumnos a través de un currículo apropiado, modalidades organizativas, estrategias de enseñanza, uso de recursos y relaciones

---

con la comunidad”, como lo menciona el marco de acción de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994). Con referencia a lo que sugiere este enfoque debemos dirigir nuestra interés a algunas áreas específicas como *el currículo, la organización de la escuela, los recursos, la comunidad y las estrategias de enseñanza.*

Desde este planteamiento podemos mencionar que *los currículos escolares* deben revisarse para que, tanto los objetivos como los contenidos que incluyan, sean lo suficientemente amplios, funcionales, relevantes y flexibles como para facilitar, precisamente, que un número igualmente amplio y diverso de alumnos encuentre en ellos oportunidades significativas y variadas para aprender. No es suficiente que un currículo sea amplio y relevante para la mayoría de alumnos que aprenden, sino que debe ser susceptible de adaptarse hasta donde sea preciso para atender a las necesidades especiales de determinados alumnos (Echeita y Verdugo, 2004).

En cuanto a las *estrategias de enseñanza*, Ortiz (2000) sugiere que se debe adoptar una enseñanza y un aprendizaje interactivos. En esta nueva comprensión de la enseñanza se hace más compleja la acción docente, al considerar básica su acción crítica adecuando el currículo común a las diferentes necesidades individuales.

Al resaltar la calidad de la educación, no podemos olvidar la necesidad de ofrecer y generar una constante de apoyos y de recursos para la escuela inclusiva, donde sus propios profesionales son los que deben valorar, conocer e impulsar condiciones adecuadas para trabajar de manera colaborativa.

Por otra parte, la escuela inclusiva se ha planteado como uno de sus principios el progreso de las comunidades y sociedades: es decir, sociedades donde todos desarrollen el sentido de pertenencia en las que todos tengan los mismos derechos, oportunidades y responsabilidades. Con esto se explica que la inclusión se trata de un modelo diseñado para alcanzar **la mejora social** donde cada uno de los miembros de la comunidad se comprometa a

---

conseguir resultados inclusivos. Giné (2002), en la ponencia presentada en el III Congreso “La atención a la diversidad en el sistema educativo”, en Salamanca señala que la inclusión es un proyecto social y de comunidad.

Como se ha mencionado, el camino hacia la inclusión exige el compromiso de todos los sectores sociales. Al mismo tiempo es fundamental profundizar en los procesos de enseñanza aprendizaje y en los elementos que condicionan el currículo como son la organización, la planificación, y la coordinación entre todos los sectores implicados.

Para transformar las escuelas es vital que cada uno de los miembros de la comunidad educativa se considere a sí mismo “necesario”, que forma parte de un grupo con intereses comunes, capaz de modificar sus estrategias educativas para lograr una organización abierta, activa, creativa, fuente de cultura y válida para todos. Igualmente es importante señalar que al compartir responsabilidades en la comunidad educativa se genera el deseo de obtener resultados ambiciosos. Con ello se transformaría el clima escolar y redundaría en una mayor y mejor colaboración y participación de todos.

Los fundamentos que contiene el término de inclusión son cimientos importantes para que este concepto sea adoptado cada vez más por el contexto internacional con la intención de aclarar, asumir, debatir y entender que todos los niños deben estar incluidos en la vida educativa y social, y no sólo aquellos considerados con necesidades educativas especiales y/o discapacidad.

Por otra parte, la inclusión no intenta integrar en la vida escolar y comunitaria a alguien o a algún grupo ciertamente excluido; su objetivo es promover mejoras en la escuela y en la sociedad para no dejar a nadie fuera. Es decir se centra en cómo construir un sistema que logre responder exitosamente a las necesidades. Abandonamos la idea de que son los estudiantes quienes se adaptan a las escuelas.



### 2.4.3. Integración-Inclusión

La educación inclusiva va más allá del movimiento de integración. Mientras que éste se ocupaba especialmente de los niños con necesidades educativas derivadas de discapacidad, la inclusión se centra en todos. De la Oliva (2007) reconoce que la integración educativa logró situar en la escuela la mayor parte de los problemas, urgiendo un replanteamiento de sus objetivos y una transformación profunda soportada en una reforma.

Existen muchas comparaciones entre los conceptos de Integración e Inclusión que se han podido confrontar para llegar a una serie de conclusiones que identifican sus diferencias. Tales diferencias teóricas e implicaciones en la práctica permiten aclarar sus significados y relaciones existentes. Para esto hemos recopilado algunas propuestas de diversos autores, resumidos en el cuadro 2.1.

<b>Cuadro 2.1 Contrastes entre integración e inclusión (Elaboración propia)</b>		
<b>AUTORES</b>	<b>INTEGRACIÓN</b>	<b>INCLUSIÓN</b>
<b>Ainscow, (1995)</b>	La integración se usa para describir procesos mediante los cuales ciertos niños en concreto reciben apoyos con el fin de que puedan participar en los programas existentes (y en gran medida sin modificaciones) de los colegios.	La inclusión es un proceso mediante el cual un colegio sigue investigando nuevas formas de desarrollar respuestas que aprecien la diversidad. Pone el acento en la necesidad de analizar las formas en que los colegios excluyen a los alumnos.
<b>Pugach, (1995)</b>	La integración se ha desarrollado bajo un modelo aditivo en el que se usan muchas estrategias de modificación y adaptación a lo existente.	La inclusión requiere cambios complejos y pretende ser catalizador para transformar a fondo la tarea educativa; sin ese cambio fundamental en el seno de los proyectos educativos la promesa de inclusión no puede realizarse.
<b>Arnáiz, (1996)</b>	El término integración está siendo abandonado, ya que implica que la meta es integrar en la vida escolar y comunitaria a alguien o a algún grupo que está siendo ciertamente excluido.	El concepto de inclusión indica que todos los niños necesitan formar parte de la vida educativa y social de las escuelas del barrio, y de la sociedad en general, no únicamente dentro de la escuela ordinaria. El objetivo básico de la inclusión es no dejar a nadie fuera de la escuela ordinaria, tanto educativa, física como socialmente.
<b>Bayliss, (1996)</b>	La integración lleva implícito unir a dos grupos de aprendices, antes segregados cuyas diferencias están definidas.	Implica un solo grupo de aprendices cuyas necesidades no están definidas a lo largo de una sola dimensión. Abarca la diversidad como una forma natural del ser humano.
<b>Guajardo, (1998)</b>	La integración escolar una opción estratégica en la educación.	La inclusión se trata de un enfoque de la Educación Básica y de la vida participativa de la sociedad.

## LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO

<i>Ainscow (1999)</i>	Es un proceso de asimilación en el que los alumnos son apoyados individualmente para que participen en el programa existente y en gran medida incambiable.	Es un proceso de transformación en que la escuela se desarrolla en respuesta a la diversidad de los alumnos que atiende.
<i>Stainback, Stainback y Jackson (1999)</i>	Adapta a los alumnos previamente excluidos de la “normalidad” especialmente a aquéllos con necesidades educativas especiales y/o con discapacidad.	Es un sistema que incluye y que está estructurado para satisfacer las necesidades de cada uno. La responsabilidad se sitúa en la escuela y no en el alumno.
<i>Ortiz (2000)</i>	Implica la vuelta al sistema de alguien que había sido excluido de él pero sin que el sistema cambie sustancialmente.	Implica desarrollar un sentido de comunidad y apoyo mutuo para que todos los alumnos participen en la vida educativa y social de las escuelas y su comunidad.
<i>Marchesi (2001)</i>	Es la concreción del principio de igualdad para todas las minorías que sufren algún tipo de exclusión, que al estar en un sistema especializado de educación, terminaban excluidas socialmente. Es la concreción práctica del siguiente principio: todos los alumnos deben tener acceso a la educación de forma no segregadora.	La inclusión se interesa por posibilitar la real participación de todos los alumnos en las actividades y experiencias de la educación común. Consideran la atención a las diferencias individuales y la flexibilidad de éste. El énfasis en los aspectos comunes del aprendizaje subraya el aspecto más rico y positivo de las escuelas inclusivas.
<i>Stainback y Stainback (2001)</i>		La escuela inclusiva es aquella que educa a todos los alumnos/as en un único sistema escolar, proporcionando un currículo apropiado a sus intereses y necesidades, y aquellos soportes que pueden necesitar tanto los estudiantes como sus profesores para llegar a tener éxito.
<i>Booth y otros (2002)</i>		La inclusión es un concepto de procesos interminable que incluye la especificación de la dirección del cambio. Es importante para cualquier escuela su cultura, política y prácticas actuales, así como el compromiso para realizar un examen crítico para mejorar el aprendizaje y la participación de los distintos estudiantes dentro de las escuelas y su localidad.
<i>Verdugo y Echeita (2004)</i>		El uso del concepto de inclusión nos remite a su antónimo –exclusión y puede ayudar a evitar o minimizar los riesgos de exclusión social. También hablar de inclusión significa aludir a la concepción más actual de discapacidad, en la cual hay que identificar y modificar aspectos ambientales y la interacción del alumno en cada contexto más que centrarse en aspectos personales del déficit.
<i>Conferencia mundial de Educación Inclusiva (2009)</i>		La educación inclusiva es un proceso en el cual la escuela común o regular y los establecimientos dedicados a la educación se transforman para que todos los niños y niñas/estudiantes reciban los apoyos necesarios

		para alcanzar sus potenciales académicos y sociales, y que implica eliminar las barreras existentes en el medio físico, actitudes, la comunicación, el currículum, la enseñanza, la socialización y la evaluación en todos los niveles.
<i>Índice para la Inclusión (2002)</i>		La inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

Por otra parte, existen otras razones que han fundamentado la necesidad de consolidar el concepto de inclusión. Bayliss, Van Hove, Carro y Hinz (1997) proponen dos tipos de relaciones entre los conceptos Integración & Inclusión: La primera de ellas consiste en un proceso de cinco momentos de integración que se muestran en la figura 2.1; asegura que una vez cumplido estas etapas se puede hablar de Inclusión.

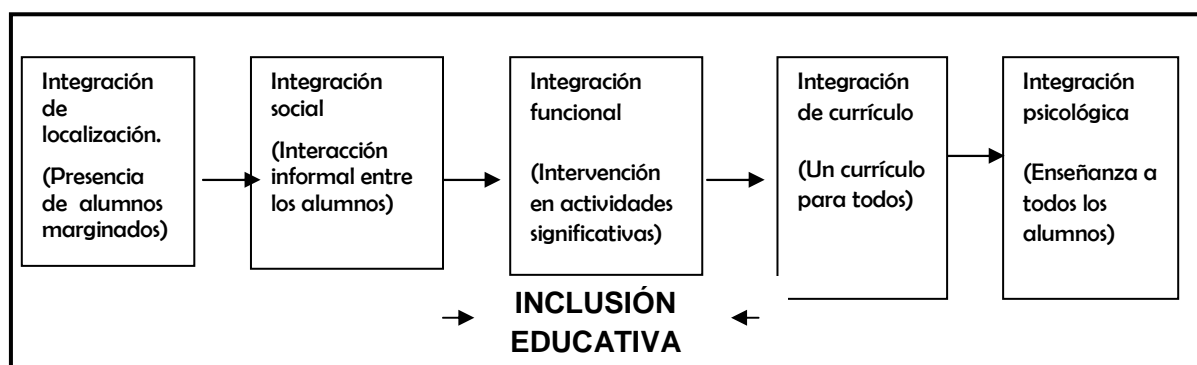


Figura 2.1 Primera relación entre Integración e Inclusión propuesta por Bayliss, Van Hove, Carro y Hinz

Estos autores proponen un segundo tipo de relación, que parte de que el objetivo a destacar es la inclusión; es decir consiste en promover la transformación general de la escuela con la intención de apoyar relaciones mutuas y recíprocas, a través de la interdependencia, lo cual provocará por sí mismo la integración psicológica, curricular, funcional y social.

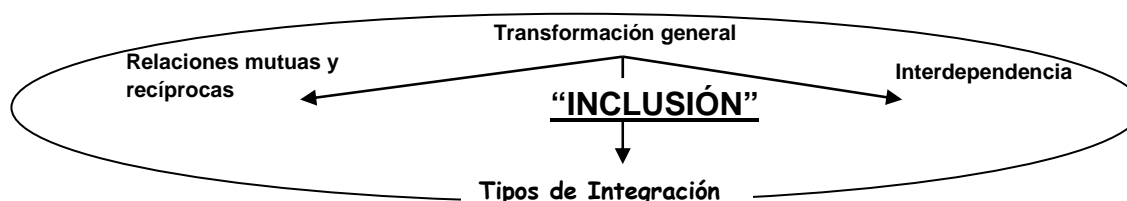


Figura 2.2 Segunda relación entre Integración e Inclusión (Bayliss, Van Hove, Carro y Hinz,

Las distintas interpretaciones sobre cómo debe generarse la inclusión responde a un punto de vista particular por lo que no existe una única noción de inclusión comúnmente aceptada. Dyson, (2001) plantea los puntos fuertes y débiles de la inclusión a través de la variedad de sus razonamientos.

<b>Cuadro 2.2 Variedades de inclusión. Dyson, (2001)</b>				
<i><b>Variedad de inclusión</b></i>	<i><b>Grupo meta</b></i>	<i><b>Qué significa ser incluido</b></i>	<i><b>Visión de sociedad inclusiva</b></i>	<i><b>Consecuencias para la escuela</b></i>
<i><b>Inclusión como colocación</b></i>	Niños con discapacidad/con Necesidades Educativas Especiales	Tener derecho a la “pertenencia a escuelas y clases regulares	Basada en los derechos	Las escuelas deben reconocer los derechos y aportar apoyo y adaptación para asegurar el acceso
<i><b>Inclusión como educación para todos</b></i>	Grupos con una educación pobre, existente o de mala calidad	Tener acceso a la educación escolar	“Abierta “ no discriminatoria	Las escuela deberán ser capaces de educar a todos los estudiantes
<i><b>Inclusión como participación</b></i>	Todos los estudiantes, especialmente los marginados en las clases	Enfrentarse a barreras mínimas para el aprendizaje y la participación	Basada en los derechos, plural y cohesiva	Las escuelas deben examinar de forma crítica las prácticas actuales para identificar y eliminar barreras existentes.
<i><b>Inclusión social</b></i>	Grupos con riesgo de exclusión social	Lograr altos niveles escolares para prosperar en el mercado y ayudar a moldear la sociedad.	Combinación de derechos y obligaciones con ciudadanos activos y una economía competitiva	Las escuelas deben contar con estrategias para aumentar el nivel de los que obtienen menos logros.

Para este mismo autor las variedades de inclusión son posibles alternativas que permiten acatar distintos enfoques para identificar e intentar resolver las dificultades en las comunidades educativas.

Como se ha visto en el cuadro 2.1, el concepto de Integración ha sido progresivamente desplazado por el de Inclusión; sin embargo, las distintas formas en que estos términos se interrelacionan, representa un punto en la línea del continuum en donde las escuelas se

---

aproximan o alejan de uno de los dos: el de la integración o el de la inclusión en función de sus postulados: concepción de las diferencias humanas y la diversidad, de las prácticas de enseñanza, del aprendizaje, de los apoyos, de la implicación de la comunidad educativa (padres, docentes, alumnos y otros), el liderazgo y del curriculum entre otros.

Necesitamos encontrar modelos que fundamenten una nueva concepción de escuela más eficaz, una educación más humana y más inclusiva. El modelo de cambio propiciado por las “escuelas inclusivas” constituye un proceso de innovación educativa que pretende la reconstrucción de la escuela desde un enfoque institucional transformador que busca propuestas de trabajo para responder a la heterogeneidad de los alumnos. Un ejemplo de lo expuesto son las Comunidades de Aprendizaje.

La evolución en el pensamiento hacia la inclusión ha sido producto de logros y fracasos de las iniciativas de la integración. Es decir, no se trata de una nueva propuesta teórica sino del proceso de experiencias en la lucha de las escuelas por alcanzar una verdadera Escuela para Todos.

La educación inclusiva equivale a apostar por la transformación de la realidad partiendo de la reflexión que existen situaciones escolares que empujan a las personas al fracaso personal, académico, profesional y social llevándolos a la exclusión.

### **2.5 Elementos clave para el desarrollo de escuelas inclusivas**

En la Declaración de Salamanca (1994, UNESCO) se expone que: *“Todos los niños y jóvenes del mundo tienen derecho a la educación, no son nuestros sistemas educativos los que tienen derecho a ciertos tipos de niños”*. Este desafío ha generado distintas investigaciones que reflexiona sobre las condiciones que deben reunir las escuelas para acoger a la heterogeneidad, a la diversidad. Seguidamente se presentan estas condiciones.

<b>Cuadro 2.3 Condiciones que favorecen la inclusión educativa. (Elaboración propia)</b>	
<b><i>ACEPTACIÓN DE LA COMUNIDAD</i></b> <b>Stainback, S. Y Stainback, W (1989)</b>	Uno de los rasgos esenciales de la escuela inclusiva es el sentido cohesivo de comunidad, la aceptación de las diferencias como un valor y la respuesta a las necesidades individuales. El concepto de comunidad viene definida por la consideración que se realiza con respecto a los alumnos en general; esto implica el ser bienvenidos, atendidos y valorados como miembros de la comunidad sean cualesquiera sus características. Sentimiento de comunidad.
<b><i>LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES</i></b> <b>Gardner (1995)</b>	Cuestiona que la conceptualización tradicional del conocimiento, la aptitud y el intelecto sean adecuados y eficaces. Se basa en la suposición de que, coexisten distintas formas de inteligencias para crear una constelación de habilidades en cualquier tipo de inteligencia: lingüística, lógico matemático, músico espacial, corporal cinestética, inter-intra personal.
<b><i>LA AGRUPACIÓN FLEXIBLE</i></b> <b>Oliver (1993)</b>	Los grupos formados, según criterios de heterogeneidad, han fundamentado la agrupación sobre criterios de diferencias existentes entre los alumnos. Los grupos se conforman con alumnos de diferentes habilidades y capacidades cognoscitivas. Consiste en reorganizar la estructura de grupos/clase durante determinados períodos de tiempo de la jornada escolar, relacionando contenidos, modalidad de instrucción y características de los alumnos. Esta fórmula organiza a los chicos en nuevas estructuras grupales en función de su nivel académico y de las distintas áreas del currículo.
<b><i>EL CURRÍCULUM COMÚN Y DIVERSO</i></b> <b>Angulo (1994)</b>	Si queremos que las escuelas sean para todos, debe existir un único currículum para una educación básica y común en el que todos los alumnos participen al máximo posible; en consecuencia la evaluación se formulara en función de ese currículum.
<b><i>GRUPOS DE COLABORACIÓN ENTRE ADULTOS Y ESTUDIANTES.</i></b> <b>Thousand (1997)</b>	Hay varias razones para que los estudiantes colaboren con los adultos: 1° los estudiantes representan una buena fuente de información fresca, creativa y entusiasta; 2° Los estudiantes desarrollan habilidades de pensamiento con alto nivel del cómo, cuándo y cómo aprenderían. 3°. Colaborar con los adultos apoyando a otros estudiantes ayuda a reforzar la ética y práctica personal y social.
<b><i>ENSEÑANZA PRÁCTICAS ADAPTADAS</i></b> <b>Thousand (1997)</b>	Este principio se fundamenta en la utilización de estrategias prácticas de aprendizaje que sean efectivas para todos los alumnos. Los modelos de aprendizaje cooperativo en grupo, las estrategias de aprendizaje con el compañero y la enseñanza basada en la experiencia, constituyen formas de institución mediada por los

## LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO

	<p>compañeros.</p> <p>La enseñanza adaptativa se ajusta a los objetivos de una educación para todos, pero para que se logre es necesario diversificar o adaptar el currículo en función de las características individuales de los alumnos.</p>
<p><b><i>EL APRENDIZAJE CONSTRUCTIVISTA</i></b> Coll (1999)</p>	<p>La concepción constructivista se organiza en tres ideas fundamentales: el alumno como responsable de su <u>aprendizaje</u>, la actividad mental constructiva y el papel del docente orientando y guiando los procesos de construcción del conocimiento del alumno con el saber colectivo. El constructivismo trata de conjuntar el cómo y que de la enseñanza, es enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextualizados.</p>
<p><b><i>APRENDIZAJE DIALÓGICO</i></b> CREA (1999),</p>	<p>Es la interacción de diferentes grupos en diversos escenarios, incluida el aula, siguiendo los principios de diálogo, comunicación y consenso igualitario.</p> <p>El aprendizaje dialógico se organiza en siete principios que construyen el marco en el que actúan las comunidades de aprendizaje y guían sus procesos educativos globales y concretos en todos los ámbitos, estos principios son: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias.</p>
<p><b><i>BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y PARTICIPACIÓN</i></b> Booth y Ainscow (2002)</p>	<p>Cuando las dificultades educativas se atribuyen a los déficits del alumnado, lo que ocurre es que dejan de considerarse las barreras para el aprendizaje y la participación que existen en todos los niveles de nuestros sistemas educativos y se inhiben las innovaciones en la cultura, las políticas y las prácticas escolares que minimizarían las dificultades educativas para todo el alumnado. Se reconceptualizar el término de necesidades.</p> <p>Este concepto no etiqueta porque las barreras están sobre el contexto (cultural, político, organizativo y práctico) y no sobre el alumno.</p>
<p><b><i>ÉXITO PARA TODOS<sup>1</sup></i></b> Johns Hopkins (2001)</p>	<p>Se diseñó para estudiantes de escuela primaria y se centra en prevención y la intervención temprana intensiva en posibles problemas de aprendizaje, y aborda los problemas de aprendizaje a través de tres frentes : la instrucción de alta calidad a partir de preescolar, la escuela y los vínculos familiares; tutoría entre iguales</p>

<sup>1</sup> *Éxito para todos (Success for All)* es un programa integral que comenzó en 1987, en Baltimore, en una cooperación entre Johns Hopkins University y el Departamento de Educación de la ciudad para trabajar en escuelas de muy bajo rendimiento y muchos problemas de convivencia y conflictos.

## LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO

	entre estudiantes de primaria que tienen dificultades con la lectura. Un elemento clave para esto es <i>El aumento de Logro Académico</i>
<b><i>CALIDAD EN LA EDUCACIÓN</i></b> <b><i>Climent Giné</i></b> <b><i>(2002)</i></b>	Es un concepto polisémico, multidimensional y contextualizado. Se caracteriza por su capacidad para: Ser accesible a todos los ciudadanos; Facilitar los recursos personales, organizativos y materiales; Promover cambio e innovación en la institución escolar y en las aulas; Participación activa donde TODOS se sientan respetados y valorados; Lograr la participación de las familias e insertarse en la comunidad; Estimular y facilitar el desarrollo y el bienestar de los profesionales.
<b><i>EDUCACIÓN BASADA EN OPORTUNIDADES PARA TENER RESULTADOS</i></b> <b><i>Arnáiz (2003)</i></b>	Los principios básicos de esta condición son: 1) Claridad de enfoque, toda la comunidad tiene claro cuales son los objetivos 2) Expandir la oportunidad, reconoce que los estudiantes aprenden de formas distintas, a diferentes velocidades y que se necesitan varios métodos y contextos 3) Consiste en reconocer que todo estudiante es “capaz de hacer bien cosas significativas” 4) Definir el curriculum en áreas del conocimiento, habilidades amplias y resolución de problemas, desarrollo personal y nuevos campos de conocimiento.
<b><i>COMUNIDADES DE APRENDIZAJE</i></b> <b><i>Flecha(2004)</i></b>	Es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas. La comunidades de aprendizaje se basan en el aprendizaje dialógico, se plantea la igualdad educativa y la mejora de la convivencia mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula.

El sentido local de la inclusión contiene una misión particular donde todos tienen sensación de pertenencia, se sienten aceptados, apoyen y sean apoyados por sus iguales y otros miembros de la comunidad, al tiempo que se satisfacen las necesidades educativas y sociales.



---

## 2.6 Retos de la inclusión

La inclusión pretende que las comunidades escolares generen idiosincrasias propias que resuelvan adecuadamente la atención a la diversidad aventurándose a formular soluciones simples a retos más complejos. Muchas escuelas, con circunstancias y perfiles propios han afrontado conflictos y contradicciones a lo largo de su historia.

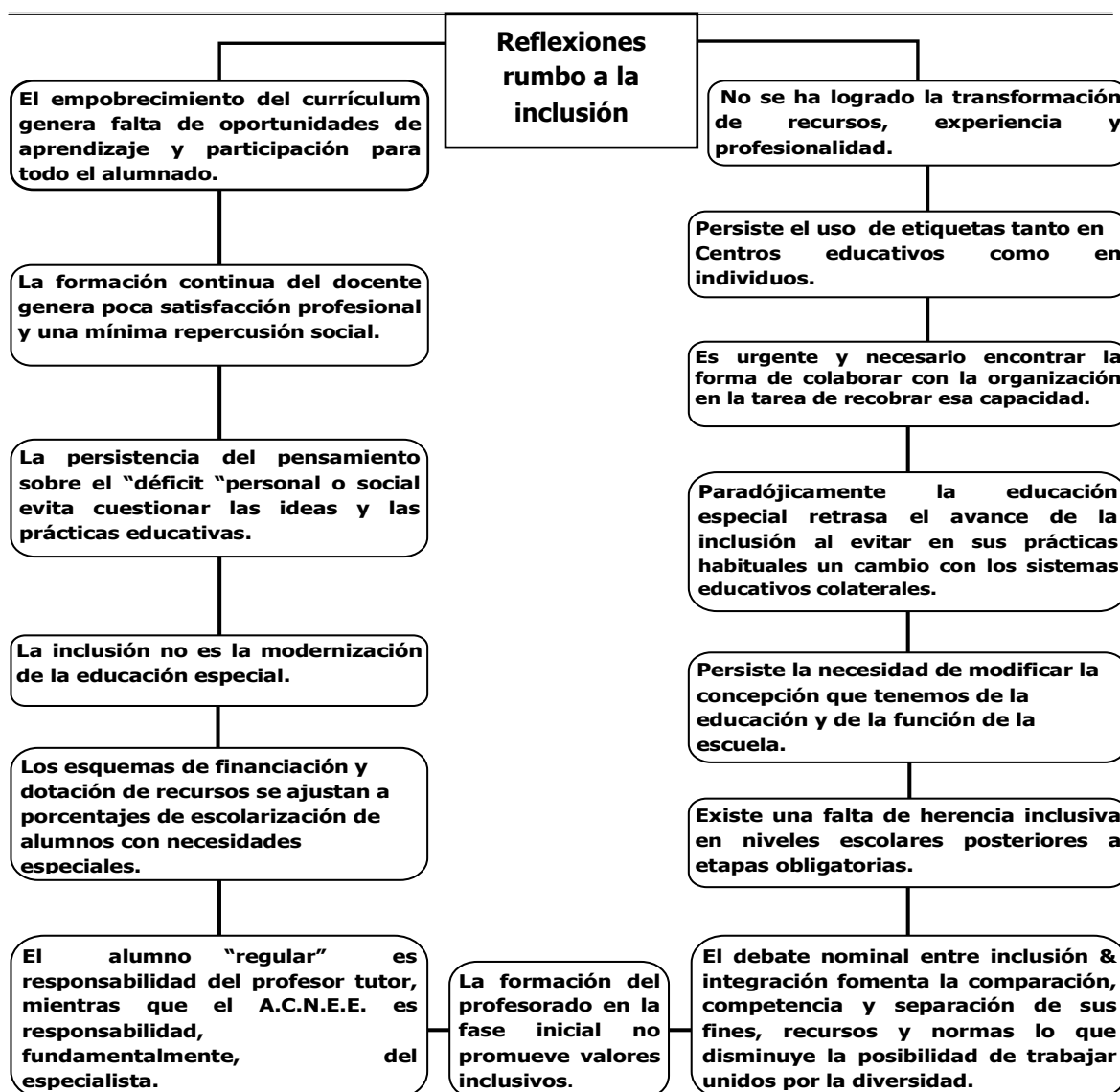
Los colegios que voluntariamente deciden ser inclusivos deben introducir cambios y procesos de mejora para transformar los sistemas educativos. Al respecto, Ainscow cree que se dispone del conocimiento necesario para enseñar con éxito a todos los niños de los distintos países. La pregunta clave es ¿estamos convencidos y queremos que se produzca el cambio?

La voluntad es un criterio esencial para garantizar avances reales hacia una sociedad más incluyente, pero, tanto el sistema educativo como el social se resisten al cambio por entender que la inclusión es una utopía inaplicable, o, como mencionan Echeita y Verdugo (2004), una simple actualización o modernización de la “Educación Especial”.

Por otra parte, la escuela asigna responsabilidades a profesores en función de las características de los alumnos; el profesor de apoyo para los alumnos etiquetados con necesidades educativas especiales y los profesores tutores para los chicos considerados “normales”. Esta situación genera que muchas escuelas mantengan una postura de balcanización, muy lejana al trabajo colaborativo indispensable para la inclusión.

Podemos pensar que “unidos en la diversidad” bajo un marco común sería un buen antídoto contra los negativos efectos que para el progreso hacia una educación más inclusiva tiene la existencia de tantos compartimentos estancos en nuestras respectivas administraciones educativas. (Echeita y Verdugo, 2004 p. 212 ).

En camino hacia la Inclusión, se observan éxitos y fracasos, como acertadamente refieren Echeita y Verdugo (2004, p. 211-214) en referencia al contexto español (figura 2.3.).



**Figura 2.3 Reflexiones rumbo a la inclusión**

Por su parte, Barrio de la Puente (2009, p. 22-25) ha descrito una serie de retos a los que se enfrentan los sistemas educativos con aspiraciones a ser inclusivos:

*a) La escolarización universal.*

El principal objetivo de la inclusión educativa es garantizar al alumnado el acceso a la educación; del que no llega a formar parte del sistema educativo por las características socioeconómicas y políticas de sus propios países de origen, y del que se encuentra excluido del derecho a la educación.

*b) El cuestionamiento de los sistemas educativos selectivos.*

---

Los sistemas educativos no serán selectivos; por ello desde las administraciones educativas se arbitrará financiación y apoyo para garantizar el acceso a la educación a todo el alumnado. La división y agrupamiento del alumnado según criterios sociales, de género, cultura, lengua, capacidad, etc., no beneficiará ni facilitará el proceso de enseñanza y el ordenamiento educativo de la diversidad. El proceso de exclusión se genera, por tanto, desde la base del sistema educativo, a través de su propia estructura y organización.

*c) El desafío a las medidas pseudo-inclusivas en sistemas educativos democráticos.*

Existen sistemas educativos comprometidos con la inclusión, tanto en sus declaraciones como en sus adhesiones a los principios de la inclusión, sin embargo, sus prácticas educativas son más políticas y de carácter utilitario que reales. Dentro de estas actuaciones se pueden señalar alternativas más paliativas que educativas ya que dejan intacto el sistema a costa de crear itinerarios específicos para grupos de alumnos condenados al fracaso. Estas exclusiones son más sutiles y se promueven desde estructuras secundarias, desarrollando determinados aspectos de mandatos generales. Entre estas medidas exclusivas se reconocen medidas evaluativas (reválidas, selectividades, pruebas de grado, modelos de evaluación, etc.) y vías pedagógicas (sistemas de apoyo, itinerarios educativos desiguales, programaciones individuales, aulas especiales, educación compensatoria, diversificación curricular, programas de garantía social, adaptaciones curriculares, aulas de enlace, etc.) que justifican la segregación dentro del propio sistema educativo llamado inclusivo, como la única salida o incluso como la única oportunidad. Por tanto, se trata de una segregación interna, en cierto modo oculta, que es menos llamativa y visible que la inherente a las exclusiones anteriores.

*d) El desafío a las culturas escolares excluyentes.*

El desafío más importante referente a la cultura escolar y a las prácticas educativas desde la Educación Inclusiva es el cuestionamiento de aquellas culturas escolares que entienden la comunidad escolar como patrimonio del *grupo dominante*.

Por todo lo anterior, se entiende que la inclusión es un proceso iniciado que pensamos no tiene marcha atrás. Por consiguiente resulta urgente que la escuela descubra la forma de desarrollar su capacidad de organización y compromiso para el desarrollo de una educación de calidad para todos.

En México existe entre los profesionales de la educación resistencia al movimiento de Inclusión, tal vez por desconocimiento de la inclusión, por miedo al cambio, por el exceso de trabajo, por inseguridad profesional; en definitiva por temor a lo desconocido. y a pesar de promoverse acciones menos excluyentes, no se han logrado cambios efectivos. Sin embargo, el sistema educativo mexicano debe generar respuestas para toda la población en general y para los niños y jóvenes en particular teniendo en cuenta que es un país con un notable incremento de la diversidad<sup>2</sup> que se está acentuando en estos últimos años.. Esta situación merece una explicación específica que se expone en el siguiente apartado.

### **2.7 La Educación Especial en México**

En esta sección se hace una revisión de los planteamientos de la Educación Especial en México y más específicamente en el Estado de Puebla con el fin de contextualizar las circunstancias legislativas, políticas y sociales de la Educación Especial y del proceso de Inclusión.

Los antecedentes de la Educación Especial en México se remontan a la segunda mitad del siglo XIX con la creación de escuelas para sordos y ciegos. En 1915 se fundó la primera escuela para niños con deficiencia mental y posteriormente y alrededor de la segunda mitad del siglo XX, se crearon centros para niños con diferentes discapacidades. Las universidades asumieron la formación de docentes especializados, como la Universidad Nacional Autónoma de México. Así pues, al final de los años setenta del siglo pasado, por decreto presidencial, se creó la Dirección General de Educación Especial con la finalidad de organizar, desarrollar,

---

2

En la última década se ha incrementado la población emigrante, desempleada, alumnado que abandona temporalmente las escuela, niños trabajadores.

---

administrar y vigilar el sistema federal de Educación Especial y la formación de maestros especialistas.

Durante la década de los ochenta los servicios de Educación Especial se clasificaban en dos modalidades: indispensables y complementarios. Los servicios indispensables eran: Centros de Intervención temprana, Escuelas de Educación Especial y Centros de Capacitación de Educación Especial; también existían los grupos integrados B para niños con deficiencia mental leve y los grupos integrados para hipoacúsicos, que funcionaban en las Escuelas Primarias regulares. Los servicios complementarios eran los Centros Psicopedagógicos y los Grupos Integrados A, que prestaban apoyo a alumnos de educación básica general con dificultades de aprendizaje o dificultades en el aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta (denominados así en el ámbito de la educación mexicana); esta modalidad también incluía las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS).

En los años noventa del siglo pasado, y con la promulgación del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la Ley General de Educación y la Declaración de Salamanca, se elaboró el Proyecto General para la Educación Especial en México (1994). Se expone que cuanto más oportunidades se le ofrezca a un niño mejor será su desarrollo y su proceso educativo. A partir de ahí se inicia la integración.

*La Conferencia Nacional Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad* celebrada en Huatulco, Oaxaca (México, 1997) propició una revisión conceptual, metodológica y organizativa del desarrollo de la Educación Especial del país. Se establecieron como propósitos fundamentales de la educación: la equidad, la calidad y la pertinencia. Se buscó fomentar la participación y responsabilidad de los principales agentes educativos y potenciar el desarrollo de los niños en los ámbitos social, cultural, económico, político y laboral. Se marcó atención preferente a grupos más vulnerables, como las zonas urbano marginadas, la población rural emigrante, la población indígena y la mujer.

---

En la actualidad, las políticas de la Educación Especial en México tienen como marco legislativo el *Plan Nacional de Desarrollo (2001-2006)* y el artículo 41 de la *ley General de la Educación*, que impulsan tres postulados: Humanismo, Equidad y Cambio.

**Artículo 41.** (Reformado, D.O.12 de junio de 2000): La Educación Especial está destinada a individuos con discapacidad transitoria o definitiva, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social. Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo necesarios. Esta educación incluye orientación a los padres/ tutores, así como a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular.

*El Plan Nacional de Educación 2001-2006*, por su parte, tiene como objetivos:

1. Garantizar el derecho a la educación como la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro de la Educación Básica.
2. Lograr la integración y articulación de los tres niveles<sup>3</sup> de la Educación Básica.
3. Asegurar que todos los que cursen la Educación Básica adquieran conocimientos fundamentales, desarrollen habilidades intelectuales, cultiven valores y actitudes para alcanzar una vida personal plena y se incorporen al trabajo productivo.

Estos principios han formulado una escuela abierta a la diversidad, capaz de transformar sus espacios educativos capaz de ofrecer experiencias enriquecedoras y oportunidades independientemente de las diferencias existentes entre los alumnos, los docentes, las familias y los contextos.

---

<sup>3</sup> Preescolar, Primaria y Secundaria

## 2.8 Servicios para la integración educativa en México

A partir del Proyecto General para la Educación Especial (1994), el sistema educativo con la finalidad de dar respuesta a los nuevos retos de la educación para todos reorientó sus servicios dando lugar a los actuales: servicios de apoyo, servicios de orientación y servicios escolarizados.

<b>Cuadro 2.4 Servicios básicos para la atención a la diversidad en México.</b>		
	<b>USAER</b> ( <i>Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular</i> )	<b>CAPEP</b> ( <i>Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar</i> )
<b>D</b> <b>E</b> <b>A</b> <b>P</b> <b>O</b> <b>Y</b> <b>O</b>	Se encarga del trabajo colaborativo del personal de Educación Regular y Educación Especial; su enfoque de trabajo consiste en concebir la escuela como un todo y centra sus acciones en propiciar que la escuela reconceptualice y asuma la propuesta educativa de manera flexible para su apertura y tolerancia a la diversidad, con un trabajo conjunto y de colaboración. La USAER cuenta con dos alternativas de atención asumidas por el maestro de apoyo: <b>Apoyo en aula regular</b> (Es la relación entre el profesor titular de grupo y el maestro de apoyo para una comprensión objetiva de las estrategias de enseñanza y la vinculación del aula con la gestión de la escuela para procesos más Inclusivos). <b>Apoyo directo al alumno.</b> (Es la atención al alumnado con algún tipo de dificultad que necesite una ayuda especializada y transitoria dentro de la escuela, con el fin de complementar los propósitos generales del grupo y un trabajo curricular específico complementario)	El propósito de estos centros es proporcionar servicios de evaluación y diagnóstico interdisciplinario a los alumnos de los jardines oficiales <sup>4</sup> que presenten problemas en su adaptación al proceso educativo, así como dar atención psicopedagógica a quienes muestren dificultades en el aprendizaje, en el lenguaje o en su desarrollo psicomotriz.
<b>D</b> <b>E</b> <b>O</b>	<b>CRIIE</b> ( <i>Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa</i> )	<b>UOP</b> ( <i>Unidades de Orientación al Público</i> ).
	Ofrece una amplia gama de material bibliográfico, didáctico, video-gráfico, que es usado a través de personal dedicado a orientar, asesorar y capacitar a quien solicite sus servicios.	Se plantean como el servicio de Educación Especial encargado de orientar a padres de familia, a docentes y a la comunidad en general en torno al

<sup>4</sup> El jardín de niños se refiere al primer nivel de la Educación Básica que es previo a la Educación Primaria.

## LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO

<b>R</b> <b>I</b> <b>E</b> <b>N</b> <b>T</b> <b>A</b> <b>C</b> <b>I</b> <b>O</b> <b>N</b>	<p>Cuenta con personal especializado en las áreas de Psicología, Ceguera y Debilidad Visual, Discapacidad Intelectual y Comunicación para ofrecer orientación y talleres a maestros de educación básica y especial.</p> <p>Las familias podrán obtener una respuesta psicopedagógica a sus inquietudes sobre Educación Especial, o bien, si sus hijos viven una discapacidad.</p> <p>Asimismo se encargan de la evaluación psicopedagógica, estrategias y modalidades de atención psicopedagógica en la escuela regular, adecuaciones curriculares, evaluación y acreditación de las necesidades educativas especiales.</p>	<p>proceso de Integración Educativa.</p> <p>También evalúan niños y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales y/o discapacidad.</p> <p>El propósito de estos centros es dar información y orientación al público en general sobre las distintas discapacidades (visual, auditiva, motora, intelectual y autismo), así como de las necesidades educativas especiales y de los servicios educativos existentes que atienden a esta población.</p>
<b>E</b> <b>S</b> <b>C</b> <b>O</b> <b>L</b> <b>A</b> <b>R</b> <b>I</b> <b>Z</b> <b>A</b> <b>D</b> <b>O</b> <b>S</b>	<b>CAM (Centro de Atención Múltiple)</b>	
	<p>Es una oportunidad educativa con una modalidad escolarizada para el alumnado que requiere de Educación Especial explícita y que encuentran dificultades importantes para su escolarización en la escuela común.</p> <p>También es una oportunidad de capacitación laboral para los alumnos con discapacidad que de manera temporal o permanente no han logrado una escolarización regular.</p> <p>El CAM cuenta actualmente con dos modalidades: Básico (Es un servicio escolarizado especial que atiende alumnos que no logran la integración a la escuela regular a través de la elaboración de programas, recursos y materiales necesarios para su autonomía social y productiva). Laboral. (Ofrece atención escolarizada para el desarrollo de competencias para la vida y capacitación laboral de 15 a 20 años).</p> <p>Esta opción escolarizada, se decide en función de los apoyos que de manera transitoria o permanente garanticen las mejores condiciones de atención para el alumnado.</p>	

Estos servicios se crean a partir del *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*, que tiene como propósito general impulsar los servicios de Educación Especial e Integración Educativa para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que presentan discapacidades. Al respecto Guajardo (1998), menciona que lo singular en México es su apuesta por la integración educativa, la redefinición de la discapacidad, el concepto de las necesidades educativas especiales y la concepción de la inclusión.



En México los planteamientos para el cambio fueron reproducidos por Guajardo (1998, p. 4), quien explica:

El cambio en la Educación Especial no es gradual, es radical y el asunto estriba no en el debate nominal, sino en la tendencia teórica para explicar el cambio. La teoría general de la Educación Especial no provendrá de la propia educación especial, provendrá de la teorización de la Educación Básica. Se trata del enfoque incluyente de la Educación Básica y de la vida participativa de la sociedad.

Los servicios que la Educación Especial ofrece en estos momento se encuentran configurados de la siguiente manera:

<i>Periodo</i>	<i>CAM</i>	<i>CAPEP</i>	<i>USAER</i>	<i>UOP</i>	<i>CRIE</i>	<i>Otros</i>	<i>TOTAL</i>
<b>2000-2010</b>	<b>1,282</b>	<b>256</b>	<b>2,583</b>	<b>44</b>	<b>82</b>	<b>123</b>	<b>4,379</b>

Todo el proceso de integración ha supuesto para el sistema educativo mexicano reorientar sus servicios de Educación Especial bajo condiciones muy específicas de escolarización, de apoyo y de orientación. Sin embargo, uno de los cambios más drásticos, pero a la vez impulsor de la propuesta de integración, es el servicio de USAER que al incorporarse a la educación básica rompe la barrera entre la Educación Especial y la Educación Regular.

Esta situación es una de las motivaciones principales para la elección de la muestra de esta investigación.

También es importante aclarar que otro aspecto relevante **para nuestro estudio es el trabajo conjunto que USAERs tiene con escuelas que se suman a los Programas de Seguimiento Cercano<sup>6</sup>**. Esta doble modalidad que tienen algunas escuelas (USAER y Programa de Seguimiento Cercano) permite que las escuelas dispongan de más recursos para la integración educativa como: la actualización del personal de educación regular y especial,

<sup>5</sup> CAM (Centro de Atención Múltiple), CAPEP (Centro de Apoyo Psicopedagógico de Educación Preescolar), USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular), UOP (Unidad de Orientación al Público) y CRIE (Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa)

<sup>6</sup> El Programa de Seguimiento Cercano es una modalidad que tienen algunas escuelas que trabajan con el Programa de Integración Educativa y se caracteriza por un rastreo específico de sus avances.

trabajo cercano con los padres de familia de los alumnos con necesidades educativas especiales, proceso de intervención educativa específico, evaluaciones psicopedagógicas, y programas para sensibilizar a la comunidad educativa.

En el próximo apartado se describen cómo se han reorientado los servicios en la Entidad Federativa de Puebla, México.

## **2.9 La integración educativa en Puebla (México)**

Puebla es uno de los 31 estados de la República Mexicana y se ubica en la zona centro del país. Colinda al oriente con el estado de Veracruz; al poniente con el Estado de México, Hidalgo, Tlaxcala y Morelos y al sur con los estados de Oaxaca y Guerrero. Esta entidad se divide en 217 municipios y tiene una población de 5, 383, 133 habitantes. (INEGI<sup>7</sup>, 2005).

Puebla, a nivel educativo, se ha adaptado a lo estipulado en el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, que establece como premisa de acción que los servicios educativos deben orientarse a fortalecer la Educación Básica, así como reforzar la atención a grupos vulnerables (población discapacidades diferentes, población rural migrante, comunidades indígenas, niños de la calle y mujeres).

Particularmente, el proyecto de la dirección de Educación Especial en el estado de Puebla, plantea la integración educativa como un reto que implica la conjunción de esfuerzos. Así se plantean los siguientes objetivos.

- Construir una nueva gestión de la escuela, y desde la escuela, en la que haya mayor participación de los alumnos, maestros, padres de familia y directivos, donde el instrumento de esta dinámica sea el Proyecto Escolar.
- Desarrollar una evaluación cualitativa, interna y participativa.
- Aumentar la equidad del sistema educativo.
- Hacer de la educación un asunto de todos.
- Elevar la capacidad de gestión en el ámbito escolar.

---

<sup>7</sup> INEGI : Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.

- Asegurar el acceso, la permanencia y el éxito en educación a toda la población
- Garantizar el funcionamiento de los servicios de Educación Especial para brindar una atención educativa con calidad, pertinencia y equidad social.
- Fortalecer la Educación Básica en el proceso de inclusión educativa.
- Promover la participación social, interinstitucional e intersectorial y la vinculación con organismos nacionales e internacionales.

Según las directrices, los servicios de atención a la diversidad en la educación básica en Puebla están constituidos por la USAER<sup>8</sup> y el CAM.

Para transformar la política educativa se creó, a partir del Programa Nacional de Educación (PNE), el **Programa Escuelas de Calidad (PEC)**<sup>9</sup> para suplir las carencias de las escuelas. Algunas de las críticas que se formulan al programa es el estrecho margen de la escuela para tomar decisiones, el desarrollo insuficiente de una cultura de planificación y evaluación, los excesivos requerimientos administrativos que constriñen a los directores para ejercer un liderazgo efectivo, la escasa comunicación entre la comunidad escolar, el uso poco eficaz de los recursos, la baja participación social y las deficiencias en infraestructura y equipamiento.

Con los datos presentados podemos pensar que la orientación hacia la Educación Inclusiva exige, en primer término, replantearnos nuestra propia visión sobre la educación en general. El sistema educativo mexicano responde a este planteamiento, como hemos señalado, reorientando los servicios de Educación Especial, con la reestructura de la organización de los centros de Educación Regular. En el próximo capítulo se hace una revisión teórica sobre las implicaciones que tiene la organización escolar con el proceso hacia la Inclusión Educativa.

---

<sup>8</sup> Por el interés de esta investigación nos centraremos en las USAERs que operan con el servicio de seguimiento cercano.

<sup>9</sup> Este programa ha sido uno de los sustentos “económicos” de las escuelas que acogen alumnado con Necesidades Educativas Especiales c/ s discapacidad. Por esta razón resulta interesante, para esta investigación, conocer sus alcances e influencias en el desarrollo de la escuela inclusiva.



---

**CAPITULO III**

**LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y LA INCLUSIÓN EDUCATIVA**



### 3.1 Introducción

Las escuelas tienen una serie de connotaciones que las hacen diferentes a otras organizaciones; diferencias a nivel social: el centro como realidad social abierto al entorno con el que interactúa; el centro como comunidad, con personas con distintos roles y necesidades pero implicadas en el proceso educativo; y el centro como una organización en sí mismo. Para entenderla necesitamos una serie de dimensiones que faciliten su comprensión y análisis. Como indica González (2003, citado en Calatayud, 2010).

Los límites que el enfoque empresarial (Marcelo, 1994) dispone para interpretar la complejidad de la escuela como organización, se explican por su fundamentación en diferentes corrientes ideológicas lejanas a las interpretaciones del proceso educativo. Una consecuencia de esta traslación es el alto nivel de indeterminación de las escuelas que las hace débiles y poco flexibles en materia de organización ya que se ve condicionadas por demasiados requisitos formales externos.

Este capítulo se inicia presentando la escuela como una organización, mostrando la importancia que tiene la organización en el desarrollo de las escuelas inclusivas. El desafío es cómo organizar el centro para dar respuesta a la diversidad desde el enfoque de una Escuela para Todos en donde el profesorado, los alumnos, las familias y la comunidad en general se sientan partícipes de los procesos que se llevan a cabo en la institución. Se han recopilado propuestas de distintos autores que intentan explicar los elementos implicados en los procesos de desarrollo organizativo a través de distintas dimensiones que nos presentan algunos expertos. En este sentido, nos acercamos al modelo propuesto por Rouse y Florian (1996) que relaciona escuelas eficaces y organización escolar.

¿Qué tipo de organización puede facilitar la transformación de las escuelas en espacios compartidos de aprendizaje? La transformación de la organización escolar exige un análisis

integral debido a la multiplicidad de factores implicados como consecuencia de la compleja realidad de las instituciones educativas. Y sabemos que algunos de los análisis de la escuela como organización se encuentran mediatizados por el enfoque empresarial.

Para erradicar la visión empresarial de la educación se propone el enfoque ecológico sistémico propuesto por Bronfenbrenner (1987), quien explica que existe interdependencia entre el macro sistema (contexto político-social), el meso sistema (escuela) y el micro sistema (aula-familia). Para esto se citan distintos autores que exploran sus interdependencias, las relaciones mutuas, los cambios, los participantes y la realidad cultural, social y política.

A lo largo del capítulo se explica el papel de las políticas educativas, la misión escolar, la mejora del aula y la relación con la familia en el proceso de inclusión sustentado por autores como Twelvetress (1991), Álvarez y Soler (1997), Echeita y Verdugo (2004), Ainscow, West y Nicolaidou (2004), Booth (2007), Flecha y Larena (2008) y Sarto y Andrés (2009). Ellos destacan la importancia de las prácticas colaborativas, el desarrollo de sentimientos comunitarios y la oferta de una enseñanza de calidad para todo el alumnado a través de un apoyo mutuo y constante.

Se presentan algunas reflexiones que pueden favorecer el desarrollo de una organización enfocada a la escuela inclusiva. En este análisis se ha prestado un especial interés a las propuestas realizadas por la International Quality Education Association (IQEA, 2001) y las derivadas del Index for inclusion. (Ainscow y Booth, 2004).

### **3.2 La escuela como organización**

Para comenzar suscribimos la reflexión que nos aporta Gairín (1996) sobre la organización escolar: *Analizar el sentido de la organización escolar nos lleva a delimitar el significado que damos al término de organización y a preguntarnos por la realidad de su estudio* (p. 68). Ese es el camino que vamos a recorrer en este epígrafe.



Es conveniente recordar que la comprensión del centro escolar como organización se ha conformado *a lo largo de los últimos veinticinco años, en un espacio privilegiado de coordinación y unidad base para gestar el cambio en educación; el centro dejará de entenderse como un lugar de aplicación de determinaciones educativas para entenderse como objeto específico de estudio y acción educativa* (Bolívar, 2004, 16). La escuela se constituye como unidad básica de formación, innovación y mejora, y como organización es la ordenación de cierto número de actividades personales y medios materiales para lograr determinados fines, tal como se manifiesta Fernández\_Enguita (2001).

Por consiguiente, la escuela como organización, posee unos determinados elementos: objetivos que cumplir; un conjunto de personas que mantienen relación entre ellas, unas estructuras que permiten que se desarrollen los procesos de enseñanza-aprendizaje; procedimientos de funcionamiento, procesos que regulan su funcionamiento; continuidad en el tiempo, etc. (Gairín, 1994).

El concepto de cultura organizativa nace, probablemente como oposición a la teoría empresarial de Taylor <sup>10</sup>, quien a través de una serie de estudios sobre la conducta humana en situaciones laborales <sup>11</sup> sugiere modificar el modelo mecánico del comportamiento organizacional por otro que tuviese más en cuenta los sentimientos, las actitudes, las motivaciones y otros aspectos del sujeto humano. A esta perspectiva se la conoce como escuela humanística de administración.

Las instituciones escolares suelen estar configuradas por sistemas organizativos fijos, en donde se trabaja de manera aislada y con una orientación competitiva en determinadas tareas. Dichas condiciones, ante la presencia de un alumnado cada vez más heterogéneo, con

---

<sup>10</sup> Su teoría se preocupa básicamente por aumentar la productividad de la empresa mediante el aumento de la eficiencia en el nivel operacional. De allí parte la división del trabajo como unidad fundamental de la organización en dos grupos: las personas que piensan y las personas que ejecutan.

<sup>11</sup> Esta investigación se llevó a cabo en la compañía Western Electric, entre 1924 y 1933.

distintas capacidades, motivaciones e intereses, genera muchas dificultades ya que la oferta educativa que el estudiante requiere debe ser cada vez más flexible y adaptada. El desajuste entre lo que hay y lo que debería ser, entre la estructura organizativa rígida y las demandas de coordinación, colaboración, temporalización, recursos, etc., es el desafío que tienen las escuelas que quieren introducir cambios en su organización para transformarse en comunidades inclusivas.

Aunque no es nuestro objetivo detenernos en las similitudes que existen entre otras organizaciones y la escuela, ni tampoco en las semejanzas que se les atribúan en relación con las organizaciones empresariales, sí que es cierto que la organización de las escuelas se encuentra influenciada por el modelo eficientista que ha llevado a los centros a prácticas muy dirigidas que no siempre han contribuido a su mejora. A esto Lerena (1986, citado por Sandoval, 2000, p. 10) señala que:

El sistema organizacional que la escuela practica es como un conjunto invariable de elementos estructurales, donde la enseñanza tiene como funciones las de reclutamiento/selección/distribución del alumnado; las de imposición, inculcación y reproducción de la cultura legítima; funciones que produce, como último efecto, el contribuir en mayor o menor grado y de diversa forma a la legitimación y reproducción de las condiciones ideológicas que hacen posible el mantenimiento de la estructura de relaciones existentes entre los grupos o clases, y concretamente el mantenimiento de la dominación de clase.

La organización es un espacio de acción y para la acción educativa configurada por múltiples dimensiones:

La organización escolar no es sólo un mero aparato organizativo que haya que gestionar en sus aspectos formales; en un espacio de acción y para la acción educativa, en el que coexisten aspectos formales con otros más informales; *algunos explícitos, con otros implícitos y ocultos; procesos racionales, con dinámicas menos racionales, ciertos consensos, con luchas, conflictos y tensiones de diverso signo* (González y Santana, 1999, 325)

El estudio realizado por Calatayud (2010) analiza las dimensiones que sugieren varios autores (Gimeno Sacristán, 1981, Municio, 1986, Dalin y Rust, 1989, Harrison, 1988, Carda, 1992, González, 1992, Antúnez, 1993, Lorenzo, 1995 y Gairín, 1996) señalando que las dimensiones estructura y entorno están siempre presentes en todos ellos; la dimensión relaciones aparece en la mayoría y, la cultura y los procesos en los más recientes. Las dimensiones que propone Calatayud (2010, 187) son:

-Dimensión de contexto: el entorno y los sistemas de apoyo y/o organizaciones que asesoran al centro escolar; dimensión conformada por la realidad del escenario social, cultural y político, en el que se desarrolla la educación, así como por las organizaciones externas con las que se relaciona la escuela (Beltrán y San Martín, 2000).

-Dimensión de estructura organizativa: la organización de los recursos personales, materiales y funcionales. Para Santos Guerra (1997) esta dimensión es el andamiaje o esqueleto de la organización y en ella se hace referencia a los órganos colegiados, los departamentos, la distribución de espacios, tiempos, etc.

-Dimensión de sistema relacional: comunicación organizativa y micropolítica de la organización. Poder y conflicto en los centros escolares. Es un entramado de relaciones y flujo de comunicación entre las personas que lo constituyen.

-Dimensión de procesos organizativos: funciones organizativas: la gestión, dirección y estilos de liderazgo y la planificación organizativa.

-Dimensión de cultura organizativa; valores y culturas profesionales

-Dimensión de formación. El centro escolar como unidad básica de formación permanente del profesorado, de desarrollo profesional y de innovación educativa

-Dimensión de evaluación: la evaluación del centro como estrategia de mejora institucional

Por su parte González (1991, en Baldevieso 2002, p. 92) señala que las dimensiones de la escuela como organización son:

<b>Cuadro 3.1 Dimensiones de la escuela como organización</b>	
<b>Dimensión estructural</b>	<b>Dimensión relacional</b>
Peter Senge (1994) define la estructura como las misiones y los valores que permiten precisar diferentes actividades en la organización de un modo dinámico. Para la dimensión estructural es fundamental un trabajo en redes, que permita tomar en conjunto decisiones, elaborar proyectos y solucionar problemas, tendiendo así a un contexto más participativo, responsable, reflexivo en sus tareas y desempeño. Se encuentra constituido por el equipo docente, directivo, comisión de coordinación, estructuras pedagógicas como planes, programas y proyectos.	W. R. Scout (1992) defiende que las organizaciones están conformadas por personas, que se relacionan entre sí (formación, expectativas, intereses), así como procesos que orientan su actividad (comunicación, participación, tomas de decisiones, etc.). Las formas de relación específica se estructuran en función de la situación en la estructura y valores de cada institución. Se trata de relaciones interpersonales cotidianas derivadas de la amistad, relaciones políticas, intereses educativos, dinámica del trabajo...que marcan el clima del centro.
<b>Dimensión de los valores</b>	<b>Dimensión entorno</b>
Para Devineau (1998) son los medios quienes verifican que la organización se convierta en un conjunto de actividades únicas, facilitan el logro de metas comunes y procuran la satisfacción de las necesidades personales. Se presentan a través de valores explícitos, metas escolares y valores implícitos que orientan el funcionamiento de la organización. En el centro es normal que los valores no siempre sean uniformes, ni compartidos por todos, sin embargo es importante que haya un conjunto de valores relacionados y compartidos por la mayoría.	Las escuelas no son organizaciones aisladas y cerradas en sí mismas, sino que son sistemas, en los que todos sus elementos se interrelacionan y dependen unos de otros, están abiertos a la sociedad y, por tanto, en continua interacción, que modifica la propia organización (Aragón, 2001). Las escuelas están ubicadas en un territorio, que mantiene interrelaciones con un entorno general (político, social, económico, etc.) y con un entorno más específico (individuos, instituciones, organismos de apoyo, burocracia, etc.).
<b>Dimensión procesual</b>	<b>Dimensión cultural</b>
La escuela (...) debe poner en marcha procesos organizativos que le permitan conseguir las metas propuestas. Deben desarrollarse en ellas procesos	González (1991) afirma que la cultura es una dimensión envolvente de las demás, se construye por el conjunto de creencias, supuestos básicos,

<p>de evaluación, de toma de decisiones, de elaboración de planes (Aragón, 2001). Son los mecanismos que hacen que la organización marchen día a día y que vaya mejorando su actividad.</p>	<p>normas implícitas y sentimientos. Todo ello subyace a cómo se entiende y qué significado se atribuye a lo que pasa en la organización. Ésta determina el modo de ser y funcionar de cada escuela.</p>
---	--

Ambos enfoques citados (González y Baldivieso) coinciden en las dimensiones contexto, estructura organizativa, sistema relacional, procesos y cultura organizativa.

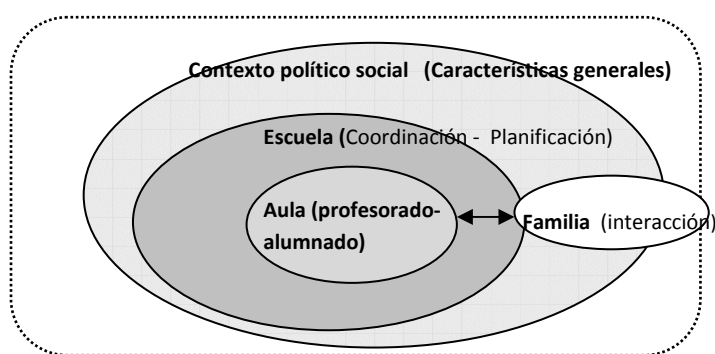
El cambio organizativo ha de ser un cambio cultural, complejo y multidimensional, y son distintos los componentes y dimensiones que la constituyen. A pesar de ello, se reconoce que la escuela como toda organización, se encuentra configurada por distintas particulares que le confieren su propia identidad. No obstante, disponer del buen ejercicio de una o varias de estas dimensiones no es garantía del óptimo funcionamiento del centro; es decir, la eficacia de la organización escolar depende del acompañamiento benéfico y congruente de todas las dimensiones. Esta relación hace que la cultura organizativa de la escuela sea una realidad variable y construida constantemente (Cardá y Larrosa, 2007).

Según Martínez Otero (2006) el análisis de la correspondencia entre cultura organizativa y su impacto en la educación escolar es el punto de partida para entender los procesos de fortaleza, debilidad o modificación que se dan en una comunidad educativa. En el mismo sentido, el Index para la inclusión (2002) pone especial énfasis en la dimensión cultura, que junto a las otras dos propuestas (Políticas y Prácticas) suponen elementos de análisis de las escuelas que quieren introducir e impulsar procesos de mejora.

### **3.3 Enfoque ecológico-sistémico de la organización escolar**

Después de lo expuesto en el apartado anterior conviene estudiar el valor organizativo de la escuela desde una perspectiva global que incluya la existencia de realidades sociales que la determinan.

Desde esta perspectiva es oportuno citar a Bronfenbrenner (1987, cit. por Jiménez 2004, p.68), que explica de la siguiente manera la naturaleza de los sistemas; *El complejo de interrelaciones dentro de un ambiente ecológico puede darse a nivel microsistema (interrelaciones del entorno inmediato), meso sistema (interconexiones entre los entornos en los que participa el sujeto), y microsistemas (interconexiones a nivel de la cultura y subcultura)*. En esta investigación se visualiza un modelo de escuela (Inclusiva) en torno a los sub-sistemas que se encuentran a su alrededor: el contexto político-social, la escuela y el aula, estos tres subsistemas están mutuamente asociados y los cambios que se produzcan en uno de ellos repercutirán en los demás (figura 3.2).



**Figura 3.1 Subsistemas de la organización escolar  
(Jiménez, 2004)**

El *contexto político-social* constituye el nivel “macro”; es la repercusión de la política educativa en la vida de los centros tanto desde su ordenamiento, como desde la óptica de su implementación; de ahí la importancia de explorar el marco legislativo referente a la atención de la diversidad escolar. En otras palabras, la vida de los centros está condicionada por las leyes educativas, pero también son éstos, en muchos sentidos y en muchas ocasiones muy poco permeables a aquellas (Jiménez, 2004).

Diversos análisis sobre los *centros educativos* han resaltado, como hemos visto, la importancia de la cultura escolar, que defendida por Booth y Ainscow (2002), insistimos, es una de las dimensiones centrales para el proceso de mejora de los centros hacia una educación más Inclusiva. Esta dimensión mantiene una relación estrecha entre dos aspectos: la “cultura” y

la “estructura” de la escuela (Lobato, 2001); la primera se refiere a las creencias, convicciones básicas de los profesores y la comunidad educativa acerca de las enseñanzas, el aprendizaje de los alumnos y el funcionamiento del centro; además de las relaciones, las normas, los sistemas de comunicación y los tipos de colaboración que se producen entre los profesores. Mientras que la estructura estaría definida por el sistema organizativo, los sistemas existentes de toma de decisiones, el tipo de participación establecida y los papeles que desempeñan los distintos agentes educativos.

Sin embargo, la inclusión implica, no sólo la transformación del currículo, sino toda la filosofía de la escuela que afecta directamente *al aula*. Al respecto Lobato (2001) menciona que la cultura escolar que rodea al aula estaría determinada por la sociedad, la administración educativa y la política de estado. Al mismo tiempo, los cambios en el aula nos llevan necesariamente a reconocer el clima social y el ambiente que los profesores crean en sus aulas y en la escuela en su globalidad.

Esta visión interactiva y sistémica obliga a considerar el papel relevante de las *familias* en la organización de las escuelas desde la perspectiva de una escuela inclusiva. Actualmente diversos autores proponen trabajar con las familias como elemento central en el desarrollo de la comunidad. Freixa (1993, citada por Jiménez 2004, p. 80), piensa que tras el objetivo de alentar a la familia a participar en la vida escolar se encuentra la intención de deslindar la responsabilidad de los profesores, sobre aquellos alumnos que no progresan. A esto, Jiménez (2004) agrega que si el alumno no avanza, se atribuye a que la familia está “poco concienciada del problema” y si, por el contrario, logra alcanzar los objetivos marcados, se interpreta como la confirmación de que los profesionales son los expertos y la familia sigue siendo incapaz. Por ello, se ha de reconocer la necesaria conciliación ante todos los agentes.

### 3.4 Importancia de la organización para el desarrollo de la inclusión

La escuela que camina hacia la Inclusión requiere el trabajo conjunto entre todos los miembros de la comunidad, requiere cambiar el lenguaje, las actitudes, la cultura, la política y las prácticas si quiere conseguir objetivos a corto, medio y largo plazo. Esta transformación organizativa se encuentra modulada por condiciones estructurales que deben facilitar la cultura de reflexión. Al respecto Escudero, (1990) citado por Santos Guerra (1994, p. 68) menciona que:

Una organización educadora se sustenta en cuatro pilares básicos: racionalidad, flexibilidad, permeabilidad y colegialidad. Racionalidad es entendida como la disposición lógica de elementos y la dinámica para la consecución de los logros. La flexibilidad tiene que ver con el ejercicio de la autonomía curricular, organizativa y administrativa. La permeabilidad refiere a la transferencia entre el centro y su contexto. La colegialidad concibe al centro como una unidad de planificación, acción, evaluación, cambio y formación.

De acuerdo a lo anterior y según distintos autores presentados en el cuadro 3.1, hemos extraído aquellas ideas que nos dan pistas para establecer relaciones entre la organización y la inclusión; para defender que la organización es un elemento base en los procesos de mejora y cambios de las escuelas inclusivas.

<b>Cuadro. 3.2 La organización y la inclusión (Elaboración propia)</b>	
<b>AUTORES</b>	<b>IMPORTANCIA DE LA ORGANIZACION EN LA ESCUELA INCLUSIVA</b>
<b>García Hoz, (1985)</b>	Desde un punto de vista educativo, la organización escolar en el centro es considerada como un microsistema en interacción con el medio, que se enfrenta con los problemas de ordenación de esos elementos para el cumplimiento de los objetivos específicos propios de la institución. Organización escolar es la ordenación de los distintos elementos de la escuela para que todos ellos concurren adecuadamente a la educación de los alumnos.
<b>UNESCO (1994)</b>	Las escuelas integradoras deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad por medio de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización atinada de los recursos y una asociación con sus comunidades.
<b>Ainscow y</b>	La inclusión es en sí misma un proceso continuo de mejora de la escuela, lo que incluye



<b>Haile-Giorgis (1999)</b>	reflexionar acerca de su organización y sus procesos. Los cambios metodológicos y organizacionales en respuesta a los alumnos que tienen dificultades son catalizadores para beneficiar a todos los alumnos, uniendo así el logro de equidad y excelencia.
<b>Ainscow (2000)</b>	Un factor importante de las formas de organización escolar. Quizás sea la tradición de aislamiento profesional más que cualquier otra cosa lo que frena la toma de riesgos que parece ser fundamental para la creación de formas pedagógicas más inclusivas.
<b>Gairín y Darder (2000)</b>	Conseguir organizaciones más abiertas y flexibles exige la instauración y promoción de la colaboración interna y externa sobre el propio de la competencia, que tradicionalmente ha potenciado el aislamiento del profesorado. Supone, al respecto, un cambio cultural importante al asumir, explícita o implícitamente, un conjunto de consideraciones que tienen que ver con la concepción que se tenga de cómo funciona la realidad, con los valores educativos que se asumen y con las prioridades que se establecen.
<b>Fernández Enguita (2001)</b>	La organización escolar es incapaz de responder a los cambios del entorno, mantiene irregularidad en sus funciones y sus miembros muestran una falta de compromiso con la organización. Existe la necesidad de generar nuevos escenarios educativos para llegar a abogar por nuevas organizaciones educativas que hagan frente a los nuevos retos educativos.
<b>Echeita y Verdugo (2004)</b>	La importancia de los elementos organizativos radica en promover y mantener una cultura de participación e integración escolar, para esto se necesita: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un proyecto educativo compartido y al servicio del alumnado</li> <li>• Actitud de disponibilidad para someter a revisión y mejora las propias medidas organizativas.</li> <li>• Equipos directivos con liderazgo y capacidad para promover la participación de toda la comunidad educativa, en el proceso de una enseñanza atenta a la diversidad.</li> </ul>
<b>Venegas Renault (2008)</b>	Los trabajos investigativos que estudian los individuos en la organización escolar, están mucho más cercanos a la temática de las escuelas inclusivas en el sentido de explorar el papel del liderazgo.
<b>Flecha y Larena (2008)</b>	Es fundamental la creación de una organización y un ambiente de aprendizaje alternativo a la organización escolar tradicional con el fin de ofrecer mayores posibilidades de aprendizaje.
<b>Álvarez, Heras y Pertíñez, (2009)</b>	En las escuelas, se reconoce que para animar a realizar ciertos cambios es necesario, a su vez, renovar aspectos de la propia organización y hacer modificaciones en su estructura o en su funcionamiento.

Dentro de la complejidad en la que se desenvuelve la organización de los centros educativos la presencia de ambivalencias e incertidumbres representa mecanismos importantes para lograr introducir permutaciones profundos ella, según Santos Guerra (2007) es imprescindible que se produzca el colapso de las certidumbres; es decir, los centros tienen que

transitar de los dogmas y condiciones cerradas, hacia formas de organización que faciliten el progreso de la educación. A este momento Fullan (1999) lo denomina *fase de turbulencia interna*.

Las turbulencias o el colapso del que habla el autor pueden adoptar diferentes formas relacionadas con los aspectos organizativos, psicológicos, técnicos y micropolíticos, y surgen conforme las personas luchan por dar sentido a las nuevas ideas. Para Hopkins (1994), sin un periodo de turbulencias es improbable que se produzca un cambio adecuado y duradero.

En la escuela se producen continuamente cambios; se introducen proyectos ya sean promovidos por la propia administración o por los miembros de su comunidad (profesores, padres, alumnos) que exige a la comunidad un funcionamiento distinto que afecta directamente a la propia organización del centro. La práctica de este ejercicio reflexivo permite lograr coherencia entre el modelo educativo que se pretende y la práctica organizativa real.

En relación con esta investigación, la organización de las escuelas con intenciones inclusivas se enfrenta al dilema de plantear cambios para atender a la diversidad, innovando, pero a la vez, manteniendo elementos que funcionan. En este sentido, para Fullan (1991) el cambio organizativo requiere un equilibrio entre el mantenimiento y el desarrollo. Sin embargo, este equilibrio no se ha conseguido por la resistencia al cambio ante la atención a la diversidad del profesorado y los centros.

### **3.5 Políticas educativas sobre la inclusión**

En el camino hacia la inclusión se ha observado que el proceso depende en gran medida de las políticas y prácticas de organización propias de cada escuela. Al respecto Booth (2000) considera que no sólo se trata de generar políticas, sino de tener en cuenta las condiciones de cultura escolar, por lo que no hay ningún tipo de patrón para que un centro se haga inclusivo: *no existe ningún conjunto de acciones, prácticas o estructuras organizativas*

*que garanticen la Inclusión, pero si se pueden confeccionar inacabables prácticas de mejora.* Por lo tanto, para el desarrollo de políticas inclusivas es necesaria la identificación de la institución, de un ideario establecido y de una identidad acumulada durante su existencia (Álvarez y Soler,1997).

Lograr un ideario en común implica, según Booth (2007)<sup>12</sup>, que los profesores, alumnos y familias se hagan conscientes del potencial que ellos mismos encierran en su comunidad. Deben rescatar una historia compartida, sentimientos de beneficio y el disfrute por compartir experiencias para desarrollar relaciones emocionales y establecer una pertenencia, identidad y destinos comunes.

Estos sentimientos comunitarios permiten aprender nuevos modos de ver las cosas, nuevas ideas, nuevos procedimientos y pautas de relación con compañeros, nuevas actitudes y, en definitiva, *“una forma concreta de ser y estar en la enseñanza”*.

Este proceso tan amplio como complejo suele presentar incongruencias entre lo se hace y lo que se piensa que se debería hacer; así lo explica Twelvetress (1991) cuando escribe que, en ocasiones, los miembros de la comunidad quieren hacer una cosa que, con frecuencia, es muy diferente de lo que los profesionales piensan que deberían hacer.

Reflexionando sobre lo expuesto, es importante señalar, como se ha comentado, que, en el progreso de las políticas comunitarias, suelen desarrollarse episodios de turbulencia que, según Ainscow (2000) pueden contrarrestarse con algunas estructuras de apoyo que se expresan bajo las siguientes condiciones:

- *Liderazgo eficaz, no sólo del director sino también extendido a todo el colegio*
- *Implicación del personal, alumnos y comunidad en decisiones y políticas.*
- *Un compromiso de planificación cooperativa*
- *Estrategias de coordinación, especialmente relacionadas con el uso del tiempo.*

---

<sup>12</sup> Ponencia en el Primer Congreso sobre Inclusión Educativa y Social (2007). Puebla. México.

- *Atención a los beneficios potenciales de la exploración y reflexión*
- *Una política para el desarrollo del personal que se centre en las prácticas de aula.*

El desarrollo de políticas inclusivas incide directamente en la toma de decisiones y en el destino organizativo de la escuela inclusiva. El impulso y los aportes de políticas inclusivas permiten avances en el compromiso con la diversidad.

### **3.6 La organización de los centros escolares ante el cambio**

Los trabajos centrados en la organización escolar en su relación con la escuela inclusiva, reconocen que es necesario entender las relaciones del centro educativo como mecanismos que determinan el esfuerzo hacia el cambio. Estudios realizados por Hopkins y otros (1994) informan que existen distintas manifestaciones de cambio que pueden experimentar las comunidades escolares: *la escuela errante* (hiperactiva pero ineficiente); *la escuela paralizada* (estática e ineficiente); *la escuela paseante* (efectiva en acciones tradicionales) y *la escuela en marcha*. Esta última sería aquella que ha alcanzado un equilibrio entre el dinamismo y la efectividad, y por lo tanto, más cercana a los procesos necesarios para la inclusión.

La consolidación de estas tendencias al cambio tiene un peso considerable en la escuela inclusiva, no sólo por considerar las relaciones de tipo técnico, sino también las de tipo ideológico. Desde este tipo de relación, el cambio hacia la inclusión puede suponer cierto desequilibrio en la organización escolar, pero también permite la reflexión sobre la dinámica escolar. Según Solé (1999) *los momentos de cambio en los centros educativos* sólo serán positivos si la institución los incorpora como algo que puede hacer evolucionar a la escuela, pero que no va a desestabilizarla excesivamente.

Para esta investigación es de suma importancia la descripción del cambio hacia la escuela inclusiva; es por eso que se ha integrado el análisis de dos estudios claves para lograr este fin: *IQEA* y *el Index for inclusión*. Los vamos a presentar a continuación.

Ainscow y colaboradores, (2001) han desarrollado el proyecto denominado *Improving the quality of education for all* (IQEA) que involucra a académicos universitarios del Reino Unido y otros países, con la finalidad de estudiar nuevos modelos que promuevan el aprendizaje en las comunidades educativas. Este enfoque enfatiza las características siguientes:

- *Desarrollo en la enseñanza y aprendizaje, a través de la creación de condiciones dentro de las escuelas para gestionar el cambio con éxito.*
- *Mejora escolar llevada a cabo desde las escuelas, centrándose en áreas que se consideran puntos de prioridad.*
- *Recogida y engranaje de pruebas para estimular el pensamiento y la acción, y para evaluar el progreso.*
- *Colaboración entre colegas de escuelas asociadas y con los asesores de IQEA, para disponer de un amplio abanico de recursos y expertos en apoyo a las mejoras en todas las escuelas participantes.*

Para llevar a cabo estas acciones, se organizan grupos de personas para examinar las realidades de sus escuelas defendiendo, en primer término, la calidad de la experiencia que se proporciona a los estudiantes; posteriormente se dirigen los esfuerzos a las áreas de atención para la mejora escolar, y se examinan las maneras de desarrollo de las prácticas docentes y de liderazgo dentro de sus escuelas.

Esto permite destacar que la atención no sólo es la práctica, sino el pensamiento que subyace en ella; el trabajo y los conocimientos que la escuela proporciona permite que afloren premisas asumidas que representan tanto barreras como oportunidades para el desarrollo. Es decir, este análisis se basa en el juicio de que “*las escuelas saben más de lo que utilizan*” y que el punto de partida lógico para el desarrollo empieza por un detallado análisis de las prácticas existentes (Hopkins, 1994).

Con la experiencia de este proyecto, los autores han llegado a una conclusión clave: la innovación educativa funciona mucho mejor cuando se enlaza un aspecto claro y práctico de mejora con el trabajo simultáneo, colaborativo y organizado sobre las condiciones internas del

centro Ainscow (2001). Esto implica transformar las reformas educativas impuestas desde fuera en prioridades de la escuela y crear condiciones internas que respalden y organicen el cambio en la escuela.

Por otra parte, el *Index for inclusion* (Booth y otros, 2002) es un conjunto de materiales diseñados para apoyar a los centros educativos en el proceso de avance hacia escuelas inclusivas. El objetivo central de esta propuesta es ayudar a los centros educativos a gestionar la diversidad en tres planos: profesorado, alumnado y familias; ellos han de organizar el trabajo asesorativo del centro y son encaminados a la reflexión de los mecanismos de exclusión que puedan estar operando en el centro con determinados alumnos.

Una condición interesante de este trabajo es que propone, un asesor externo que asume la postura de “*amigo crítico*” que conoce suficientemente el centro para poder participar objetivamente en los debates de “*materia sensible*” y, recoger información del análisis y las propuestas basada en tres dimensiones básicas.

<b>Cuadro 3.3 Dimensiones del Index (Booth y otros, 2002)</b>		
<i>Crear culturas Inclusivas</i>	<i>Elaborar políticas Inclusivas</i>	<i>Desarrollar prácticas Inclusivas</i>
Se orienta hacia la creación de una comunidad escolar más segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias, para que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar. Los principios que se	Esta dimensión pretende lograr que la inclusión esté en el corazón del proceso de innovación, empapado de todas las políticas para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. En este contexto se considera que “apoyo” son todas aquellas actividades que aumentan la capacidad de un centro educativo para atender la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se reúnen dentro de un único marco y se percibe desde la	Esta dimensión pretende que las prácticas de los centros reflejen la cultura y las políticas inclusivas. Intenta asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera del entorno escolar. La docencia y los apoyos se integran para orquestar el aprendizaje de forma que superen las barreras para el aprendizaje y la participación. El profesorado moviliza recursos del centro

derivan de esta cultura escolar son guía de las políticas escolares de cada centro y del quehacer diario.	perspectiva del desarrollo de los alumnos, más que desde una perspectiva del centro o de las estructuras administrativas.	educativo y de las comunidades locales para mantener el aprendizaje activo de todos.
---	---	--

Para el desarrollo de este proceso se organizan los materiales y condiciones de acuerdo a cinco etapas:

- *Etapa 1. Inicio del proceso del Index*
- *Etapa 2. Estudio del centro*
- *Etapa 3. Elaboración de un plan de mejora escolar con una orientación inclusiva*
- *Etapa 4. Implementación de los aspectos susceptibles de mejora*
- *Etapa 5. Evaluación continua del proceso del Index*

Es importante señalar que, en el Index ,el concepto de necesidades educativas especiales es sustituido por el término de “barreras para el aprendizaje y la participación”. Es consecuencia de que el término de alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEEs) es considerado tan estigmatizador como el de “deficiencia”. En cambio, el concepto de “barreras para el aprendizaje y participación” evita etiquetar y reúne a la vez, todas las aportaciones positivas del concepto de necesidades educativas especiales retomando la fuerza de la interacción entre los estudiantes y sus contextos.

Según lo explicado hasta ahora, el Index no sólo promueve el desarrollo de un lenguaje para la Inclusión, también pretende alentar a las escuelas a desenvolverse con valores inclusivos compartidos, en donde la función de la organización es orquestar acciones que aumenten la capacidad de los centros para la atención a la diversidad. También intenta que la práctica de estas actividades sea motivo de un aprendizaje mutuo y permanente en materia de atención a la diversidad.

La puesta en marcha del *Index* y del *IQUEA* han dado muestra de que el trabajo se basa en percibir, analizar y resolver demandas o problemas de la propia escuela, a través de una organización escolar que promueva la ayuda constructiva. Por ello, ambas propuestas pretenden desarrollar la capacidad organizativa de los centros educativos (directivos,

profesores, alumnos, familias, comunidad local) para llegar acuerdos compartidos en beneficio de todos.

### ***3.6.1 Condiciones organizativas de las escuelas que favorecen la inclusión***

La organización escolar en el camino hacia la inclusión debe desarrollar estrategias de transformación del conflicto hacia la convivencia, el diálogo y el respeto mutuo, donde la participación de todos incida directamente en la mejora de la escuela.

Sin embargo, en la organización escolar no sólo se habla de personas; también de la configuración de espacios, de las normas de funcionamiento, del diseño de actividades y de la participación de los padres y madres; todo esto corresponde a lo que Santos Guerra (2002) llama *el currículum oculto de las organizaciones*. Éste curriculum representa las maneras particulares de ser y de hacer de cada escuela, y es capaz de aportar sutilmente el contenido, diseño y desarrollo de su propio currículum educativo. Por ello, aunque la inclusión tenga una misma intención, cada centro analiza su dinámica cotidiana y la forma particular de sus relaciones: “las teorías generales, en la medida que sirven para todas las escuelas, no pueden explicar lo que pasa en ninguna”.

En el caso de la organización escolar, diversos autores<sup>13</sup> identifican una serie de condiciones clave que pueden favorecer la inclusión, que a continuación se explican.

#### ***3.6.1.1 Atención a los beneficios de la autorreflexión***

Esta condición implica estimular la actitud indagadora docente sobre su práctica educativa con la finalidad de promover la interpretación de la realidad del centro y del aula. Si

---

<sup>13</sup> Hopkins, Ainscow y West (1994); Picus (2001); S. Stolp (2002); Stoker (2003); Sánchez (2004); Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G. y West, M. (2001). Serrano, y Clemente. (2004).



el profesorado no desarrolla su condición reflexiva, la escuela como organización corre el riesgo de restringir la autonomía y creatividad de los centros educativos.

En el proyecto de *IQEA* (Ainscow, 1999), una acción esencial es incorporar espacios y tiempo para que todo el claustro, reflexione críticamente sobre sus prácticas y dificultades. La finalidad es que los centros encuentren soluciones a los problemas que supone la respuesta a la diversidad. De igual manera, el manejo de estas exploraciones puede dinamizar el diálogo y crear un espacio para la reevaluación (Ainscow y Brown, 1999; Ainscow, Howes, Farrell y Frankham, 2003).

Del mismo modo, el *Index* incluye un conjunto de materiales auto revisados que las escuelas pueden utilizar para evaluar hasta qué punto son inclusivas y planificar así su desarrollo hacia prácticas que lo sean. Dichos materiales plantean literalmente cientos de preguntas que las escuelas deberían formularse en tiempos pertinentes. Esto significa que, simplemente, se trata de un proceso interminable; un examen crítico de prácticas actuales.

Ambas propuestas explican la importancia de desarrollar un lenguaje común con el que los compañeros pueden hablar entre ellos sobre aspectos detallados de su práctica. A través de esas experiencias compartidas las personas pueden ayudarse a articular lo que están haciendo y definir lo que podrían hacer (Stigler, 2002); se trata de establecer comunicación entre dos o más sujetos que buscan una definición ínter subjetiva común respecto a la tarea o demanda que les preocupa. (Serrano y Clemente, 2004)

#### *3.6.1.2 Compromiso de prácticas colaborativas*

El modelo propuesto por Heargreaves (1995) plantea cinco posibilidades de comportamiento del trabajo colaborativo en los centros educativos: las el individualismo fragmentario (trabajo en soledad), la balcanización (grupos separados, indiferentes o rivales), la colegiabilidad artificial (trabajo en grupo reglamentado y apático), la cultura de colaboración y

mosaico móvil. Estos últimos promueven la asignación clara de roles y la flexibilidad en subgrupos favoreciendo la evolución.

Independientemente del modelo asumido por el centro, se entiende que toda práctica colaborativa es la representación de conexiones que conforman un modo de reciprocidades (simétricas o asimétricas de apoyo) de interacción. Estas redes son reguladas desde dos condiciones importantes: contar con la participación activa de todos, y el compromiso de cada miembro para obtener todos buenos resultados; los resultados de las tareas que realiza un alumno repercute en todos. Por lo tanto, el grupo debe comprender la importancia de la ayuda mutua, para lo que es necesario incorporar los siguientes elementos. (Johnson, Johnson, y Smith, 1998)

- Interdependencia positiva: el grupo se siente unido para lograr un objetivo común.
- Responsabilidad individual: cada miembro del grupo tiene la responsabilidad de demostrar su contribución y su aprendizaje.
- Interacción cara a cara: los miembros se encuentran próximos entre sí y disfrutan de un diálogo que fomenta un progreso continuado.
- Habilidades sociales: uso de habilidades interactivas (p. ej. turnos de intervención, escuchar, aclarar, comprobar la comprensión, sondear opiniones).
- Procesamiento: evaluación de los esfuerzos colaborativos y objetivos de mejora.

Estas circunstancias, necesariamente deben producir enlaces potenciales de intereses o problemas compartidos. En la teoría psicosocial la condición de compartir plantea que un sujeto tendría que rechazar la relación asimétrica cuando se sienta que no puede devolver la ayuda que recibe. Al contrario, sería partidario de ser ayudado en la medida de que percibiera que podría ayudar también; por eso Sánchez (2002) menciona que la solución ideal para hacer realizables y maximizar las posibilidades de intercambios mutuos consistiría en crear un entorno o situación que facilite (e induzca) un cambio continuo de los papeles complementarios de dar y recibir.

En el caso de la educación inclusiva, es bien sabido que surgen distintas circunstancias negativas que pueden generar estrés o desconfianza, que provocan el declive de la implicación del profesorado ante los nuevos desafíos. Este clima de tensión vivido en las escuelas requiere

idear respuestas más amplias y mejorar las relaciones de interdependencia entre iguales, lo que significa desarrollar un clima afectivo y emocional entre el profesorado para tomar decisiones con sus colegas en el marco de culturas colaborativas y de apoyo. Es decir, lo que se pretende es cambiar las circunstancias de soledad e individualismo tan frecuente en la enseñanza.

Cuando los docentes temen poner en común sus ideas y éxitos, por miedo a que piensen que están presumiendo; cuando son reacios a contar a los demás una nueva idea, basándose a los demás pueden robársela o atribuirse el mérito de la misma...; cuando los profesores, jóvenes o viejos, temen pedir ayuda porque pueden dudar de su competencia; cuando un profesor utiliza el mismo enfoque año con año, aunque no sirva, se refuerzan los muros del secretismo, que limitan de manera muy fundamental el desarrollo y el perfeccionamiento, porque restringen el acceso a ideas y prácticas que pueden brindar modos mejores de hacer las cosas y porque se institucionaliza el conservadurismo. (Echeita, 2006, p.130)

En los trabajos realizados en escuelas secundarias por Sánchez en el año 2000, se analizaron algunos problemas observados en los procesos de apoyo y asesoramiento entre colegas: insatisfacción o discrepancias entre asesores y profesores, y el desajuste entre el comportamiento del asesor y modelo teórico. De estas observaciones se detectaron posibles amenazas que impiden la comprensión de los problemas, las soluciones y la revisión del asesoramiento colaborativo:

- Hiper-responsabilidad. (El asesor suele tomar un papel muy activo en consecuencia se aprecia como emisario del cambio y el dinamizador de los centros).
- Teorías injustas. (La teoría sobre la cultura del asesor es prescriptiva, le exige el “debe ser” y raramente hace eco de las dificultades que conlleva ese ideal)
- Desconfianzas. (Estas se manifiestan al contemplar las dificultades del profesorado con sus alumnos con Necesidades Educativas Especiales, así como también, al contemplar las dificultades de los asesores cuando intentan compartir problemas y significados con los profesores)

Pese a que el asesoramiento colaborativo genera relaciones complejas, Sánchez (2005) manifiesta que es necesario conocer estas amenazas ya que permiten prever algunos obstáculos

inevitables, además de que ésta anticipación puede disminuir el desaliento durante los proyectos.

Por otra parte, las distintas relaciones de apoyo entre los profesionales implicados en la atención a la diversidad, han generado el debate sobre las mejores prácticas de asesoramiento en la escuela inclusiva. Ante esta circunstancia, el apoyo mutuo que plantea la organización de escuelas que atienden a la diversidad puede tener un sentido según sus prácticas de Integración o Inclusión como lo mencionan Illán y otros (1999).

<b>Cuadro 3.4 Prácticas del apoyo educativo según la Integración – Inclusión. Illán y otros (1999)</b>		
<b>PRÁCTICAS DE APOYO.</b>	<b>INTEGRACIÓN</b>	<b>INCLUSIÓN</b>
<b>INTERVENCIÓN.</b> <i>(Illan, 1998)</i>	Es <b>lineal y directa</b> sobre los alumnos con discapacidad y/o Necesidades Educativas Especiales La responsabilidad de la intervención recae en el orientador que actúa desde un modelo psicológico clínico-médico.	No es privativa de profesionales o disciplinas aisladas. <b>Es colectiva</b> , sus esfuerzos y beneficios requieren de la contribución compartida de las personas que la proporcionan, y que la reciben.
<b>ASESORAMIENTO</b> <i>(Cole y Siegel, 1990 y Schmuck y Runkel, 1998)</i>	Tiene tendencia <b>revisionista</b> unidireccional con carácter calificador y estructural; la capacitación esta dirigida a las personas en contacto con niños con discapacidad y/o necesidades educativas especiales.	Tiene tendencia a crear condiciones para <b>reflexionar</b> , planear y actuar en torno a la necesidad de una relación igualitaria como fuente de satisfacción y mejora.
<b>NOCIÓN DE EFICACIA</b> <i>(Illan, 1998)</i>	Está ligada a los <b>productos</b> del centro, al logro de objetivos educativos, al progreso de los alumnos, a la mejora de las condiciones organizativas y a la relación entre todos sus miembros.	Se relaciona con los <b>procesos</b> que afectan a los valores y relaciones que se cultivan en el centro. Inferirá la calidad de la experiencia de la comunidad educativa.

Los argumentos hasta ahora mencionados hacen referencia a la importancia que ha adquirido la noción de apoyo y asesoramiento en la escuela inclusiva. Estas reflexiones teóricas han descrito las características de la actividad profesional y la dificultad de una acción conjunta entre servicios y maestros. Con ello se reconoce que la organización del centro educativo es primordial para promover acciones que permitan la reflexión sobre qué se hace y qué se pretende hacer en materia de inclusión. Además el análisis de las prácticas organizativas permite reconocer algunos de los obstáculos que desvían a las escuelas de ese cometido.

Para concluir, el compromiso de apoyo mutuo en la escuela inclusiva requiere una organización que promueva prácticas de asesoramiento colaborativo para reducir progresivamente el individualismo en la comunidad.

### 3.6.1.3 Participación de la comunidad en los proyectos y en las decisiones del centro

Toda comunidad educativa posee singularidades que la distinguen de cualquier otra. Esta caracterización surge de los propios estudiantes, las familias, el cuerpo docente, el entorno y la colectividad social; y es la implicación de todos ellos los que definen su identidad. La forma en que ésta se articula es un proceso deliberado donde se requiere el consenso en los principios que implican a toda la colectividad escolar.

En el caso de una escuela que pretenda transformarse en inclusiva, es previo que desarrolle algunas estrategias básicas: autonomía de actuación y de pensamiento, tolerancia frente a los acuerdos a través del diálogo; solución de conflictos mediante el consenso de opiniones, toma de decisiones colectivas mayoritarias, una actitud activa y creativa, intentar resolver los nuevos problemas y necesidades de la comunidad escolar, apertura hacia las diferencias humanas y, el uso recursos que le sirvan para desarrollarse en diferentes modelos culturales. La finalidad es plasmar estas discusiones en un Proyecto Educativo congruente con sus ideales.

Las escuelas inclusivas funcionan mediante su Proyecto Educativo, que es el punto de partida para toda la acción educativa. En él se diseñan planes de acción que contienen de manera pormenorizada los pasos a seguir, desde un enfoque de investigación-acción-reflexión. Sarto y Andrés (2009)

Según Álvarez y Soler (1997) el proyecto del centro debe explicar las opciones y aspiraciones de todos los miembros de la comunidad educativa de manera clara, comunicable y coherente basándose en las siguientes fuentes: *El sistema educativo vigente* (ordenamiento legal que regula las etapas obligatorias escolarizadas); *la identidad de la institución* (características que definen a todos los miembros); y *el contexto socio cultural del centro* (escenario donde se

desenvuelve la acción educativa). Así, este documento se convertiría en el marco que vertebraría la escuela, y mostrará los objetivos del centro, su filosofía y la manera de llevarla a cabo.

El Proyecto Educativo tiene, al menos dos dimensiones: a) como técnica didáctica curricular destinada al aprendizaje de los alumnos (método de trabajo en el que el estudiante es el propio protagonista) y b) como plan a desarrollar por la comunidad educativa centrado en aspectos concretos de la dinámica escolar y que se recoge y explicita en el Proyecto Educativo del Centro (Andrés y Sarto, 2009, p. 86).

El carácter comunitario que debe tener la participación en proyectos, no pretende que todas las actividades y tareas del proceso sean abordadas al mismo tiempo y por todos los miembros; significa más bien, que en aras de la operatividad y redistribución de funciones, puedan ser adoptadas distintas decisiones en cuanto a la distribución de responsabilidades.

En los procesos participativos de la escuela es fundamental el grado de coordinación que existe entre todos los subsistemas implicados (Jiménez, 2004). Para esta autora, las estructuras intermedias (vecindario, familia, asociaciones voluntarias...) deben actuar como puentes facilitando la participación de los docentes en la vida política educativa de la comunidad y por extensión en la sociedad en general. De algún modo esta forma de participación e influencia es un síntoma del aprendizaje de las escuelas para una vida social inclusiva.

Por otra parte, la participación de los alumnos en el diseño de los proyectos implica ceder a éstos autonomía, capacidad de opiniones, de gestionar su propio aprendizaje; esto ayuda a reconocer al otro y a comprender su entorno personal y cultural. Los proyectos así entendidos, apuntan hacia otra manera de representar el conocimiento escolar basado en la interpretación de la realidad, orientada hacia el establecimiento de relaciones entre la vida de los alumnos y

profesores y el conocimiento que las disciplinas y otros saberes no disciplinares, van elaborando (Andrés y Sarto, 2009).

Es importante pensar que, si la sociedad en su conjunto espera beneficiarse de los esfuerzos de la escuela, debe convertir a la educación en una responsabilidad compartida, en un proyecto donde se puedan promover cambios que actualicen permanentemente a las instituciones educativas, y esto no es posible con visiones aisladas del conocimiento (Santos Guerra, 2000)).

#### *3.6.1.4 Compromiso con el desarrollo profesional y el cambio*

La organización de la escuela marca las distintas formas en que los profesores se relacionan, colaboran y disponen de tiempo para trabajar coordinados; determina las posibilidades de aprender unos de otros compartiendo sus ideas, dificultades y logros. En definitiva, se pretende que sea una comunidad que aprende.

Es preciso romper con la idea de que el desarrollo profesional afecta únicamente a los profesores. En realidad es un proceso de crecimiento que afecta a toda la institución y a toda la comunidad educativa. Este crecimiento lleva consigo la modificación de valores, creencias y juicios sobre la práctica educativa, por lo que frente a la diversidad es imprescindible visualizarla como estrategia de innovación. Además una política de formación del profesorado debería centrarse en las necesidades de la escuela y de los individuos que la conforman.

Los cambios se obstaculizan por la *desprofesionalización* docente que, como Santos Guerra (2000) indica, y comentamos en páginas anteriores, se produce por el establecimiento de categorización de profesionales *prácticos & teóricos*. Para este autor, los procesos formativos del profesorado se deben enfocar a modelos que permitan la retroalimentación y consolidación de la innovación a través de *procesos de investigación en la acción*. Estos promueven la participación activa y creativa del profesorado en el proceso de aprendizaje

permitiendo articular pequeñas estrategias con gran valor educativo e implicación de todos los miembros.

Por otra parte, Elliott (2000) sugiere que el conocimiento profesional de los docentes debe formarse en un complejo y prolongado proceso de conocimiento en la acción (saber pensar, investigar). Así el conocimiento relevante para orientar la acción surge de la reflexión sobre las características y procesos de su propia práctica.

Los profesores necesitan formación continua, en especial cuando tienen a su cargo nuevas tareas y responsabilidades que exigen desarrollar habilidades para adaptarse a los cambios.

#### *3.6.1.5 Recursos institucionales*

El término recurso se aplica a todos los elementos que pueden intervenir en la construcción y enriquecimiento de la comunidad; a toda la población potencialmente apta para la ejecución de programas o proyectos dirigidos a elevar la calidad de vida de esa misma población, y especialmente a cualquier persona, cuando tiene conciencia de identidad comunitaria. Esto implica considerar a las personas como recursos con capacidades para mejorar por ellas mismas y utilizar la creatividad, para resolver su propia problemática.

También el contexto es un recurso esencial; su consideración implica un examen del lugar, de las tradiciones, de la naturaleza de los problemas y los obstáculos y de las oportunidades del ambiente, así como de su propia historia.

Por otra parte, el estudio de Picus (2001) sobre el financiamiento de las escuelas revela que las dotaciones económicas se han limitado tradicionalmente a la distribución de los recursos materiales. Propone analizar la utilización que se hace en las escuelas de los recursos disponibles. También se insinúa que si los ingresos adicionales son gastados de la misma manera que los usuales, es difícil que ocurra el aumento en el desempeño de los alumnos. Por ello es necesario saber si los colegios con alto rendimiento escolar utilizan sus recursos,



especialmente económicos, de un modo distinto que aquellos que presentan resultados más bajos. El autor concluye que antes de buscar fondos adicionales, sería conveniente reestructurar y reflexionar lo que se hace con los fondos existentes.

#### *3.6.1.6 Liderazgo Inclusivo.*

Es común que al hablar del liderazgo en los centros educativos aparezca la figura del director/a de la escuela. Muchos estudios se centran en la actividad particular del líder. Bulach, Boothe y Pickett (1999) investigaron los valores asociados al liderazgo en los centros educativos (aplicando 375 cuestionarios a educadores de la State University of West Georgia's Professional Development Center). Sus resultados identificaron las principales categorías de errores en los directivos:

- Deficiente comprensión de los problemas de la escuela
- Deficientes habilidades de comunicación interpersonales
- Orientación de control
- Falta de conocimiento sobre el curriculum y la instrucción
- Demostración de favoritismo
- Inconsistencia
- Juicios precipitados
- Falta de confianza y la actitud despreocupada
- Incapacidad de entregar apoyo
- Incapacidad de motivar y dialogar con el personal
- Evitación de conflictos
- Incapacidad de entregar y recibir retroalimentación

Los autores han concluido que los directores que muestran estas deficiencias tienen una fuerte "orientación al trabajo", lo que se opone a la "orientación a la gente" y a la comunidad. Para esta representación burocrática, el papel del líder se entiende por relaciones jerárquicas, igualando el liderazgo con un nombramiento oficial.

Desde esta perspectiva unilateral, Arias y Cantón (2005, citado por Baelo, 2006 p. 2) sitúan al liderazgo entre tres concepciones: líder profesional (*gestor eficiente, que centra su*

*atención en la administración y la validez de resultados*); el líder emocional (*gestor con expresión moral comunitaria y dinámica*); y el líder pedagógico (gestor de ámbito social-educativo). Estas expresiones sitúan la figura del líder sobre el director-a.

Al respecto, Spillane, Halverson y Diamond (2001), opinan que el liderazgo tiene que entenderse como una práctica distribuida y extendida en los contextos sociales y situacionales de una escuela; esto exige al director estar mejor preparado para transmitir e impulsar valores, creencias y actitudes.

La transformación de enfoques ha permitido transitar de las nociones tradicionales de jerarquía y control, a poner énfasis en los procesos grupales para crear climas propicios para conjugar las prácticas propias de la dirección con una perspectiva más amplia de la misión de la escuela. Todo ello permite la construcción de contextos donde el liderazgo se pueden distribuir entre todo el personal. Esto significa aceptar que ésta es una función de la mayoría del personal, en lugar de un conjunto de responsabilidades conferidas a un número limitado de personas o a una sola persona.

Un enfoque democrático de liderazgo útil para una escuela para todos debe desempeñar tres tareas básicas: *la promoción de nuevos significados sobre la diversidad; la promoción de prácticas inclusivas dentro de las escuelas; y la construcción de conexiones entre las escuelas y las comunidades* (Rihel, 2000).

Por otra parte, desde los inicios del proyecto IQEA, Ainscow y Southworth (1994), han delimitado cinco ámbitos de ejercicio del liderazgo: (1) *Tratar con la gente* para crear y sostener relaciones positivas de trabajo con los colegas, (2) Contribuir a *generar una visión global* del centro, (3) *Dar el impulso*, como presión y apoyo, necesario para la puesta en marcha de los proyectos, (4) Ejercer de *monitor del desarrollo*, y (5) *Establecer un clima* propicio para el desarrollo profesional: compartir ideas y experiencias, clarificarlas, negociarlas y confrontarlas. En este mismo proyecto se descubrió cómo los *informes escritos sobre la*

*práctica de liderazgo y las visitas conjuntas* pueden usarse para estimular la reflexión sobre la experiencia y conocimientos de líderes educativos. Así, el aprendizaje en acción de los directores se convierte en una puesta en cuestión sobre sus propias prácticas de liderazgo. Se elaboraron diez “informes de práctica” para el desarrollo del liderazgo que sirvan a otros grupos de líderes (Ainscow, 2001). Estas lecturas sirven para estimular la reflexión (*comparación de liderazgos*); poner en cuestión y reubicar pensamientos existentes (*prácticas de liderazgo eficaces*) y conceptualizar el aprendizaje (*explicaciones teóricas sobre el liderazgo*).

El reto es progresar hacia un liderazgo basado en redes de reflexión y acción entre los participantes que permita, a su vez, un sistema más equitativo en la negociación de valores y principios.

### **3.7 La organización del aula inclusiva**

Distintas posturas teóricas se han ocupado en los cambios organizativos que requieren las aulas inclusivas. Para Booth y otros (2002), es importante la exploración de elementos del contexto y de la práctica docente que pueden estar limitando el aprendizaje y la participación del alumnado, al mismo tiempo, consideran importante identificar las condiciones favorables para una educación para todos. Por su parte, Hopkins, Ainscow y otros, (1994) han localizado una serie de circunstancias organizativas del aula, para la mejora en la atención del alumnado, que se muestran en la figura 3.2. y el cuadro 3.5.

**Figura 3.2 Mejoras del aula. Hopkins, Ainscow y otros (1994)**

**Relaciones auténticas en el aula:** Consiste en organizar en el aula un ambiente que genere en el alumnado confianza y tranquilidad para generar un aprendizaje seguro en el que los alumnos puedan esperar de sus maestros respeto y cordialidad sin tener que ganárselo. Estas relaciones deben estar basadas en consideraciones positivas demostrando coherencia, destrezas de escuchar y el estímulo conductas de elección. El respeto es un derecho intrínseco por el hecho de estar ahí.

**Límites y expectativas:** Para una buena organización del aula los límites deben establecer expectativas positivas y no como estrategias de control. Cuando las reglas se establecen con claridad y se siguen con seguridad; el alumnado aprende a desenvolverse dentro de los límites establecidos, generando autocontrol.

**Planificar la enseñanza:** Este es un proceso de primordial atención en la organización del aula, ya que se ajusta sobre la marcha, es importante que el profesor haga una cuidadosa interpretación de las necesidades del alumnado y que de esto desarrolle destrezas para la planificación aunque este elemento suele tener un carácter intuitivo hasta improvisado se propone un dialogo constante y profundo sobre el ejercicio docente y la planificación de clase.

**Repertorio docente:** Se trata de un enlace consciente entre la enseñanza y el aprendizaje. Cuando el docente emplea un conjunto de estrategias y modelos de enseñanza específicos, debe generar en los alumnos su nivel más elevado de participación y de compromiso con los objetivos de esa lección. Para el docente identificar esos modelos representa la mejora en su competencia y podrá entender estos modelos de enseñanza como modelos de aprendizaje.

**Colaboraciones pedagógicas:** Las actividades de colaboración contribuyen a la construcción de una infraestructura que de la oportunidad a los profesores de hablar sobre la enseñanza y en consecuencia puedan reflexionar sobre ella con un lenguaje adecuado. Esto se puede lograr a través del diálogo entre docentes sobre sus estrategias de enseñanza y su aplicación práctica en el aula; es decir, la formación permanente del desarrollo profesional alcanza su máxima eficacia cuando hay una cultura de colaboración.

**Reflexión sobre la enseñanza:** La reflexión permite el compromiso global de la escuela con el potencial de la información sobre los progresos y dificultades de su interior, por lo tanto están mejor situadas para resolver problemas y se mantiene un enfoque explícito con mayor conciencia, auto evaluable y autocrítico. Además, los profesores que reconocen que la investigación y la reflexión son procesos importantes para mejorar la clase, les resulta más fácil mantener el esfuerzo de mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

**Consideraciones**

- Reflexión sobre los métodos de aceptación positiva
- Generar un listado de estrategias comparables
- Centrarse en las nuevas propuestas para ponerlas a prueba.

- Utilizar la disciplina en sentido positivo
- Crear y mantener un ambiente de clase seguro
- Coherencia con flexibilidad al responder a los alumnos y acontecimientos

- Disponer de la información que llega de los alumnos
- Dar significado a la experiencia
- Planificar la tareas para casa

- Definir destrezas docentes
- Estilos de enseñanza
- Modelos de enseñanza

- Dialogo de docentes sobre la naturaleza de la enseñanza
- Especificación de estrategias seleccionadas
- Acuerdos sobre formas de evaluación
- Observación mutua y enseñanza de colaboración en el aula

- Recogida y utilización de datos del aula
- Estrategias eficaces para revisar progresos en el aula
- Reglas claras para el control y uso de datos de la escuela

**Cuadro 3.5 Distintas propuestas de mejora organizativa en el aula inclusiva (Elaboración propia, 2007)**

<b>Trabajo cooperativo en un aula diversa.</b> Gavilán (2000)	<b>Características de las aulas inclusivas.</b> Stainback y Stainback. (1999)	<b>Iniciativas de las aulas inclusivas.</b> Arnaiz (2000)	<b>Actividades para la atención a la diversidad en la Educación Primaria</b> Smith M, (2001)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La metodología cooperativa facilita un ambiente de investigación en clase, dando oportunidad a que se contrasten y propongan puntos de vista.</li> <li>• Trabajo cooperativo Impulsa un conocimiento y un dominio de los procesos de estudio, indagación y síntesis. Facilita el trabajo autónomo.</li> <li>• Los conflictos sociocognitivos ayudan al alumnado a que construya su propio aprendizaje.</li> <li>• Crea un clima de cooperación en clase.</li> <li>• La cooperación produce un mayor rendimiento en todas las áreas.</li> <li>• Se produce un mayor nivel de razonamiento, mayor numero de ideas nuevas, creatividad y pensamiento crítico.</li> <li>• Se incrementa la retención a largo plazo.</li> <li>• Facilita la adaptación al mundo en el que se vive; aumenta el compromiso personal por aprender y se desarrolla el compromiso con los compañeros de grupo.</li> <li>• Se aprende a conocer experiencias distintas de la propia, lo que supone una pérdida progresiva del egocentrismo.</li> </ul>	<p><b>La filosofía del aula.</b> En el aula debe valorarse la diversidad, como un elemento positivo y no como un defecto. La reflexión es importante y ha de verse como una necesidad y compromiso de la escuela.</p> <p><b>Reglas del aula.</b> Lo importante en este sentido, es que las normas guarden relación con su filosofía.</p> <p><b>La enseñanza.</b> Se defiende el proceso de Enseñanza/ Aprendizaje adaptado al alumno. Las adaptaciones curriculares siguen vigentes siendo la novedad, el hecho de una concepción de apoyo y ayuda entre todos los miembros y la situación de no abandono del aula ordinaria.</p> <p><b>Acerca del apoyo.</b> El apoyo al alumno se debe dar en el aula ordinaria. Esta característica nos informa de la importancia de: Establecer relaciones naturales entre todos los miembros de la escuela. La necesidad de adaptar el aula. El profesor es promotor y capacitador. La comprensión de las diferencias individuales. La flexibilidad de todos los miembros.</p>	<p><b>El aula también se adapta.</b> - Las ayudas de "expertos externos" no se centran en un único alumno, sino también a quienes puedan beneficiarse de ayudas similares. - La tarea de administrar se sustituye por la de evaluar atendiendo a las necesidades de todos.</p> <p><b>El rol del profesor como promotor y capacitador.</b> - Función: capacitar al alumno para que sea responsable de su aprendizaje y preste apoyo y ayuda a sus compañeros.</p> <p><b>Se fomenta la comprensión de las diferencias individuales.</b> -Comprensión y aprovechamiento de las diferencias individuales. - Estudio de la diversidad en sus aspectos positivos y enriquezcan el funcionamiento del grupo.</p> <p><b>Flexibilidad de los miembros de la escuela.</b> - Los miembros de la escuela han de ser creativos para afrontar las nuevas situaciones diarias. - Los miembros de la escuela deben de ser flexibles y estar dispuestos a cambiar cuando se estime necesario.</p>	<p><b>Consideraciones curriculares.</b> - Deben cubrirse las necesidades de aprendizaje, facilitar su interacción con la diversidad y el cambio a la educación secundaria.</p> <p><b>Contenido curricular:</b> - La enseñanza de las matemáticas debe ofrecer oportunidades de aprendizaje concreto-abstracto y solución a problemas. - Estrategias que se enfoquen hacia habilidades sociales más necesarias para los estudiantes en sus contextos.</p> <p><b>Adaptación de la enseñanza.</b> - El aprendizaje cooperativo involucra a los estudiantes en sus actividades. - Los horarios y el acomodo de grupos debe mejorar el aprendizaje. - Los programas deben reflejar la importancia de la motivación y respuesta a las necesidades de aprendizaje. - El trabajo en casa es reto significativo que debe manejarse a través de diversas estrategias de intervención. - Las calificaciones deben ser lo suficientemente sensibles para todos.</p>

Siguiendo el enfoque sistémico de la Inclusión con el que nos hemos referido a lo largo de este capítulo, retomamos la idea de la importancia del papel de la familia. Parrilla (2005) mencionan que la acción escolar es eficiente en la medida en que trastoca y modifica la educación familiar; de la misma manera la educación recibida en la familia está presente en las aulas y posibilita, condiciona y determina los procesos de enseñanza aprendizaje. Cuando los padres se preocupan de la educación de sus hijos no solo es el niño el que se beneficia, sino también los propios padres y la escuela; por ello, la necesidad de aceptar *la competencia real de la familia* como experta y conocedora de las necesidades de sus hijos. Para Cunninham y Davis (1998): es fundamental romper la dicotomía existente entre familia y escuelas y poder abordar el papel coparticipe de ambos sistemas en el desarrollo educativo de los alumnos.

Considerando las perspectivas del cuadro 3.6 propuesto por Freixa, (2000, citado por Jiménez 2004, p.81) la autora opina que:

La perspectiva que impera actualmente en las escuelas es la concéntrica en donde resalta el desconocimiento de los profesionales sobre la complejidad de la dinámica familiar, lo que no les permite afrontar problemas, ni responder a las necesidades especiales de los alumnos, con los que tienen que compartir responsabilidades. Al mismo tiempo, al no darse cuenta del conjunto de elementos implicados en la relación del alumno con su familia, se orientan a establecer una coalición con los sujetos aislados (padres, hijos e incluso profesional externo) lo que puede dar lugar a un desequilibrio en la organización.

<b>Cuadro 3.6 Enfoques concéntrico y familiar en las escuelas (Freixa, 2000 recogido por Jiménez, 2004)</b>	
<b>ENFOQUE CONCÉNTRICO</b>	<b>ENFOQUE FAMILIAR</b>
El objetivo consiste en detectar las necesidades de la persona para que cada profesional intente satisfacerlas desde su campo de actuación.	Las necesidades especiales de la persona son consideradas como un acontecimiento especial, que no se dan en un abstracto, sino en una persona, y que a su vez, está tampoco esta aislada sino en el contexto de una familia.
Se centra en las necesidades especiales de las personas y las sitúa en el centro del nexo social de la familia.	En lugar de partir de la persona con necesidades especiales este enfoque parte de la familia como grupo.
El contacto con la familia se realiza de manera	El centro de intereses profesionales parte de una

formal en un horario para atenderles y, se enfocan las necesidades desde distintas perspectivas (médica, psicológica, pedagógica)	visión oolítica de la persona como miembro más de la familia.
Se ha obviado la relación sujeto-familia, se considera que interviniendo directamente en el “problema” de la persona se fomentará su adaptación en todas las áreas del desarrollo.	El personal que trabaja con el sujeto con necesidades educativas especiales es la persona más adecuada para atender a la familia, porque puede aportar una visión integradora que de lugar para una estrategia global de intervención.
Los problemas de las personas con necesidades especiales son distintos a los de su familia.	Algunas familias pueden requerir de una intervención más especializada, sin embargo este trabajo individual forma parte del trabajo del contexto más amplio
El profesional de la educación asume que la trabajadora social son las personas más ideales para atender a la familia.	El profesional colabora con la familia aceptando que la situación de necesidad, es tanto una parte de la persona, como la persona es parte de la familia, y esta de la comunidad.
No se tienen en cuenta las influencias que ejercen sobre el desarrollo y bienestar del niño o niña otros miembros de la familia.	Busca comprender a la persona con necesidades especiales, como parte de la familia.

Por otra parte, en el Index se reconoce el papel de la familia como parte integrante de la comunidad para crear culturas inclusivas. Por ello es importante trabajar los siguientes puntos propuestos por Giné (2002).

- La representación que los padres se hacen de las posibles dificultades de sus hijos.
- Sus creencias, valores y expectativas.
- La participación del alumnado (hijo/hija) en el hogar, las responsabilidades que se atribuyen y la exigencia.
- El establecimiento de normas y límites así como la negociación.
- La colaboración con el centro y la coherencia en las prácticas educativas; también el trabajo que deba desarrollar el alumno en casa.
- El establecimiento de redes sociales.

Como se ha revisado hasta ahora, estudiar la naturaleza organizativa de la escuela para hacer efectiva la Inclusión educativa, es un aspecto que se encuentra aún en el centro del debate, puesto que hay muchos elementos clave que deben definirse entorno a la estructura de valores, sistemas de actitud y prácticas educativas que se aproximen a los derechos y justicia educativa para todos.

Al respecto, una finalidad básica de esta investigación es la búsqueda de aquellos elementos organizativos que impulsen la educación inclusiva; a través de toda esta revisión y análisis de propuestas hemos seleccionado los elementos clave de estudio para diseñar un modelo que relacione la organización y la inclusión en el que se contemplen aquellas las dimensiones que pueden ser relevantes para nuestro contexto de investigación.

Uno de los puntos clave de este estudio es que el aprendizaje de todos los alumnos se encuentra en el centro de discusión, ya que es un referente de éxito en la educación inclusiva. Una premisa básica de que partir es considerar a todos los estudiantes como verdaderos aprendices respecto a sus propios niveles de capacidad. Como señala Bunch (2008) aprender más modestamente que la mayoría, del mismo modo, es también aprendizaje, y digno de aplauso.

Tradicionalmente los resultados del alumnado se han centrado únicamente en el nivel de dominio del currículo, y en la comparación de velocidad y cantidad de contenidos obtenidos en un tiempo y espacio determinado. Ante esto, uno de los dilemas más discutidos es definir el aprendizaje de los alumnos que no aprenden de la misma manera que la mayoría los estudiantes. Esto ha de replantear el enfoque del curriculum como un instrumento, no como un agente de control. Se debe ver como flexible para ser adaptado, pero al mismo tiempo, debe permitir que los estudiantes de una misma aula puedan aprender juntos, aunque puedan situarse en diferentes niveles del curriculum. Es decir, la curricula se diseña para el acceso universal de todos los alumnos con el más alto logro personal, y a la vez poner en evidencia los mejores esfuerzos de todos los alumnos. Para alcanzar este reto los educadores deben ser conscientes de los conceptos de *diseño universal para el aprendizaje* y de *enseñanza diferenciada*.

Además, en este estudio se insiste en la necesidad de crear líderes para la promoción de cambios. El liderazgo en la escuela inclusiva debe operar como un ejercicio compartido en



donde los dirigentes, desde una postura más democrática, puedan reconocer liderazgo en profesores, padres, otros profesionales, estudiantes y comunidad. Al respecto Gary Bunch (2008, p. 81) señala que: cuando los líderes comparten sus ideas y convicciones con otros, más líderes aparecen. Los líderes animan a otros al liderazgo. Los líderes cuentan con el liderazgo potencial de otros. El liderazgo estimula a otros a caminar adelante y a apoyar aquello en lo que creen.

La incompreensión de todos estos supuestos ha provocado un impacto negativo en la democracia escolar, reduciéndola a un sistema organizativo unilineal y fraccionado. Al respecto Lahire (2000), afirma que todo lo que acontece dentro de las paredes del colegio no puede quedar reducido a motivos de índole escolar.

Abordar la perspectiva sistémica de Bronfenbrenner (1987), amplia el estudio de distintos subsistemas presentes en la vida de los centros; esto permite situar a la diversidad en un contexto más significativo que motive a la escuela a ser co-protagonista del cambio hacia la construcción de una nueva comunidad educativa que, en coordinación con otras redes y servicios socioeducativos, den a su alumnado el derecho a acceder a la igualdad y a la libertad (Fernández Enguita, 2002).

Por todo lo anterior, la investigación de los últimos años sobre la escuela inclusiva han puesto en evidencia que frente a nosotros hay un recorrido inagotable de experiencias por vivir. Localizar las claves de nuestros avances implica decidirse a dar el primer paso para ponerse en marcha en el camino que nos toca recorrer.

### **3.8 Elementos básicos de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas**

A pesar de que el recorrido hacia la escuela inclusiva tiene un sentido local y cultural, es necesario identificar aspectos en que distintas escuelas pueden coincidir hacia ese proceso.

En base a lo anterior, Rouse y Florian (1996) desarrollan una investigación en Estados Unidos y el Reino Unido, que pretende rescatar las características básicas de las escuelas inclusivas eficaces. Esta investigación se basó en la realización de entrevistas a distintas personas con alto grado de participación y experiencia en proyectos de inclusión en ambos países; estas entrevistas fueron complementadas por observaciones en escuelas que desarrollan programas dirigidos a la inclusión.

La investigación se basó en el modelo de Escuela Eficaz, y se inició para dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿por qué inclusión?, ¿cómo debe ser?, ¿cómo es una escuela inclusiva? y ¿cómo se hace una escuela más inclusiva? .Sus resultados identificaron las siguientes condiciones consideradas fundamentales para el desarrollo de las escuelas inclusivas<sup>14</sup>.

- ✓ *Una visión común*
- ✓ *Énfasis en el aprendizaje*
- ✓ *Clima favorecedor del aprendizaje.*

Con esta información y de acuerdo a las correlaciones teóricas presentadas a lo largo de esta revisión se han rescatado algunos de elementos básicos de la organización escolar que según distintos autores pueden apoyar al desarrollo de la escuela inclusiva. A partir de estos, se organizan las dimensiones y subdimensiones que encauzan esta investigación<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> Las condiciones propuestas por Rouse y Florian (1996) se han reformulado para ser tomadas como las dimensiones de esta investigación quedando de la siguiente manera: Metas escolares en común, predominio en el aprendizaje y situaciones favorecedoras de la inclusión.

<sup>15</sup> Las características básicas de la escuela inclusiva y los elementos básicos de la organización escolar se han tomado de los fundamentos de distintos autores. Estas características y elementos serán considerados como las dimensiones y subdimensiones de esta investigación y se han reformulado para efectos prácticos en la construcción del Marco General de Evaluación..

**Cuadro 3.7 Elementos básicos de la organización escolar para el desarrollo de la inclusión. (Elaboración propia, tomada de distintos autores)**

CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE LA ESCUELA INCLUSIVA	ELEMENTOS BÁSICOS DE LA ORGANIZACIÓN	SUPUESTOS TEÓRICOS PROPUESTOS POR DISTINTOS AUTORES
<b>METAS ESCOLARES EN COMÚN</b>	<b>MISIÓN INSTITUCIONAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La existencia de metas comunes se encuentran determinadas por el equilibrio entre el consenso y el conflicto en una organización escolar, y puede oscilar entre el grado de autonomía del profesorado y el grado en que se comparten las prioridades. (Rouse y Florian, 1996).</li> <li>• La organización escolar ha de garantizar el consenso de un proyecto educativo común entre los miembros de la comunidad educativa (González Jiménez, 1993).</li> <li>• Establecer valores inclusivos permite que todos los miembros compartan determinados valores que la hagan a la escuela acogedora, colaboradora y estimulante (Booth, 2002).</li> <li>• La organización escolar configura la situación de relación entre cultura e identidad del sistema educativo (Sola y López, 2000).</li> <li>• Es necesaria la existencia de un proyecto educativo compartido y al servicio, principalmente, de las necesidades del alumnado. (Echeita y Verdugo, 2004., p. 19).</li> </ul>
<b>PREDOMINIO EN EL APRENDIZAJE</b>	<b>ESTRATEGIAS DE MEJORA INCLUSIVAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar práctica Inclusivas implica orquestar el proceso de aprendizaje y movilizar recursos. A partir de los recursos podría asegurarse las actividades del centro y aula, que motiven la participación del alumnado tomando en cuenta su conocimiento y experiencia (Booth , 2002).</li> <li>• La integración depende de las alternativas que el centro disponga y conozca para manejar la riqueza de las estrategias y los procedimientos dominados por cada docente (Zabalza, 1996).</li> <li>• “Las escuelas saben más de lo que utilizan”, el punto de partida lógico para el desarrollo empieza por un detallado análisis de las prácticas existentes (Hopkins y otros, 2001).</li> </ul>
<b>SITUACIONES FAVORECEDORAS DE LA INCLUSIÓN</b>	<b>TRABAJO COLABORATIVO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La organización escolar permite que se impliquen a todos los profesionales del centro en todo aquello que sea básico para funcionar y se responsabilicen según sus intereses, motivaciones, experiencia y formación; de manera que cada uno se sienta considerado y útil. (González L. ,1993).</li> <li>• La escuela inclusiva no puede ser solitaria y requiere un modelo organizativo de centro que favorezca la participación, colaboración y compromiso de cambio de la cultura individualista, competitiva y jerárquica por la del trabajo en equipo y la cooperación e igualdad en la diferencia (Martínez B.,, 1999).</li> <li>• La reciprocidad depende de la capacidad de percepción de la escuela para construir procesos de mejora. (Sánchez, 2002)</li> </ul>
	<b>CULTURA DE ASUNCIÓN AL CAMBIO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existe evidencia que sugiere que sin un periodo de turbulencia los cambios exitosos y permanentes son casi imposibles (Hopkins, 1994).</li> <li>• La interrelación de los profesores tienen consecuencias distintas para el trabajo y el cambio educativo (Hargreaves, 1995).</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• A este respecto también es importante mencionar las escuelas se han estructurado históricamente como burocráticas profesionales o racionales orientadas a generar resultados y no a solucionar problemas. Esta condición hace que las escuelas sean resistentes y tengan muchas dificultades para asumir transformaciones flexibles y dinámicas que implica la Educación Inclusiva.</li> <li>• Es necesario generar nuevos escenarios educativos para llegar a abogar por nuevas organizaciones educativas que hagan frente a los nuevos retos educativos (Fernández Enguita, 2001).</li> <li>• La apertura al cambio tiene que ver con la actitud de disponibilidad para someter a revisión y mejora las propias medidas organizativas (Echeita y Verdugo, 2004).</li> </ul>
	<b>LIDERAZGO INCLUSIVO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El liderazgo inclusivo incluye a la comunidad en la toma de decisiones y que transmite valores inclusivos a través de su forma de relacionarse y actuar cotidianamente (Zoller, Ramanathan y Yu., 1999). Dentro de las escuelas; y la construcción de conexiones entre las escuelas y las comunidades (Riel, 2000).</li> <li>• Es necesaria la existencia de equipos directivos con liderazgo y capacidad para promover la participación de toda la comunidad educativa, en el proceso de una enseñanza atenta a la diversidad (Echeita y Verdugo, 2004).</li> </ul>
	<b>CONTEXTOS INCLUYENTES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existe un contexto que rodea al profesor y está influenciado por condiciones externas a la escuela. El contexto de aprendizaje de la escuela corresponde a la estructura escolar, al contexto de aprendizaje social y el contexto externo (Stoll, 1999).</li> <li>• En los procesos participativos de la escuela es fundamental al grado de coordinación que existe entre los implicados en todos sus subsistemas (Jiménez, 2004).</li> <li>• El proyecto de centro debe explicar las opciones y aspiraciones de todos los miembros de la comunidad educativa de manera clara, comunicable y coherente. Para ello, toda la comunidad educativa debe reflexionar sobre la existencia de tres fuentes para la elaboración del proyecto educativo escolar: El sistema educativo vigente, la identidad de la institución y el contexto socio cultural del centro (Álvarez y Soler, 1997).</li> <li>• Las políticas inclusivas deben tomarse dentro de la normativa interna para promover el aprendizaje de todos, organizar apoyos y estimular participación comunitaria (Booth, 2002).</li> </ul>

Todos los elementos presentados en el cuadro 3.7 representan una parte medular, ya que a partir de estos se han de estructurar las condiciones de análisis para este trabajo, y es con lo que concluimos este capítulo.

Después del fundamento teórico de este trabajo, resulta conveniente citar al proverbio africano que dice “para educar a un niño hace falta un pueblo”. Con esta reflexión se pretende progresar hacia una educación de calidad para toda la población, a una escuela abierta a la diversidad, a la riqueza y a la complejidad de nuevas exigencias y a una práctica social comprometida consigo misma.

Concluidas las revisiones teóricas pertinentes para dar fundamento a este estudio, se explica en el capítulo siguiente el marco metodológico a seguir.



## **SEGUNDA PARTE**

# **DISEÑO METODOLOGICO DE LA INVESTIGACIÓN**





---

**CAPITULO IV**

**DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**



#### **4.1 Introducción**

Cada paradigma de investigación mantiene una concepción diferente sobre la investigación, cómo investigar y las finalidades de la misma. Implica una conjunción de creencias y actitudes así como una visión del mundo compartida por un grupo de científicos que aplican metodologías de estudio en función del interés y la necesidad de conocimiento en un campo de estudio determinado.

Este capítulo está dedicado a describir el diseño general de la investigación presentando los objetivos, el plan de actuación general, así como la estructura para el desarrollo de los procedimientos estratégicos llevados a cabo.

En los siguientes apartados determinaremos cómo este diseño se enfoca dentro de la línea metodológica de la investigación evaluativa y del estudio de casos. Posteriormente presentaremos, dentro de los modelos existentes de investigación evaluativa, el diseño (complementario) propuesto por Stufflebeam y Shinkfield (1985) conocido como CIPP y añadiremos las técnicas utilizadas para la recogida de los datos así como los procedimientos para el análisis de la información obtenida.

#### **4.2. Objetivos de la Investigación**

Esta investigación se interesa en estudiar la organización escolar inherente a la integración educativa presente en algunas escuelas Puebla (México), así como también, delimitar las opiniones e ideas de los propios protagonistas de este proceso, con la intención de localizar los criterios de mejora que experimentan, tanto instituciones como personas, al confrontar los nuevos ideales a la Educación Inclusiva. Por ello, resulta esencial conocer, en esta investigación, distintos tipos de organización que produzcan y operen competencias en las escuelas para mejorar las condiciones educativas para la diversidad.

Para estar al tanto de esta realidad, se han considerado los siguientes presupuestos.

a. En el sistema mexicano, al igual que en la mayoría de los países, la incorporación de alumnos con discapacidad ha supuesto un desafío para el sistema escolar regular, y consecuentemente, para la propia organización del centro.

b. Es posible que las escuelas integradoras mantengan un sistema organizativo que no permita una adecuada inclusión educativa. En este sentido, conocer la organización de los centros puede representar un punto esencial para descubrir algunos indicadores que faciliten la Inclusión Educativa.

c. Para lograr la Inclusión Educativa, es necesario replantearse las disposiciones organizativas efectivas y resistentes de las escuelas integradoras.

Partiendo del interés de analizar el funcionamiento de la organización escolar en los centros de Enseñanza Primaria con experiencia en integración, se plantean los siguientes objetivos generales de investigación:

- 1. Revisar la literatura científica que estudia la relación entre el marco teórico de la inclusión educativa y la organización de las escuelas que siguen Programas de Integración, tanto a nivel internacional, como a nivel nacional.*
- 2. Elaborar con base a esta revisión teórica, un Marco general evaluativo capaz de analizar diferentes tipos de organización de algunos centros educativos que están dentro de Programas de Integración.*
- 3. Aplicar este marco de evaluación a una muestra de escuelas Primarias de Puebla (México, que tienen Programas de Integración, Programa de Seguimiento Cercano y Escuelas de Calidad) con la finalidad de analizar el grado de inclusión.*

### 4.3 Definición del diseño de investigación

Como se señala en los objetivos, se van a analizar distintos centros educativos con la finalidad última de establecer la relación entre los elementos organizativos y el grado de Inclusión Educativa. Por lo tanto, la metodología que enmarca este estudio es la investigación evaluativa de enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo) a través del estudio de casos. Las características y lo oportuno de esta relación metodológica se comenta seguidamente.

Debido a la amplitud y complejidad de los objetivos, es necesario este tipo de metodología “mixta”. Marchesi y Martín (1998, p.273) argumentan la necesidad de combinar metodologías cuantitativas y cualitativas en la evaluación de centros educativos:

(...) la obtención de la información pertinente exige la utilización de dos tipos de métodos: cuantitativos y cualitativos. Cuando se pretende que los datos del centro puedan utilizarse para comprobar los cambios que se producen a lo largo del tiempo o para compararse con los de otros centros, las técnicas cuantitativas son necesarias. Desde esta perspectiva es necesaria la utilización de cuestionarios o pruebas de aprendizaje debidamente contrastadas. Cuando el objetivo principal es conocer el funcionamiento propio del centro con el fin de ayudar a todos los participantes a tomar conciencia de los problemas y promover su mejora, es conveniente emplear también métodos cualitativos. A través de la observación y de la entrevista es posible conocer con mayor profundidad los procesos que se producen en el centro y en las aulas, lo que permitiría una mejor explicación de los resultados que se obtienen en ese centro concreto”.

La metodología cualitativa es una opción que, hasta no hace mucho, carecía de poder de convocatoria y se mantenía claramente marginada por el uso de procedimientos basados en datos descriptivos. Sin embargo, la necesidad de explicar lo que acontece en las relaciones humanas y su ambiente, fenómenos que contienen una carga de complejidad, hace que la investigación cualitativa sea la más adecuada para el estudio de la realidad de las escuelas. La metodología cualitativa se define como:

Una estrategia de investigación fundamentada en una depurada y rigurosa descripción contextual del evento, conducta o situación que garantice la máxima objetividad en la captación de la realidad, siempre compleja, y preserve la espontánea continuidad temporal que le es inherente, con el fin de que la correspondiente recogida sistemática de datos, categóricos por naturaleza, y con independencia de su orientación preferentemente idiográfica y procesual posibilite un análisis (exploratorio, de reducción de datos, de toma de decisiones, evaluativo, etc.) que dé lugar a la obtención de conocimiento válido con suficiente potencia explicativa, acorde, en cualquier caso, con el objetivo planteado y los descriptores e indicadores a los que se tuviera acceso (Anguera, 1986).

Por otra parte, el carácter holístico de la investigación cualitativa permite la observación de conductas, actividades y situaciones de un individuo, un grupo, o una organización determinada, siendo posible un despliegue taxonómico de modalidades de registro (Sánchez Gómez, 2004).

En cuanto al estudio de casos Stake (1998) explica que “caso” se entiende como un “sistema acotado” que permite establecer diferencias entre dos modalidades:

- a) Intrínseco: la finalidad es la comprensión de uno o varios casos particulares.
- b) Instrumental: la finalidad es la comprensión de una cuestión general a través de ese estudio de casos.

Por otra parte, también hemos de diferenciar el estudio de casos, del diseño experimental de caso único. El estudio de casos tiene un carácter más descriptivo buscando la comprensión de un fenómeno más que las relaciones causales entre variables, mientras que el diseño de caso único se ubica en los denominados diseños experimentales, cuya función final es la de explicar la relación entre variables independientes y variables dependientes (Buendía y otros, 1997).

Se considera necesario explicar la pertinencia del uso de la metodología de la investigación evaluativa. Definiremos, en primer lugar, el concepto de “evaluación” y posteriormente el de “investigación evaluativa”. Para Vélaz de Medrano (1998, p.309):

La evaluación es un proceso intencional y sistemático en el que tienen lugar procedimientos de recogida de información fiable y válida que es interpretada en función de su comparación con determinadas instancias de referencia o patrones de deseabilidad, de modo que se posibilite la emisión de un juicio de valor fundamentado sobre la realidad evaluada, capaz de proporcionar pautas para orientar la acción o la toma de decisiones.

Para De la Orden (1985) el término *investigación evaluativa* apareció vinculado con el campo de la evaluación de programas, aunque dicho autor diferencia estos dos términos de la siguiente manera:

- Evaluación de programas es el proceso sistemático de recogida y análisis de información fiable y válida para tomar decisiones.
- La investigación evaluativa se lleva a cabo cuando la evaluación de programas se realiza de forma rigurosa y controlada (por tanto, podríamos añadir que no toda evaluación de programas constituye ser una investigación evaluativa).

A nuestro juicio, en esta distinción está la clave: una evaluación de programas tiene una finalidad intrínseca de mejora del objeto evaluado, mientras que una investigación evaluativa tiene como finalidad principal la comprensión de una cuestión general a través de esa evaluación de programas.

Sin embargo, la investigación evaluativa no sólo se diferencia de la evaluación de programas por su grado de control, sino también, por su propia finalidad. Es decir la investigación evaluativa se caracteriza por la inmediatez de su utilidad práctica, común a

todo proyecto de investigación aplicada, así como por las características del proceso que alberga decisiones valorativas (Veláz de Medrano, 1998).

De acuerdo a las aclaraciones hechas se debe precisar que el campo de la investigación evaluativa es: el espacio de las ciencias del ser humano donde las preocupaciones teóricas y tecnológicas se mezclan en distinto grado: la preocupación por el saber se une de alguna manera a la preocupación por actuar (Tejedor, 1993).

Destacamos los distintos tipos de diseños de investigación evaluativa identificados por Arnal, Del Rincon y Latorre (1994) y que son recogidos en el cuadro 4.1

<b>Cuadro 4.1 Diseños de investigación evaluativa, según Arnal, del Rincón y Latorre (1992).</b>		
Diseños de orientación empírico analítica	Diseño basado en objetivos	
	Diseño basado en el método científico	
Diseños susceptibles de complementariedad	Diseños más orientados a la decisión	Diseño UTOS Diseño CIPP
	Diseño de crítica artística	
	Diseño contrapuesto	
Diseños de orientación humanístico interpretativa	Diseño sin metas	
	Diseños de negociación	Diseño iluminativo Diseño democrático
	Diseño responderte	

Esta clasificación propuesta por Arnal y otros (1992) sobre los *diseños de la investigación evaluativa* plantea que, a diferencia de otros modelos, el elaborado por Stufflebeam y Shinkfield (1987) ofrece una perspectiva más amplia sobre los contenidos a evaluar a través de cuatro niveles o fases de análisis conocidas como: *contexto* (C) donde tiene lugar el programa o donde está la institución, consiste en identificar las virtudes y defectos de algún objeto, como una institución, una población escogida o una persona; *inputs o entrada* (I) elementos y recursos de partida, revisión del estado de la práctica con respecto a la satisfacción de las necesidades específicas; *proceso* (P) proporciona información sobre la eficiencia y la eficacia de las estrategias que se llevan a cabo en las instituciones; es una fuente de información vital para interpretar los resultados de la evaluación final; y *producto* (P) o resultados que se obtienen. Su objetivo es averiguar hasta que punto las actividades de



una institución han satisfecho las necesidades del grupo al que pretendía servir. Se centra en los efectos del funcionamiento de una institución, tanto de los deseados como de los no deseados, de los positivos y de los negativos; debe recoger y analizar juicios de personas relacionadas con la misma.

El modelo pretende:

Identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad, y promover la comprensión de los fenómenos implicados (1987, p.183).

El objetivo primordial de la investigación evaluativa fundamentada en el análisis de las cuatro fases propuestas, es conseguir unos resultados relevantes que sirvan para tomar decisiones; en definitiva es un enfoque orientado a la toma de decisiones.

La visión que presenta este modelo es “*objetivista*” ya que el evaluador determina el mérito o el valor del programa, del personal o de los productos investigados. En tal sentido, el evaluador debe establecer su modelo de manera explícita, así como defender la lógica utilizada en la inferencia de conclusiones evaluativas a partir de las premisas teóricas.

Para conocer la realidad, y para darle el atributo de investigación evaluativa, se elabora un marco general evaluativo riguroso y controlado basado en el modelo de CIPP, capaz de valorar con bases teóricas, no sólo los diferentes tipos de organización de los centros, sino también la percepción general del Programa de Integración en las escuelas de Educación Primaria de Puebla (México).

Para nuestro trabajo, esta metodología permite analizar de forma concreta las similitudes y diferencias de experiencias organizativas entre las escuelas de Puebla que tienen Programas de Integración.

Las razones expuestas conducen a la adopción de la metodología descrita, no sólo por su pertinencia, sino también por la riqueza cualitativa que se obtiene al recoger el sentir y pensar de los principales actores de las comunidades escolares: maestros titulares de grupo y maestros de apoyo, así como del alumnado, directivos y familias.

#### **4.4 Marco general de evaluación de la organización para el desarrollo de escuelas inclusivas**

Como se ha señalado repetidamente vamos a partir del esquema, ya clásico, de evaluación global propuesto por Stufflebeam y Shinkfield (1985, 1987, 1996). Este modelo, recordamos que se conoce como C.I.P.P. (Contexto-Entrada-Proceso-Producto) y su elección se debe al carácter global y flexible, dos características fundamentales para poder llevar a cabo nuestra investigación.

Basándonos en las cuatro áreas de evaluación de estos autores se ha elaborado lo que denominamos *Marco evaluativo de la organización escolar en el desarrollo de las escuelas inclusivas*<sup>16</sup>.

Sin embargo, es necesario aclarar que, para el diseño de la evaluación en la fase de proceso, hemos recurrido a distintas fuentes en función de la reflexión teórica realizada en el capítulo 3, sobre la organización y la inclusión educativa:

- En primer lugar a las tres *dimensiones* estudiadas por Rouse y Florian, (1996) sobre “escuelas inclusivas eficaces” de Estados Unidos y Reino

---

<sup>16</sup> La elección del nombre se establece en función de los elementos básicos del estudio para esta investigación: la Organización Escolar y la Escuela Inclusiva.

Unido y que se replantean para este estudio como: A. Metas institucionales en común, B. Predominio en el aprendizaje, C. Situaciones favorecedoras de la inclusión.

- En segundo lugar, las seis subdimensiones que aportan la información a cada una de las tres dimensiones anteriores y que están ampliamente explicadas en el cuadro 3. 7., se extraen de:
  - Para la subdimensión denominada *Metas Escolares en común*, nos hemos fundamentado principalmente en González Jiménez (1993), Booth (2002), Sola y López (2000) y Echeita y Verdugo (2004)
  - Para la subdimensión *Estrategias de Mejora Inclusiva*, han sido fundamentales las aportaciones de Booth (2002), Zabalza (1998), Hopkins (2001)
  - Finalmente, los autores siguientes nos ayudan a definir la subdimensión *Situaciones Favorecedoras de la Inclusión*: González Jiménez (1993), Martínez (1999), Sánchez (2002), Hopkins (1994), Hargreaves (1995), Fernández Enguita (2001), Echeita y Verdugo (2004), Zoller, Ramanathan y Yu. (1999), Riel (2000), Stoll (1999), Jiménez (2004), Álvarez y Soler (1997)

Como consecuencia de las decisiones anteriores, el Marco general de evaluación a partir del que analizamos cada una de las escuelas, queda configurado de la siguiente manera.

<b>CUADRO 4.2. Marco general de evaluación de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas (elaboración propia y De la Oliva, 2008)</b>
<p><b>Evaluación de Contexto</b></p> <p>UBICACIÓN DEL CENTRO. Zonas sub urbana. Estado de Puebla</p> <p>NIVEL SOCIO-ECONOMICO DE LAS FAMILIAS. Alto - medio – bajo.</p> <p>ESCOLARIDAD PROMEDIO DE LAS FAMILIAS. No escolarizados, alfabetizados, educación básica, educación medio básica, educación superior.</p> <p>TAMAÑO DE LA ESCUELA. En relación al número de alumnos (pequeña - 600, mediana 601-900, grande + 900)</p> <p>DESCRIPCIÓN DEL CENTRO. Tamaño de la escuela espacios deportivos y recreativos, espacios de</p>

<p>usos múltiples, condiciones de las instalaciones, adecuaciones arquitectónicas, mantenimiento del inmueble.</p>
<p><b>Evaluación de Entrada</b>  <b>REFERENCIAS DEL CENTRO</b>          ANTECEDENTES: Fundación, crecimiento en población, mejoras, cambios de la escuela en torno a la integración.          POBLACIÓN ESCOLAR: Número de alumnos, de padre de familias, maestros y personal auxiliar          OFERTA EDUCATIVA: Programa de Escuelas de calidad (PEC), Programa de Escuela Integradora y Programa de seguimiento cercano.          PROYECTO ESCOLAR: Programa Anual de Trabajo (PAT), Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE)  <b>RECURSOS DOCENTES</b>          DIRECTOR DE LA ESCUELA. Nivel de preparación, años de servicio, años en esta escuela, cargos directivos, cargos anteriores, años de experiencia con atención a la diversidad, tipo de formación continua.          DIRECTOR DE LA USAER. Nivel de preparación, años de servicio, años en esta escuela, cargos directivos, cargos anteriores, años de experiencia con atención a la diversidad, tipo de formación continua.          MAESTRO/A TITULAR DEL GRUPO. Años de servicio, nivel de preparación, años de experiencia en atención a la diversidad, años en esa escuela, cargos anteriores, tipo de formación continua.          MAESTRO/A DE APOYO DE LA USAER. Años de servicio, nivel de preparación, años de experiencia en atención a la diversidad, otros cargos, años en la escuela, cargos anteriores, tipo de formación continua.</p>
<p><b>Evaluación de Proceso. Modelo relacional organización-Inclusión<sup>17</sup></b>  <b>DIMENSIÓN A: METAS ESCOLARES EN COMÚN<sup>18</sup></b>          Misión institucional sobre ideales inclusivos (Escuela integradora actual <i>versus</i> Escuela inclusiva)  <b>DIMENSIÓN B: PREDOMINIO EN EL APRENDIZAJE</b>          Estrategias de mejora inclusiva (Prácticas integradoras reales <i>versus</i> Prácticas inclusivas)  <b>DIMENSIÓN C: SITUACIONES FAVORECEDORAS DE LA INCLUSIÓN</b>          Trabajo colaborativo (Cultura individualista <i>versus</i> Cultura colaborativa)          Contextos incluyentes (Sistemas cerrados <i>versus</i> Sistemas abiertos)          Cultura de asunción al cambio (Cultura de cambio simulado <i>versus</i> Cultura de innovación inclusiva)          Liderazgo inclusivo (Liderazgo profesional <i>versus</i> Liderazgo inclusivo)</p>
<p><b>Evaluación Producto.</b>          Satisfacción e insuficiencias del Programa de Integración en padres, maestros y directivos.</p>

Este *Marco general de evaluación* presentado pretende conocer las condiciones organizativas presentes en las escuelas mexicanas que vamos a analizar y su relación con las características de la Escuela inclusiva, en un intento de entender si se dan las

<sup>17</sup> Para esta fase se ha diseñado el modelo que denominamos Modelo Relacional organización-inclusión

<sup>18</sup> Dimensiones tomadas de Rouse y Florian, (1996) sobre "escuelas inclusivas eficaces" y subdimensiones tomadas de distintos autores.

condiciones adecuadas que promulga una Escuela para Todos. A continuación se explica el proceso a seguir.

1. *La Evaluación de Contexto:* va a consistir principalmente en el estudio del nivel sociocultural de la comunidad en la que se encuentra la escuela, sus condiciones ambientales y su ubicación.
2. *La Evaluación de Entrada:* analiza las características de cada centro educativo estudiado (historia de la escuela, programas y proyectos educativos, tamaño, oferta educativa) y sus recursos humanos y materiales.
3. *La Evaluación de Proceso:* esta fase de la evaluación, que entendemos es el elemento central de la “Evaluación de la organización escolar en el desarrollo de escuelas inclusivas”, se centra en el análisis de determinadas subdimensiones, a partir de una propuesta (modelo) diseñada para este estudio, con el fin de relacionar los elementos de la organización escolar y la proximidad o lejanía de los postulados que promueve una Educación Inclusiva.
4. *La Evaluación de Producto:* se valora la satisfacción e insuficiencias que percibe la comunidad educativa, en cuanto al grado de Inclusión alcanzado en el centro en función de la organización.

En el cuadro 4.2, se resumen las dimensiones y subdimensiones que, como hemos dicho, han sido identificadas teóricamente en el capítulo II y III y presentadas ampliamente en el cuadro 3.7.

Nos surgen muchas dudas a la hora de denominar la propuesta o modelo diseñado ad-hoc para evaluar la fase del Proceso. Al respecto, hay que señalar que, ha existido un amplio debate en torno al propio concepto de “modelo”, dando como resultado una proliferación de criterios y de tipologías que no resultan suficientemente clarificadores y eficaces para la identificación y evaluación de modelos en la práctica real (Veláz de Medrano, 1998). Por ello, es necesario hacer explícito, el concepto de “modelo”, pues no se trata de una categoría bien definida, sino de un constructo teórico. En general, se puede decir que los modelos son construcciones a medio camino entre la teoría y la realidad. Sin embargo, para algunos

autores, el modelo es fundamentalmente un “*marco interpretativo de la realidad*” (Martín y Solé, 1990; Veláz de Medrano, 1998).

En esta investigación, optaremos por una visión comprensiva de “modelo”, como una referencia *teórica que guía las líneas estratégicas de intervención en la práctica* (De la Oliva y otros, 2004), lo que vendría a recoger a nuestro juicio lo mejor de las aportaciones de las tradiciones pedagógica y psicológica. En este sentido, la fundamentación teórica de nuestro *modelo o propuesta* (para evaluar el Proceso), por una parte es el ámbito teórico de la inclusión y, por otra, el valor que tienen determinadas características de la organización para impulsar o impedir prácticas inclusivas.

Centrándonos en los indicadores (que están presentes en nuestro diseño y que presentaremos seguidamente), convenimos con Tiana (1997) que un indicador es una señal que permite captar y representar aspectos de una realidad accesible al observador. Asimismo, debe tener algún punto de referencia teórico para su interpretación (Marchesi y Martín, 1998) y ha de ser capaz de interpretar la riqueza y complejidad de los procesos educativos proporcionando información suficiente para describir los hechos y extraer resultados.

Por ello, en el caso de la evaluación del Proceso, cada uno de los indicadores que se derivan de las distintas subdimensiones, tal como aparecen en el cuadro 4.8, se formula en función de dos polos que identificamos como Escuela integradora actual (polo más alejado de una Escuela para todos) y Escuela Inclusiva (polo más cercano a una Escuela para todos). Mostramos un ejemplo extraído del cuadro citado para facilitar el seguimiento del discurso:

<b>Cuadro 4.2.1. Ejemplo de Dimensión, subdimensión, indicador y polos</b>			
<b>Dimensión</b>	<b>Subdimensión</b>	<b>Polo más alejado</b>	<b>Polo más cercano</b>
b. PREDOMINIO EN EL APRENDIZAJE	<b>Indicador b.1.1. ESTRATEGIAS DE MEJORA EN EL AULA</b>	Apoyos didácticos y metodológicos centrados en el alumnado con nee y/o discapacidad.	Atención grupal que propicia apoyos y oportunidades de aprendizaje para todo el alumnado.

Esta forma de presentar los indicadores ha sido usada en investigaciones anteriores como la de De la Oliva (2004). Los elementos que se evaluarán en las fases Contexto, Entrada y Producto tendrán un carácter más descriptivo.

Como se explicó en páginas anteriores, en el cuadro 4.3. Evaluación Proceso, se muestran *tres dimensiones generales* (Metas escolares en común, Predominio en el aprendizaje, Situaciones favorecedoras de la inclusión) replanteadas a partir del estudio realizado por Rouse y Florian (1996), sobre las condiciones favorecedoras de las escuelas Inclusivas; *seis subdimensiones específicas* (Misión institucional, Estrategias de mejora inclusiva, Contextos incluyentes, trabajo colaborativo, Cultura de asunción al cambio y Liderazgo inclusivo), que según la revisión teórica basada en distintos autores, (véase cuadro 3.7) constituyen los elementos básicos de la organización escolar para el desarrollo de la inclusión.

<b>CUADRO 4.3 Evaluación proceso (elaboración propia y De la Oliva, 2008)</b>			
<b>DIMENSIONES</b>	<b>SUBDIMENSIONES</b>	<b>POLO MÁS ALEJADO</b>	<b>POLO MÁS CERCANO<sup>19</sup></b>
a. METAS ESCOLARES EN COMUN	a.1 MISIÓN INSTITUCIONAL	Escuela actual Integradora	Escuela Inclusiva
b. PREDOMINIO EN APRENDIZAJE	b.1 ESTRATEGIAS DE MEJORA INCLUSIVA	Prácticas reales Integradoras	Prácticas Inclusivas
c. SITUACIONES FAVORECEDORAS DE LA INCLUSIÓN	c.1 CONTEXTOS INCLUYENTES	Sistemas cerrados	Sistemas abiertos
	c.2 TRABAJO COLABORATIVO	Cultura Individualista	Cultura colaborativa
	c.3 CULTURA DE ASUNCIÓN AL CAMBIO	Cultura de cambio simulado	Cultura de Innovación Inclusiva
	c.4 LIDERAZGO INCLUSIVO	Liderazgo profesional <sup>20</sup>	Liderazgo Inclusivo

Para hacer más clara la comprensión de este cuadro se explica a continuación los fundamentos de cada subdimensión.

<sup>19</sup> Evaluar la cercanía entre polos es usada en investigaciones anteriores. De la Oliva (2004), "Modelos de intervención psicopedagógica en los centros de educación Secundaria: identificación y evaluación". Infancia y aprendizaje".

<sup>20</sup> Enfoque tomado de Cantón (2006)

*La Subdimensión a.1 Misión Institucional:*

Se encuentra determinada por dos extremos de comparación: Escuela Integradora actual<sup>21</sup> versus Escuelas Inclusivas. El objetivo es valorar si en los proyectos, programas y objetivos básicos de la Institución, se contempla la atención a la diversidad del alumnado. Se pretende conocer el nivel de aceptación del alumnado con discapacidad por parte de la comunidad escolar y comprobar si los valores implícitos en la escuela se fundamentan en la filosofía de la inclusión; en definitiva se estudia cómo las escuelas entienden el concepto de diversidad.

*Subdimensión b.1. Estrategias de mejora Inclusiva*

Para el estudio de esta dimensión hemos determinado dos polos extremos de estrategias de mejora Inclusiva: Prácticas Integradoras Reales versus Prácticas Inclusivas. Para poder valorar estos polos es necesario especificar si se trata de "Estrategias institucionales" o bien "Estrategias del aula".

En las primeras se analiza la implicación de los docentes en la atención a la heterogeneidad del alumnado, en el Programa de Integración y en el Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE). Se analizan las estrategias comunicativas entre todos los miembros, por ejemplo cómo conseguir que los maestros y padres se formen. Igualmente se reflexiona sobre el uso de los recursos existentes, y el interés de todos en encontrar espacios y tiempos de reflexión acerca de los procesos de enseñanza aprendizaje y las dificultades de las escuelas para atender a todos.

En las segundas se describen las "relaciones auténticas" entre el maestro titular de grupo-alumnos-otros profesionales-padres, la forma en que se establecen los límites y expectativas para el alumno; la coordinación entre los profesionales del aula; la manera en

---

<sup>21</sup> "Escuela Integradora actual" hace referencia a las prácticas que se han generado en las escuelas que optaron por adherirse a los Programas de Integración. Cabe señalar las dificultades de algunas de estas escuelas en su práctica diaria.



que se planifica y desarrolla la enseñanza; las prácticas dentro del aula y la existencia o no de barreras para la presencia, el aprendizaje y la participación.

#### *Subdimensión c.1 Contextos incluyentes*

Esta subdimensión se determina por dos polos: “sistemas abiertos versus sistemas cerrados” y explica las condiciones físicas, didácticas y organizativas, la forma de gestión de los recursos, los espacios y los tiempos en que se desarrolla la práctica educativa.

Se valoran los contextos desde una visión ecológica (Lobato, 2001) que determina si es el alumno el que tiene que adaptarse al sistema ya existente; o bien si, es el sistema quien asume, prepara y se transforma para acoger a la diversidad del alumnado. Es decir, si existen las condiciones suficientes para acoger a todo el alumnado.

#### *Subdimensión c.2 Trabajo colaborativo*

La escuela inclusiva necesita un modelo organizativo que favorezca la participación y la colaboración de todos. Como argumentan Álvarez y Soler (1997), el trabajo conjunto de profesionales en una institución implica trabajar en pro de unos objetivos comunes compartidos aprovechando al máximo las particularidades e individualidades de cada uno. Por esta razón, esta dimensión evalúa el potencial de los centros para impulsar el trabajo colaborativo. Se revisa la implicación y las relaciones de los distintos sectores de la comunidad en la elaboración de proyectos, diseño de actividades, toma de decisiones y propuestas, según las funciones asignadas; se indaga sobre las estrategias e interrelaciones que generan confianza o desconfianza, recursos y compromisos, así como las manifestaciones de tolerancia ante los demás y el compromiso con el cambio desde una cultura individualista a una responsabilidad compartida.

La indagación de estas consideraciones permite establecer dos polos en esta subdimensión: Cultura individualista versus Cultura colaborativa.

#### *Subdimensión c.3 Cultura de asunción al cambio.*

La inclusión es en sí misma un proceso continuo de mejora de la escuela que genera avances, dudas, incertidumbres y, a veces, retrocesos. La comunidad debe revisar las prácticas, las opiniones y los valores implícitos para así introducir cambios en las medidas organizativas del centro (Ainscow, 2004).

Para estudiar el proceso de cambio es vital conocer la forma en que los distintos sectores analizan sus planteamientos, sus rutinas, sus creencias, cómo resuelven los conflictos, con la finalidad de introducir propuestas viables; se plantea la necesidad de revisar cómo se prevén las dificultades para evitar el desaliento (Sánchez 2002) y la capacidad de los centros para evaluar su situación. El análisis de esta dimensión permite a las escuelas aproximarse a uno u otro polo: “*Cultura de cambio simulado versus Cultura de innovación Inclusiva*”.

#### *Subdimensión c.4 Liderazgo Inclusivo*

En nuestro modelo es importante valorar el liderazgo existente, puesto que es una práctica de coordinación de esfuerzos humanos que permite modalidades de relación específica en función de una situación organizativa. Por ello esta subdimensión se encuentra delimitada entre “*liderazgo profesional*” versus “*liderazgo Inclusivo*”.

La característica más común del conocido como *liderazgo profesional*, tal como lo entienden Arias y Cantón (2005), es el carácter unilateral que promulga en base a una jerarquía formal establecida. En el mismo sentido Bulach, Booth y Pickett (1999) estudian las características más comunes del llamado líder profesional: la demostración de favoritismo, juicios precipitados, desconocimiento del currículo y de la enseñanza, evasión de conflictos, juicios precipitados y falta de confianza.

Por el contrario, un *liderazgo Inclusivo* favorece e impulsa la reflexión sobre la diversidad y evita la orientación de control; propicia el análisis y la comprensión de los

problemas de la escuela y facilita la comunicación interpersonal a través de apoyo, motivación y dialogo.

#### **4.5. Técnicas e instrumentos de recogida de información<sup>22</sup>**

Los procedimientos de recogida de información que se van a usar en esta investigaciones son los siguientes: cuestionarios, entrevistas y guía de observación.

Por su parte, las fuentes personales que se consultan se especifican a continuación:

- Director de la Escuela Primaria/ Personal docente de la escuela Regular / Miembros de la Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER) / Director de la USAER.
- Padres o tutores de familia<sup>23</sup>. Con hijos presentaran alguna discapacidad por las siguientes razones:
  - a. *Son los padres de hijos con discapacidad quienes han tenido directamente el apoyo de los servicios de USAER*
  - b. *Porque estos padres han sido atendidos por profesionales de servicios especiales fuera y dentro de la escuela.*
  - c. *Porque pueden dar testimonio de los cambios que han observado en general con la puesta en marcha del Programa de Integración.*

Por otra parte, es importante aclarar que no se ha considerado la participación de los alumnos porque:

- No son los alumnos quienes establecen las pautas de la Organización Escolar, ni el Programa de Integración Educativa.

---

<sup>22</sup> Se aclara que en esta sección se hace la descripción detallada sobre la elaboración y aplicación de técnicas e instrumentos de recogida de información, sin embargo, los instrumentos completos son presentados en el apartado de anexos.

<sup>23</sup> A pesar de que este instrumento está diseñado para padres con hijos con discapacidad, lo cumplimentaron también aquellos padres (con hijos sin discapacidad) que participaron voluntariamente. Esta condición de voluntariedad es interesante por la divergencia de opiniones que enriquecen los resultados.

- Su participación implicaría un coste excesivo para las posibilidades de esta investigación.
- Aunque la información extraída de estos cuestionarios hubiera permitido obtener datos más representativos, éstos pueden ser compensados con la información obtenida de los padres y de los demás instrumentos de recogida de información.

Presentamos a continuación las fuentes e instrumentos aplicados al personal de los centros, y que se detallarán en los siguientes apartados. No obstante, hay que aclarar que el verdadero análisis de la información vendrá dado en el capítulo de resultados cuando se explore la información recogida de cada centro.

<b>Cuadro 4.4. Fuentes e instrumentos de recogida de información<sup>24</sup>.</b>								
<b>INSTRUMENTOS</b>	<b>DIRIGIDAS/OS A:</b>	<b>ESCUELAS</b>						
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>Total</b>
<b>ENTREVISTAS TOTAL = 23</b>	Director/a de la escuela de Educación Primaria	1	1	1	1	1	1	6
	Director/a de USAER	1	1	1	1	1		5
	Maestro/a titular de grupo	1	1	1	1	1	1	6
	Maestro/a de apoyo	1	1	1	1	1	1	6
<b>CUESTIONARIOS TOTAL = 200</b>	Maestros/as titular de grupo y otros profesores	14	12	23	15	17	9	90
	Otro personal de USAER	2	3	5	4	3	4	21
	Padres no atendidos por USAER Alumnos sin discapacidad	9	8	10	10	11	9	57
	Padres atendidos por USAER Alumnos con discapacidad	3	5	7	3	8	6	32
<b>GUÍA DE OBSERVACIÓN TOTAL = 6</b>	Contexto y condiciones de los centros	1	1	1	1	1	1	6

Estos instrumentos se diseñan al servicio del *Marco General de Evaluación de la Organización Escolar en el Desarrollo de Escuelas Inclusivas* para evaluar cada una de las escuelas siguiendo las fases del modelo CIPP deteniéndonos, de manera especial, en el *proceso* en donde prestamos un especial cuidado en el diseño de cuestiones y preguntas relevantes para analizar las dimensiones, subdimensiones e indicadores y que se muestran en el cuadro 4.8.

<sup>24</sup> Este cuadro presenta el número real de los instrumentos aplicados y analizados (posteriormente) a la muestra. Se aclara que la participación fue voluntaria por lo que no todas las personas han participado.

A continuación se señala detalladamente los procedimientos y criterios para el diseño de estos instrumentos.

#### *4.5.1. Diseño de entrevistas.*

Dentro de la metodología cualitativa, la entrevista es una técnica de recolección de datos e información muy útil a la hora de sondear opiniones con el objetivo de generalizar resultados sin la rigidez de datos meramente cuantitativos. La entrevista se adapta a las necesidades del investigador y a las del entrevistado y posee gran capacidad de adaptación a las diferentes circunstancias en que se realiza una investigación.

En este trabajo se utiliza la entrevista para obtener información sobre la realidad de la integración educativa en Puebla y para comparar los resultados con otros instrumentos: cuestionarios y guía de observación.

Al diseñar las entrevistas se busca profundizar en la información y acceder a la subjetividad del entrevistado, pero teniendo claro que se realiza un estudio y una reflexión rigurosa sobre los objetivos que enmarcan este estudio.

##### *a) Preparación y elaboración de las entrevistas*

Se diseñaron y aplicaron entrevistas a directivos y maestros de las escuelas de Educación Primaria, así como a directivos y a los profesionales de USAER.

En el libro coordinado por Fernández (1993, p. 253) se encuentran múltiples referencias sobre la técnica de la entrevista. En nuestro caso, se seguirán las siguientes recomendaciones:

- Estructurar las preguntas y las respuestas de la entrevista.
- Utilización de racimos de preguntas más que de preguntas aisladas.
- Dar instrucciones y aclaraciones que sitúen al entrevistado en los diversos temas.

- La transparencia en las preguntas y la utilización de un lenguaje comprensible.
- Asegurar la confidencialidad de la información.

Así mismo, en la elaboración y aplicación de las entrevistas se seguirán los siguientes pasos (Fernández, o.c.):

1. *Preparación de la entrevista:* Tener un amplio conocimiento previo sobre el tema, decidir los objetivos y el proceso a seguir, así como la forma de recoger y de analizar la información.
2. *Comienzo de la entrevista:* Explicación al entrevistado de objetivos, del proceso a seguir y del tiempo estimado.
3. *Cuerpo de la entrevista:* Fase inicial, fase media de especificación de los tópicos a tratar y fase final de síntesis.
4. *Terminación de la entrevista:* Se hacen aclaraciones y agradecimientos.

Todas estas entrevistas se han sujetado a las condiciones de los centros educativos autorizados por la Secretaría de Educación Pública y por las disposiciones de las mismas escuelas.

#### *b) Las condiciones de aplicación de las entrevistas*

Cuando se obtuvo la autorización por parte de la Secretaría de Educación Pública para realizar esta investigación en las escuelas, se pidió a los directivos un espacio para la aplicación de entrevistas a: un maestro titular de grupo, un maestro de apoyo, al directivo de la USAER y a ellos mismos; así que se concertaron citas específicas con los docentes que accedieron a participar voluntariamente y, en los momentos pertinentes, para no interrumpir las actividades programadas en los centros.

Las sesiones duraron aproximadamente entre 30 a 40 minutos. Estas fueron grabadas para obtener la información más importante, precisa y textual de los participantes. Cabe hacer la aclaración que las entrevistas que se han hecho a los maestros y a los directivos han variado en su duración porque a los primeros se les preguntó además de cuestiones

relacionadas con el Programa de Integración se abordaron además, cuestiones referidas al trabajo en el aula.

Todas las entrevistas se realizaron individualmente respetando la hora marcada por el entrevistado. Se les comentaba que no hubiera interrupciones y, en todas las sesiones, se les pidió permiso para grabar la conversación, asegurándoles la confidencialidad de la información registrada.

Respecto al guión de las entrevistas (a directivos y maestros titulares de grupo; directivos de las escuelas y directivos de USAER), todas ellas tienen una parte común y una específica. En la parte común, se recogen datos profesionales del entrevistado, funcionamiento del Programa de Integración y de sus tareas en particular, y expectativas y dificultades que ha encontrado en este programa. En lo que corresponde a la parte específica, se formulan cuestiones particulares, a los docentes relacionadas con el trabajo del aula, y, a los directivos, sobre aspectos del área administrativa

Al finalizar, el bloque de preguntas se le sugiere a los entrevistados, que aporten las observaciones o comentarios que consideren oportunos, y que no se hayan explicado anteriormente.

Así se diseñaron dos guiones de entrevistas basadas en agrupamiento de preguntas en ramo. La entrevista para el personal docente de USAER y para el maestro titular de grupo consta de 17 grupos de preguntas, y la entrevista para los directivos de la USAER y de la primaria consta de 12 grupos de preguntas.

Como en esta investigación el interés se centra en el proceso organizativo hacia la inclusión, las entrevistas contienen preguntas que respondan a las fases del marco general de evaluación (ver entrevistas en los Anexos).

### *c) El análisis de las entrevistas*

El proceso para el análisis de las entrevistas fue el siguiente:

Para el tratamiento de esta información se registraron las respuestas textuales más importantes de los participantes en fichas agrupadas por subdimensiones e indicadores<sup>25</sup> del *Modelo relacional organización-inclusión*. Una vez reunida y clasificada esta información, se buscaron las proximidades y contrastes de respuestas entre los compañeros de una misma escuela por subdimensiones e indicadores para que, con esta diferenciación de resultados, se definiera el polo al que corresponde. Esta información fue complementada con los cuestionarios elaborados también para este estudio. La información obtenida fue organizada de la misma manera para cada uno de los participante de las escuelas. El tratamiento de la información se llevó a cabo una vez grabadas las entrevistas. Se escuchó la grabación rescatando las respuestas más cercanas a las dimensiones que se anotaban textualmente en las fichas comentadas; se compararon las respuestas entre los profesionales de la misma escuela para seleccionar el contenido que recogiera la información más relevante.

#### ***4.5.2. Diseño de cuestionarios***

Otro de los instrumentos de recogida de información fue el cuestionario. Se elaboraron 2 cuestionarios (uno para maestros titulares de grupo y de USAER y otro para las familias) con escala tipo Likert y con preguntas extraídas del “Index for Inclusión”.<sup>26</sup>

##### *a) La elaboración de los cuestionarios*

A continuación se explica el proceso llevado para la construcción de los cuestionarios.

Se realizó una revisión de las subdimensiones e indicadores del index para recoger preguntas concordantes con los planteamientos del *Modelo relacional organización-inclusión*. Posteriormente se agruparon las preguntas seleccionadas en cada subdimensión del modelo intentando adjudicar la misma carga de preguntas para cada una de ellas.

El cuestionario dirigido a profesores se compone de 46 preguntas ya que abarca cuestiones tanto del aula como de la institución y el de los padres 19 que contiene preguntas

---

<sup>25</sup> Cada ítem tiene correspondencia directa con los indicadores y subindicadores señalados en el cuadro 4.8

<sup>26</sup> (Véase en anexos)



sobre su participación en la escuela y en el apoyo a sus hijos. Todos estos cuestionarios concluyen con una parte opcional y abierta para posibles comentarios.

Es importante aclarar que se han incluido preguntas sobre temas centrales del Programa de Integración y del Programa de Escuelas de Calidad que no pertenecen al la selección efectuada del Index de Inclusión y que se refieren a:

- *El apoyo prestado por USAER con las actividades de Integración*
- *Las condiciones organizativas generales del centro ante la integración*
- *Implicación de la comunidad escolar en la Integración Educativa*

En la parte inicial de estos se explica el objetivo de la investigación y la importancia de su participación (garantizando confidencialidad) así como, las indicaciones para cumplimentar y entregar los cuestionarios.

La estructura básica de los cuestionario de profesores y directivos, se ha hecho en función de las subdimensiones del Marco general de evaluación, por lo este cuestionario es un compendio de los temas de esta investigación: la organización escolar y la Inclusión Educativa y, por tal razón se ha diseñado en función de los criterios teóricos de estos conceptos (ver cuestionario completo en los Anexos).

#### a.2 Cuestionario a padres:

Las preguntas para los padres o tutores de hijos con discapacidad (y padres que de forma voluntaria han querido participar) se han formulado en relación a su experiencia de relación con la USAER; se centraron en la comunicación, la orientación recibida y el impacto que el Programa de Integración había provocado tanto en la escuela como en la vida educativa de sus hijos.

*b) Procedimiento de aplicación de los cuestionarios*

Se solicitó una cita con el director para entrevistarle y se aprovechó la ocasión para explicarle también el cuestionario y pedir nueva cita para repartirlo y aplicarlo al personal docente de su escuela. Las opciones de aplicación fueron:

- *Reunión de todo el personal, durante el recreo en una sola sesión de aplicación*
- *Tres sesiones de aplicación (1°s y 2°s), (3°s y 4°s) y (5°s y 6°s)*
- *Entrega de cuestionario para ser cumplimentado y entregado en dos días.*

El procedimiento para pasar los cuestionarios a los padres siguió tal como se explica a continuación:

Se concertaron las citas a través del directivo, quien a su vez, pidió al maestro de apoyo que convocara y explicara previamente las razones de la investigación.

Para aplicar los cuestionarios a los padres que acuden al servicio de USAER, primeramente se explicó brevemente la finalidad de este estudio; posteriormente se leyeron las instrucciones en voz alta y se aclararon las dudas. Este cuestionario se cumplimentó ítem por ítem dando oportunidad a que todos los participantes respondieran correctamente. Al finalizar se concedió un tiempo para que los participantes aportaran por escrito sus comentarios. La devolución de este instrumento fue inmediata y entregada en mano a la investigadora, y este momento se aprovechó para separar los cuestionarios de padres que eran atendidos por USAER, de aquellos que participaron voluntariamente.

*c) Análisis de los cuestionarios*

Los dos cuestionarios (para docentes y para padres) tienen una escala tipo Likert en donde los formatos de respuesta incluyen las opciones: “totalmente de acuerdo”, “de acuerdo”, “en desacuerdo” y “necesito más información”. Y cuyas puntuaciones van de 4 a 1 respectivamente.

El análisis de los resultados de los cuestionarios se realizó mediante el programa estadístico SPSS 17 Multilenguaje Full del que se obtuvieron los porcentajes que permitieron complementar el análisis de tipo descriptivo.

De este análisis se obtuvieron los porcentajes de algunos de los ítems que integran a los cuestionarios. Los parámetros usados para valorarlos se determinan según los siguientes criterios: Alto: más del 80%; Medio-alto: entre 51% y 79%; Medio-bajo: entre 21% y 50%<sup>27</sup>; y Bajo: menos del 20%

Estos parámetros apoyan el análisis de las respuestas recogidas de las entrevistas para contrastar o complementar el valor otorgado a un polo u otro del *Modelo relacional organización-inclusión*.

#### **4.5.3. Diseño de la guía de observación**

##### *a) Elaboración de la guía de observación*

Otra técnica más de recogida de datos empleada para esta investigación es la observación. Se ha considerado importante porque nos ayuda a avanzar en el conocimiento de la realidad. Se aclara que en esta investigación nos hemos limitado a la observación de situaciones contextuales próximas ya que no fue posible la autorización de una observación más profunda y sistemática en clase o en las sesiones del Consejo Técnico Consultivo<sup>28</sup>, por exceso de actividades y preparación de la clausura del curso.

En este caso hemos elaborado una guía de observación no participante, con la intención de obtener datos visibles de los centros educativos que aporten información específica sobre la condición contextual de los centros y que complemente la información recogida mediante los otros instrumentos.

Para la elaboración de esta guía se han organizado 3 apartados que pretenden recoger datos específicos que registren las condiciones físicas de las escuelas estudiadas para hacer comparaciones convenientes:

---

<sup>27</sup> Los valores media baja y baja serán tomadas como insuficiencias del indicador

<sup>28</sup> Reuniones continuas de carácter técnico-pedagógicas que tienen los profesores.

- *Espacios físicos (cómo facilitan o impiden la interacción y participación):* Aulas, adaptaciones arquitectónicas y de acceso, sala de espera, salón de reuniones, bibliotecas, auditorio, cooperativa.<sup>29</sup>
- *Elementos de información:* Reglamento escolar, registro de visitas, asistencia y limpieza, carteles informativos, horarios.
- *Relación con el contexto social:* Periódico mural, campañas, rutas de emergencia, ceremonias y festivales.

#### *b) Aplicación de la guía de observación*

Para la observación se aprovechó el tiempo de las visitas concertadas con el director y los maestros/as titulares de grupo, reservando un espacio extra de 20 minutos para este fin.

Se realizó un recorrido por las áreas pertenecientes al centro dando tiempo para que la información fuese registrada en ese mismo momento.

La guía de observación representa una parte indispensable para el desarrollo de nuestro Marco general de evaluación, ya que cumple su fase de evaluación de contexto. (Ver guía de observación en los Anexos).

## **4.6 Determinación de la población y muestra**

De acuerdo con los objetivos planteados es necesario definir el contexto en que se desarrolla nuestra investigación para delimitar la población interesada y/o afectada por el proceso que implica este estudio.

### ***4.6.1 Población de la muestra.***

La investigación parte de escuelas ubicadas en comunidades del Estado de Puebla que tienen una tendencia al crecimiento urbano y que están íntimamente relacionadas con el medio y costumbres rurales que las delimitan. A estas comunidades se les ha denominado

---

<sup>29</sup> La cooperativa es un espacio que se usa en sustitución del comedor, y es apoyado por el comité de padres de familia.

suburbanas y las seleccionadas para el desarrollo de este estudio por su proceso de transición y sus implicaciones<sup>30</sup>.

De la diversidad de condiciones y culturas que conforman México se han seleccionado las poblaciones suburbanas de la entidad Federativa<sup>31</sup> de Puebla, ya que mantienen algunos rasgos comunes tanto en su desarrollo social, como en la implementación del *Programa de Integración*, ambas condiciones clave para esta investigación.

Como se ha mencionado en apartados anteriores, el sistema de Educación Especial en México ha creado distintos servicios (comprometidos con la mejora de la educación) para atender y dar apoyo a la diversidad del alumnado. Entre ellos señalamos el *Programa de Seguimiento Cercano* y el *Programa de Escuelas de Calidad*. Estos programas aportan, por una parte, recursos materiales y didácticos, y por otra, reflexión constante sobre la evolución del *Programa de Integración*. También debemos señalar que en las USAER<sup>32</sup> hay maestros de apoyo que trabajan en las aulas, colaborando paralelamente con el maestro tutor. Usualmente el maestro de apoyo es aquel que acompaña al maestro titular de grupo en la elaboración de las ACIs, apoya dentro del aula al alumnado con necesidades educativas especiales y/o discapacidad, además de atender de forma particular a los padres de estos alumnos.

En torno a las condiciones señaladas, existen 91 escuelas con USAER en el Estado de Puebla. Todas ellas tienen maestros de apoyo y sólo 43<sup>33</sup> de estos centros se han incorporado al *Programa de Seguimiento Cercano*, y a la vez al *Programa de Escuelas de Calidad* (PEC). Nuestro trabajo se ocupa de escuelas que trabajan con ambos programas.

---

<sup>30</sup> El área Sub-Urbana rodea al área urbana en casi todo el perímetro de las capitales, manteniendo un cinturón verde que a su vez protege a la zona agrícola de la región. Ésta es una zona de transición entre el área urbana y el área rural (Honold, 1966).

<sup>31</sup> Entidad Federativa. Es la división administrativa mayor de México. Reciben este nombre tanto los 31 Estados Federales mexicanos como el Distrito Federal.

<sup>32</sup> USAER Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular.

<sup>33</sup> Datos obtenidos de la base de datos de la Dirección General de Educación Especial

De acuerdo con los datos proporcionados por la Dirección General de Educación Especial del Estado de Puebla, durante el ciclo escolar 2006-2007, las escuelas que tienen apoyo de los servicios de la USAER por regiones escolares suburbanas (Tehuacan, Acatlán, Atlixco, Tecamachalco, Huachinango y Cholula), por zona urbana entendiendo como tal los centros de Puebla capital, y por zona rural en donde se incluyen las que están situadas en pueblos pequeños con población indígena, se listan en el cuadro 4.5.

<b>CUADRO 4.5 Población de investigación. Escuelas que cuentan con USAER</b>		
<b>ESTADO DE PUEBLA</b>		
<b>REGIONES ESCOLARES CON USAER</b>	<b>Escuelas con USAER, sin otros programas.</b>	<b>Escuelas con USAER, Seguimiento Cercano y PEC.</b>
<b>SUBURBANAS</b>		
<b>Tehuacan</b>	<b>8</b>	<b>2</b>
<b>Acatlán</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
<b>Atlixco</b>	<b>7</b>	<b>5</b>
<b>Tecamachalco</b>	<b>5</b>	<b>3</b>
<b>Huachinango</b>	<b>4</b>	<b>2</b>
<b>Cholula</b>	<b>10</b>	<b>6</b>
<b>URBANAS</b>		
<b>Puebla capital</b>	34	18
<b>RURALES</b>		
<b>Escuelas indígenas</b>	21	6
<b>Total</b>	91	43

#### **4.6.2. Muestra**

Para realizar este trabajo se ha seleccionado una escuela por cada zona sub-urbana señaladas en el cuadro 45.1. (6 centros en total). La decisión de esta muestra no ha sido al azar, sino que las características que reúnen son las que han inducido esta elección, y que se explica a continuación:

- *Se ha elegido un centro en cada una de las zonas escolares suburbanas porque su tendencia al crecimiento provoca la acogida de alumnado de zonas más marginales como la rural y la indígena.*
- *Son escuelas que desarrollan el Programa de Escuelas de Calidad, lo que implica el desarrollo de un proyecto escolar claramente definido y el apoyo de recursos económicos.*

- *Porque también, son escuelas que disponen del Programa de Seguimiento Cercano, que implica una inspección constante para fomentar el desarrollo de la integración, y admiten a alumnos con discapacidad.*
- *Son escuelas que tienen el apoyo permanente del servicio de la USAER.*

A partir de las consideraciones previas expuestas, se ha realizado el muestreo de acuerdo a los siguientes criterios:

*Muestreo intencional/teórico:* Se seleccionaron escuelas que reunieran los criterios anteriores, y que tuvieran mayor experiencia en proyectos de integración.

La muestra se determina por las escuelas que están dispuestas a participar en el estudio y que se ajustan al perfil del objetivo de la investigación.

Siguiendo las pautas indicadas en el cuadro 4.4., recordamos que las escuelas debían pertenecer a comunidades sub-urbanas, con servicio USAER, con Programas de Escuelas de Calidad (PEC) y con Programa de Seguimiento Cercano. En el cuadro 4.5.1. se observan las escuelas de la muestra.

<b>Cuadro 4.5.1. Muestra de la investigación. Escuelas que cuentan con USAER, Programa de Seguimiento Cercano y Programa de Escuelas de Calidad (PEC)</b>	
ESTADO DE PUEBLA	
REGIONES ESCOLARES CON USAER	Escuelas con USAER, Seguimiento Cercano y PEC.
SUBURBANAS	
Tehuacan	1
Acatlán	1
Atlixco	1
Tecamachalco	1
Huachinango	1
Cholula	1
<b>Total</b>	<b>6</b>

En el cuadro 4.5.2. se indica el personal de las escuelas que integran la muestra.

<b>Cuadro 4.5.2 Personal de las escuelas. (Director escuela y Maestros titulares) y de la USAER</b>							
Zona	Tehuacán	Acatlán	Atlixco	Tecamachalco	Huachinango	Cholula	
Escuela	1	2	3	4	5	6	Total
Director/a	1	1	1	1	1	1	6

Maestros/as titular de grupo y otros profesores <sup>34</sup>	13	14	22	14	16	10	89
Director/a de USAER	1	1	1	1	1	--	5
Maestro/a de apoyo Pertenece a la USAER	1	1	1	1	1	1	6
Otro personal de USAER <sup>35</sup>	14	4	9	9	9	13	58
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>21</b>	<b>34</b>	<b>26</b>	<b>28</b>	<b>25</b>	<b>164</b>

En el cuadro 4.5.3. se presenta a los padres participantes en el estudio que tienen hijos con necesidades educativas derivadas de discapacidad.

<b>Cuadro 4.5.3. Alumnos con necesidades educativas derivadas de discapacidad, atendidos por la USAER<sup>36</sup>.Padres participantes</b>		
	ALUMNOS	PADRES
Escuela 1	8	3
Escuela 2	8	5
Escuela 3	10	7
Escuela 4	6	3
Escuela 5	14	8
Escuela 6	8	6

Los padres que voluntariamente han participado en esta investigación y que no tienen ningún hijo atendido por la USAER se presentan en el cuadro 4.5.4.

<b>Cuadro 4.5.4. Alumnos sin necesidades. Padres participantes</b>			
	AULA	NUMERO DE ALUMNOS AULA	PADRES PARTICIPANTES
Escuela 1	2º	44	9
Escuela 2	2º	28	8
Escuela 3	1º	47	10
Escuela 4	3º	35	10
Escuela 5	3º	35	11
Escuela 6	4º	46	9

Tanto la muestra como la población contienen características básicas y muy propicias para hurgar en las experiencias del Programa de Integración. Estas condiciones han permitido elegir y contextualizar claramente las fuentes e instrumentos de investigación que se explican a continuación.

<sup>34</sup> Se incluyen profesores de otras áreas como ingles, Educación Física, Computación o Danza.

<sup>35</sup> Maestros de lenguaje, Trabajadores sociales, Psicólogos y Maestros de comunicación.

<sup>36</sup> Sólo son niños con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad intelectual, sensorial, motora y retrasos graves del desarrollo.



#### 4.7. Proceso del marco general de evaluación de la organización escolar en el desarrollo de escuelas inclusivas.

Siguiendo la lógica del Marco General de Evaluación (presentado y explicado en el punto 4.4) se presenta el proceso evaluativo de este trabajo, en donde se añaden las fuentes, técnicas e instrumentos de recogida de información. En los cuadros 4.6, 4.7, se muestra la Evaluación de Contexto y la Evaluación de Entrada. Por la extensión que conlleva la Evaluación de Proceso, presentada en base al modelo propuesto para dicha fase, el cuadro 4.8 ocupa varias páginas. Una vez finalizada dicha información, en el cuadro 4.9 se presenta la Evaluación Producto.

<b>Cuadro 4.6. Elementos para la Evaluación de contexto</b>	
<b>EVALUACIÓN DE CONTEXTO</b>	<b>FUENTES, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN</b>
<p><b>Evaluación de Contexto</b>  <b>UBICACIÓN DEL CENTRO.</b> Zonas sub urbana. Estado de Puebla  <b>NIVEL SOCIO-ECONOMICO DE LAS FAMILIAS.</b> Alto - medio – bajo.  <b>ESCOLARIDAD PROMEDIO DE LAS FAMILIAS.</b> No escolarizados, alfabetizados, educación básica, educación medio básica, educación superior.  <b>TAMAÑO DE LA ESCUELA.</b> En relación al número de alumnos (pequeña - 600, mediana 601-900, grande + 900)  <b>DESCRIPCIÓN DEL CENTRO.</b> Tamaño de la escuela espacios deportivos y recreativos, espacios de usos múltiples, condiciones de las instalaciones, adecuaciones arquitectónicas, mantenimiento del inmueble.</p>	<p>Entrevista al director-a de la escuela</p> <p>Guía de observación</p>

<b>Cuadro 4.7. Elementos para la Evaluación de entrada</b>	
<b>EVALUACIÓN DE ENTRADA</b>	<b>FUENTES, E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN</b>
<p><b>REFERENCIAS DEL CENTRO</b>  <b>ANTECEDENTES:</b> Fundación, crecimiento en población, mejoras, cambios de la escuela en torno a la integración.</p>	Entrevista con el Director-a de la Escuela
<p><b>POBLACIÓN ESCOLAR:</b> Número de alumnos, de padre de familias, maestros y personal auxiliar</p>	Entrevista con el director-a
<p><b>OFERTA EDUCATIVA:</b> Programa de Escuelas de calidad (PEC), Programa de Escuela Integradora y Programa de seguimiento cercano.</p>	Entrevista a directivos
<p><b>PROYECTO ESCOLAR:</b> Programa Anual de Trabajo (PAT), Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE)</p>	Entrevista a directivos
<p><b>RECURSOS DOCENTES</b>  <b>DIRECTOR DE LA ESCUELA.</b> Nivel de preparación, años de servicio, años en esta escuela, cargos directivos, cargos anteriores, años</p>	Entrevista al director-a de la escuela

de experiencia con atención a la diversidad, tipo de formación continua.	
DIRECTOR DE LA USAER. Nivel de preparación, años de servicio, años en esta escuela, cargos directivos, cargos anteriores, años de experiencia con atención a la diversidad, tipo de formación continua.	Entrevista al director-a de la USAER
MAESTRO/A TITULAR DEL GRUPO. Años de servicio, nivel de preparación, años de experiencia en atención a la diversidad, años en esa escuela, cargos anteriores, tipo de formación continua.	Entrevista con el maestro-a de grupo
MAESTRO/A DE APOYO DE LA USAER. Años de servicio, nivel de preparación, años de experiencia en atención a la diversidad, otros cargos, años en la escuela, cargos anteriores, tipo de formación continua.	Entrevista con el maestro-a de grupo

**Cuadro 4.8.<sup>37</sup> Dimensiones, Subdimensiones, Indicadores y subindicadores de la Evaluación de Proceso**

DIMENSIONES	SUB DIMENSIONES			FUENTES, INSTRUMENTOS E ÍTEMS <sup>38</sup>	
		POLO MÁS ALEJADO	POLO MÁS CERCANO		
<b>a. METAS ESCOLARES EN COMÚN</b>	<b>a.1 MISIÓN INSTITUCIONAL</b>	<b>ESCUELA INTEGRADORA ACTUAL</b>	<b>ESCUELA INCLUSIVA</b>		
	<i>a.1.1 IDEALES COMPARTIDOS POR TODOS.</i>	<i>IDEALES DIFERENTES SEGÚN EL SECTOR</i>	<i>LA COMUNIDAD PARTICIPA DE IDEALES INCLUSIVOS</i>		
	<b>Subindicadores</b>	a.1.1.1 Grado de aceptación del Programa de Integración entre el personal de la escuela.	Medio –bajo: entre el 21% y el 50% de aceptación del programa. Bajo: menos del 20% de aceptación del programa.	Medio-alto: entre el 51% y el 79% de aceptación del programa. Alto: más del 80% de aceptación del programa.	17 cuestionarios maestros
		a.1.1.2 Expectativa de los maestros titulares y dirección sobre el Programa de Integrac.	Mejorar la atención a los niños con N.E.E y/o discapacidad con un apoyo específico fuera del aula, así como apoyar a maestros en la elaboración de ACIs.	Atención Incluyente y coordinada de toda la comunidad escolar para atender las necesidades de aprendizaje de toda la comunidad escolar (Profesores, padres, alumnos...).	Entrevistas
		a.1.1.3 Expectativa del personal de USAER sobre el Programa de Integración.	Integración y permanencia de alumnos con necesidades educativas especiales y/o discapacidad dentro de la escuela regular.	Lograr un trabajo colegiado que permita a todos resolver, apoyar y satisfacer las necesidades educativas de toda la población escolar sin distinciones	Entrevistas
		a.1.1.4 Relación entre proyectos escolares (PETE y Proyecto de Integración).	Son proyectos apartados por los sectores que se confeccionan, planifican y aplican en realidades separadas.	Ambos proyectos pretenden construir una idea del ser y operar del centro, bajo una línea de reflexión, análisis y conexión de ideas y prácticas pedagógicas.	Entrevistas
		a.1.1.5 Conocimiento y comprensión de las necesidades comunitarias.	Se intuyen las características y se hacen juicios anticipados sobre las necesidades y condiciones de la comunidad escolar.	Se propician circunstancias para conocer y reflexionar sobre las necesidades prioritarias de la comunidad dentro de un marco contextual real, de donde surgen la toma de decisiones.	15 cuestionarios a maestros Entrevistas

<sup>37</sup> Los indicadores y subindicadores del cuadro 4.8 tienen su origen en la revisión teórica de los capítulos I y II, a excepción de algunos indicadores como los de frecuencias.

<sup>38</sup> Las fuentes que se muestran corresponden a los ítems de los cuestionarios aplicados, y son complementados a la vez con las respuestas de las entrevistas y las observaciones.

<b>Indicador</b>  Subindicadores	<b>a.1.2. CONCEPCIÓN DE LA DIVERSIDAD.</b>	<b>LA DIFERENCIA ESTÁ REFERIDA A ALUMNOS ESPECIALES CON DÉFICITS O DESVENTAJAS.</b>	<b>LA DIFERENCIA ES INHERENTE AL SER HUMANO.</b>	
	a.1.2.1 Población a la que va dirigida la atención.	Atención centrada en el alumnado con necesidades educativas especiales y /o discapacidad.	Las dificultades se centran en las <i>barreras para aprendizaje y participación</i> y no en una población específica.	6 y 11 cuestionarios a padres 15 cuestionario a directivos
<b>Indicador</b>  Subindicador	<b>a.1.3 ACEPTACIÓN DE LA DIVERSIDAD.</b>	<b>ACEPTACIÓN CONDICIONADA</b>	<b>ACEPTACIÓN INCONDICIONAL.</b>	
	a.1.3.1 Reglas sobre la admisión y permanencia escolar.	Se admiten los niños que se pueda atender bajo los lineamientos de la escuela, y puede condicionarse el ingreso y la permanencia del alumnado.	La comunidad escolar está dispuesta a la admisión de toda la población escolar por las condiciones y servicios que la escuela puede ofertar y/o buscar.	10 y 14 cuestionarios a padres
	a.1.3.2 Grado de aceptación de alumnos con discapacidad por parte de los padres.	Media baja: entre el 21% y el 50% reportan estar conformes de la permanencia de alumnos con discapacidad en la escuela Baja: menos del 20% reportan estar conformes de la permanencia de alumnos con discapacidad en la escuela.	Media alta: entre 51% y el 79% reportan estar conformes de la permanencia de alumnos con discapacidad en la escuela Alta: más del 80% reportan estar conformes de la permanencia de alumnos con discapacidad en la escuela.	17 cuestionarios a padres
	a.1.3.3 Grado de aceptación de alumnos con discapacidad por parte de los docentes.	Media baja: entre el 21% y el 50% reportan estar conformes de la permanencia de alumnos con discapacidad en la escuela Baja: menos del 20% reportan estar conformes de la permanencia de alumnos con discapacidad en la escuela	Media alta: entre 51% y el 79% reportan estar conformes de la permanencia de alumnos con discapacidad en la escuela Alta: más del 80% reportan estar conformes de la permanencia de alumnos con discapacidad en la escuela	46 cuestionarios a maestros

<b>b.PREDOMINIO EN EL APRENDIZAJE</b>	<b>b.1. ESTRATEGIAS DE MEJORA INCLUSIVA</b>	<b>PRÁCTICAS INTEGRADORAS REALES</b>	<b>PRÁCTICAS INCLUSIVAS</b>	<b>FUENTES, INSTRUMENTOS E ITEMS</b>
<b>Subindicadores</b>	<b><i>b.1.1. ESTRATEGIAS DE MEJORA EN EL AULA</i></b>	<b><i>APOYOS DIDÁCTICOS Y METODOLÓGICOS CENTRADOS EN EL ALUMNADO CON N.E.E. Y / O DISCAPACIDAD</i></b>	<b><i>ATENCIÓN GRUPAL QUE PROPICIA APOYOS Y OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE PARA TODO EL ALUMNADO</i></b>	
	b.1.1.1. Formas para asignar los apoyos al alumno.	Análisis diagnóstico del alumnado que no ha accedido al currículo, para asignarles los apoyos.	Análisis de las condiciones generales de la clase para asignar los apoyos educativos necesarios.	20 Cuestionarios a maestros.
	b.1.1.2. Formas de atención asistida	Se basa en la planificación de sesiones fuera del aula regular, para la atención asistida.	Se buscan estrategias para reducir la atención asistida fuera del aula regular.	3 cuestionarios a maestros y directivos
	b.1.1.3. Relaciones auténticas en el aula.	La relación entre los agentes que se manejan en el aula genera inseguridad, insatisfacción y desconfianza.	Hacer del aula un ambiente de aprendizaje seguro en que los alumnos puedan esperar de sus maestros respeto, cordialidad sin tener que ganárselo, es un derecho intrínseco.	Entrevistas 13 cuestionarios a maestros
	b.1.1.4. Reglas y perspectivas.	El alumnado obedece los límites establecidos. Generalmente son incongruentes y restrictivas por lo que se reprimen las conductas de elección.	Los límites deben establecer expectativas positivas y no como estrategias de control. El alumno aprende a generar auto control que estimula su aprendizaje.	26 y 27 Cuestionarios a maestros
	b.1.1.5. Repertorio de enseñanza y aprendizaje del docente.	Es un enlace confuso entre las estrategias de enseñanza y el aprendizaje donde se mecaniza y dificulta identificar modelos para aumentar competencias.	Conjunto de estrategias y modelos de enseñanza específicos, que permite a los alumnos demostrar un nivel elevado de participación y de compromiso con los objetivos de una lección.	Entrevistas 8 y 10 Cuestionarios a maestros
	b.1.1.6. Enseñanza cooperativa. Harris (1998)	Son prácticas exclusivas de trabajo individual, entre profesionales y se centra en los intereses y necesidades de cada uno.	Enseñanza en equipo, maestro regular y de apoyo mantienen objetivos en común con tareas específicas que implican aprendizaje mutuo y dominio de conocimiento.	31 Cuestionarios a maestros 15 Cuestionarios a padres
	b.1.1.7. Aprendizaje cooperativo.	Aprendizaje exclusivamente individualizado en actividades homogéneas y ritmos determinados para todos los alumnos.	Técnicas que involucran a los estudiantes en un activo de aprendizajes en grupo, basado en el apoyo grupal y no en el rendimiento individual.	Entrevistas 9 y 37 Cuestionarios a maestros

<b>Indicador</b>	b.1.1.8. Elaboración de A.C.I.	Se realizan adecuaciones en función de los contenidos del programa por lo tanto los avances son en relación a ellos (reducción de contenidos)	Se realizan adecuaciones en función de apoyos próximos y demandas reales de aprendizaje, así como la prevención de necesidades educativas especiales e incrementando oportunidades de aprendizajes	Entrevistas 4 y 39 Cuestionarios a maestros
	b.1.1.9. Planificación de actividades en clase	Planificación se hace en función de actividades homogéneas, rutinas de clase que obedecen a la experiencia. Se lleva a cabo, de acuerdo a las consideraciones de cada profesor. Y no prevé la producción de barreras de aprendizaje.	Planeación en función conocimientos previos, a distintos estilos de aprendizaje mediante diversas experiencias de aprendizaje (exposiciones orales, etc). Además se generar oportunidades de reflexión sobre la práctica educativa con distintas fuentes y evitando barreras de aprendizaje.	7 y 11 Cuestionarios a maestros 13 cuestionarios a directivos
	b.1.1.10. Oportunidades de participación de acnee.	Participación del alumnado en actividades básicas y simples	Participación en todas las actividades desarrollando su propio grado de aprendizaje e implicación	21 Cuestionarios a maestros Entrevistas
	b.1.1.11. Ajustes a los criterios de evaluación.	Evaluación basada en el perfil general exigido, obtención de ciertos contenidos curriculares.	Son prácticas sensibles de calidades basadas en el nivel inicial del alumno, sus capacidades, esfuerzos, desafíos del estudiante, la mejora y los contratos	19, 23, 24 y 29 Cuestionarios a profesores
	b.1.1.12. Ajuste de Tareas efectivas en casa	Son homogéneas a todo el grupo, no garantiza necesariamente retroalimentación de clase ni participación de la familia.	Tienen coincidencia con los contenidos en clase, con los intereses de los alumnos, con las posibilidades de los padres (económicas y culturales) promoviendo la participación efectiva de la familia y la conveniencia de retroalimentación.	16 y 18 Cuestionarios a padres 35 y 36 Cuestionarios a maestros
	b.1.1.13. Implicación activa de los niños en sus aprendizaje	El alumnado desarrolla actividades de acuerdo a estilos de aprendizaje homogéneos.	El alumnado construye su propio aprendizaje, por la diversidad de experiencias en clase y oportunidades de participación.	Entrevistas
	<b><i>b.1.2. ESTRATEGIAS DE MEJORA INSTITUCIONAL</i></b>	<b><i>EL FUNCIONAMIENTO DE LA ESCUELA DEPENDE DEL SISTEMA ESTRUCTURAL Y/O BUROCRÁTICO DEL QUE DEPENDEN (SEP)</i></b>	<b><i>EL FUNCIONAMIENTO DEPENDE DEL TRABAJO EN REDES PARA TOMA DE DECISIONES, ELABORAR PROYECTOS Y SOLUCIONAR PROBLEMAS, CON ALTO COMPROMISO COMUNITARIO.</i></b>	

<b>Subindicadores</b>	b.1.2.1. Formas de planificación y elaboración de proyectos	Los proyectos y planeaciones se basan en las consideraciones de los lineamientos ya establecidos (formatos, objetivos establecidos estrategias, enfoque...)	Los proyectos de la institución consideran las necesidades de la comunidad, tomando en cuenta inquietudes, prioridades y enfoque, por lo que se genera para condiciones reales.	11 Cuestionarios a directivos 12 Cuestionarios maestros
	b.1.2.3. Carácter del consejo técnico consultivo	Gestión de actividades administrativas y escolares que no se acercan directamente al carácter didáctico.	Oportunidades de reflexión y concreción de acciones para la mejor comprensión de la práctica educativa y sus prioridades.	33 cuestionarios a maestros. Entrevistas
	b.1.2.4. Frecuencia de los consejos técnicos	Medio bajo: semestral Bajo: anual	Medio alto: trimestral Alto: mensual	Entrevistas
	b.1.2.5. Capacitación y desarrollo Profesional	Se constituyen por cursos de actualización TGA <sup>39</sup> o cualquiera determinado por la SEP <sup>40</sup> o la USAER	Se buscan distintas formas de compartir experiencias de aprendizaje y formación permanente basados en los intereses y reflexión del centro.	1 y 5 Cuestionarios a maestros Entrevistas
	b.1.2.6. Grado de aplicación de lo aprendido en las capacitaciones	Medio bajo: entre el 21% y el 50% reconoce aplicar lo aprendido en las capacitaciones. Bajo: menos del 20% Reconoce aplicar lo aprendido en las capacitaciones	Media alta: entre el 51% y el 79% reconoce aplicar lo aprendido en las capacitaciones. Alta: más del 80% reconoce aplicar lo aprendido en las capacitaciones.	25 Cuestionarios a maestros
	b.1.2.7. Frecuencia de capacitaciones	Medio bajo: semestral Bajo: anual	Medio alto: trimestral Alto: mensual	Entrevistas
	b.1.2.8. Uso y funcionamiento de los recursos	Tienen un carácter técnico administrativo y se involucran poco con el desarrollo de aprendizajes.	Reflejan su funcionamiento en el desarrollo de aprendizajes. Son oportunidades de cooperación entre distintos actores.	40-42 Cuestionarios a maestros
	b.1.2.9. Enfoque de la familia.	Concéntrico. Se centra en las necesidades educativas especiales con un enfoque clínico. La familia es separada de la condición de apoyo.	Familiar: La familia es un grupo no una necesidades educativas especiales (que es un acontecimiento del contexto de uno de sus miembros).	4 Cuestionarios a padres 28 y 38 a maestros

<sup>39</sup> Taller General de Actualización

<sup>40</sup> Secretaría de Educación Pública

<b>Subindicadores</b>	b.1.2.10. Apoyo colaborativo con la familia.	Las familias necesitan ser reeducadas con tratamiento. Se conduce por deducciones de lo que sucede en la familia.	Las familias deben ser tomadas en cuenta y conocer su implicación real para saber la colaboración que se puede esperar de ella.	9 Cuestionarios a padres
	b.1.2.11. Objetivos de la coordinación con la familia.	La coordinación con los padres de familia está en función de la necesidad de recursos y de la solicitud de apoyos.	Existe coordinación continua para fortalecer los vínculos con la escuela para satisfacer distintas necesidades de la comunidad	Entrevistas
	b.1.2.12. Frecuencia de reuniones con familias	Medio bajo: semestral Bajo: anual	Medio alto: trimestral Alto: mensual	Entrevistas
	b.1.2.13. Frecuencia de reuniones con USAER	Medio bajo: semestral Bajo anual	Medio alto: trimestral Alto: mensual	Entrevistas

<b>Subindicadores</b>	<b>c.4 CONTEXTOS INCLUYENTES</b>	<b>SISTEMAS CERRADOS</b>	<b>SISTEMAS ABIERTOS</b>	<b>FUENTES, INSTRUMENTOS E ITEMS</b>
	<i>c.1.1 ACOGIDA EN EL CENTRO</i>	<i>Se recibe a la diversidad del alumnado con las condiciones existentes esperando que él se adapte.</i>	<i>Es la comunidad escolar la que constantemente busca estrategias de recibir a todo el alumnado. Es la escuela la que cambia</i>	Cuestionario a maestros 1, 2
	<i>c.1.2 RESPETO EN LA COMUNIDAD</i>	<i>El respeto se basa en el cumplimiento de leyes y sanciones.</i>	<i>Es un valor que habrá que fomentar en base a la comunicación y tolerancia en la comunidad.</i>	Entrevista a maestros y directivo pregunta 5

<b>Indicador</b>	<b>c.2 TRABAJO COLABORATIVO</b>	<b>CULTURA INDIVIDUALISTA</b>	<b>CULTURA COLABORATIVA</b>	<b>FUENTES, INSTRUMENTOS E ITEMS</b>
	<b>c.2.1 FORMAS DE TRABAJO</b>	<b>INDIVIDUAL Y/ O SECTORIZADO</b>	<b>TRABAJO COMUNITARIO</b>	
	c.2.1.1. Funcionalidad del trabajo en equipo	Individualismo, balcanización y/o rígidos	Equipos colaborativos y móviles.	14 y 22 Cuestionarios a maestros



Indicador	c.2.1.2. Prejuicios en rasgos y situaciones para trabajar	Se piensa que hay miembros de la comunidad escolar con los que es difícil trabajar, y el trabajo se encuentra condicionado según sea el caso.	Se evitan prejuicios sobre las conductas, rasgos y situaciones de la comunidad escolar, por lo que, el trabajo no se fija en función de cómo sea el otro.	Entrevistas
	c.2.1.3. Grado de participación de los padres con la escuela	Media baja: entre el 21% y el 50% participación de los padres con la escuela Baja: menos del 20% participan los padres con la escuela	Media alta: entre 51% y el 79 % participación de los padres con la escuela. Alta: más del 80% participación de los padres con la escuela.	19 Cuestionarios a padres
	c.2.1.4. Grado de tendencia del trabajo en equipo entre profesionales	Media Baja: Entre el 21% y el 50% Acepta el trabajo en equipo Baja: Menos del 20% Acepta el trabajo en equipo	Media Alta: Entre 51% y el 79 % Acepta el trabajo en equipo. Alta: Más del 80% Acepta el trabajo en equipo.	9 Cuestionarios a directivos
	<b>c.2.2. FORMAS DE COMUNICACIÓN</b>	<b>LA COMUNICACIÓN SE LIMITA A TRANSMISIÓN DE INFORMACIÓN TÉCNICA Y FORMAL</b>	<b>LA COMUNICACIÓN ES REFLEXIVA, PERMITE LA INTERACCIÓN DE OPINIONES Y CRECIMIENTO COMUNICATIVO.</b>	<b>FUENTES, INSTRUMENTOS E ITEMS</b>
Subindicadores	c.2.2.1. Grado de tolerancia de maestros para aceptar sugerencias	Media Baja: Entre el 21% y el 50% Tolerancia de distintas sugerencias Baja: Menos del 20% Tolerancia de distintas sugerencias	Media Alta: Entre 51% y el 79 % Tolerancia de distintas sugerencias Alta: Más del 80% Tolerancia de distintas sugerencias	16 Cuestionarios a maestros
	c.2.2.2. Facultad sobre los puntos de vista.	Los distintos puntos de vista entre la comunidad escolar generan diferencias puntuales, consideradas como signo de necesidad de ayuda.	Se interpretan y valoran los puntos de vista en lugar de considerar las diferencias o dificultades como indicadores de ayuda.	34 Cuestionarios a maestros, 3 y a padres
	<b>c.2.3. PRÁCTICAS DE ASESORAMIENTO COLABORATIVO</b>	<b>APOYO EN LA INTEGRACIÓN</b>	<b>APOYO EN LA INCLUSIÓN</b>	<b>FUENTES, INSTRUMENTOS E ITEMS</b>
Indicador	c.2.3.1. Intervención.	Es lineal y directa sobre los alumnos con discapacidad y/o necesidades educativas	No es privativa de profesionales o disciplinas aisladas. Es colectiva, requiere de la	32 Cuestionario maestros

<b>Subindicadores</b>		especiales La responsabilidad de la intervención recae en el orientador que actúa desde un modelo asistencial.	contribución compartida de las personas que la proporcionan, y que lo recibe.	
	c.2.3.2. Asesoramiento.	Tiene tendencia revisionista unidireccional con carácter calificador y estructural, la capacitación esta dirigida a las personas en contacto con niños con discapacidad y/o necesidades educativas especiales.	Tiene tendencia a crear condiciones para reflexionar, planear y actuar en torno a la necesidad de una relación igualitaria como fuente de satisfacción y mejora.	18 Cuestionario maestros 2 cuestionario directivos
	c.2.3.3. Formación.	Es individualizada, intencional y explicita con un formato determinado por la estructura (escuela para padres) que satisface determinadas necesidades.	Generar distintas situaciones intencionales y/o impredecibles que desarrollen la instrucción y el apoyo educativo de calidad a las demandas de todos.	1 Cuestionario maestro. Entrevistas
	c.2.3.4. Cooperación.	Las actividades sean cuales sean, se desarrollan conjuntamente entre el agente o sistema de apoyo y otras personas asumiendo su responsabilidad.	Es un valor efectivo, sistemático, compartido y organizado, el sistema sólo puede tener éxito con participación, apropiación, comprensión y plena implicación de las partes.	8 cuestionario directivos. Entrevistas.
	c.2.3.5. Noción de eficacia.	Esta ligada a los productos del centro, al logro de objetivos educativos, progreso de los alumnos, a la mejora de las condiciones organizativas y la relación entre todos sus miembros.	Aumenta la capacidad de un centro para atender la diversidad.	Entrevistas

Indicador	<b>c.3 CULTURA DE ASUNCIÓN AL CAMBIO</b>	<b>CULTURA DE CAMBIO SIMULADO</b>	<b>CULTURA DE INNOVACIÓN INCLUSIVA</b>	<b>FUENTES, INSTRUMENTOS E ITEMS</b>
<b>Subindicadores</b>	<i>c.3.1 FORMAS DE MANIFESTAR EL CAMBIO</i>	<i>ESCUELA ERRANTE, ESCUELA PARALIZADA ó ESCUELA PASEANTE</i>	<i>ESCUELA EN MARCHA</i>	
	c.3.1.1 Declaración de valores inclusivos para asumir cambio	El cambio es una utopía, se considera lejana a los valores Institucionales e individuales, por lo tanto poco viables.	El cambio es una condición constante y común la que implica sensibilización y regeneración de valores institucionales e individuales.	Entrevistas

Indicador	c.3.1.2 Entender la naturaleza y artificialidad del cambio.	Las estrategias y procesos de cambio se visualizan como artificiales, es difícil abandonar lo que se considera natural.	Se reflexiona sobre la vida cotidiana de los centros y se generan procesos más cercanos y empáticos a la naturaleza de las escuelas.	Entrevistas
	<b><i>c.3.2 LA TOMA DE DECISIONES Y RIESGOS</i></b>	<b><i>LA ESCUELA ELIGE GARANTIZAR RESULTADOS, POR ELLO NO ARRIESGA</i></b>	<b><i>LA ESCUELA ASUME RIESGOS PARA LOGRAR OBJETIVOS AFINES</i></b>	
	c.3.2.1 Confianza en los resultados de la Integración	Existe desconfianza en el proceso de cambio, por lo que se suele trabajar como siempre si generar cambios.	Existe confianza y unión para lograr el cambio, por el conocimiento en los proyectos y la reflexión en la comunidad escolar.	43 Cuestionario maestros
	c.3.2.2 Aplicación de riesgos en la práctica educativa del aula	Uso de técnicas tradicionales "homogéneas" con los niños con N.E.E	Usa de estrategias "heterogéneas", con distintas posibilidades de participación y aprendizaje.	Entrevistas
Indicador	<b><i>c.3.3 ASUNCIÓN DE RESPONSABILIDAD ANTE CAMBIOS Y RESULTADOS</i></b>	<b><i>LA ESCUELA AL NO SER PARTICIPE DEL CAMBIO, SUELE RESPONSABILIZAR A SITUACIONES EXTERNAS DE RESULTADOS Y PROCESOS</i></b>	<b><i>EL CENTRO ASUME LOS PROCESOS Y RESULTADOS DEL CAMBIO, POR LA APRECIACIÓN CLARA DE SUS POSIBILIDADES.</i></b>	
	c.3.3.1 Grado responsabilidad para la atención de la diversidad del alumnado	Media baja: entre el 21% y el 50% asume la responsabilidad. Baja: menos del 20% asume la responsabilidad	Media alta: entre 51% y el 79 % asume la responsabilidad. Alta: más del 80% asume la responsabilidad.	45 Cuestionario maestros
Subindicadores	c.3.3.2 Protagonistas del proceso de cambio	El cambio es generado por una persona o un grupo de personas que está al frente para llevar a cabo las finalidades de los demás.	El cambio corresponde a toda la comunidad y lleva implícito una finalidad de mejora clara para todos, incluso para los que se resisten.	Entrevistas
	c.3.3.3 Disposición de aceptar la responsabilidad y la celebración de la diversidad	La responsabilidad de los alumnos integrados pertenece al grupo de apoyo y se considera que requiere de una atención especializada	Existe disposición compartida y se considera la atención a la diversidad como oportunidad de aprendizaje y parte de la vida escolar.	Entrevistas

Indicador	c.4 LIDERAZGO INCLUSIVO	LIDERAZGO PROFESIONAL	LIDERAZGO INCLUSIVO	FUENTES, INSTRUMENTOS E ITEMS
Subindicadores	<i>c.4.1. FORMAS DE DISTRIBUCIÓN DEL PODER</i>	<i>LIDERAZGO DE UNA CULTURA TÓXICA</i>	<i>LIDERAZGO INCLUSIVO</i>	
	c.4.1.1 Orientaciones de distribución del poder.	Orientación al trabajo: esta mantiene deficientes habilidades de comunicación interpersonales y poco conocimiento de los problemas de la escuela así como del currículo y la instrucción y se refleja su orientación de control.	Orientación a la gente: Esta pretende generar confianza y una actitud genuinamente interesada por los problemas del centro, es capaz de motivar, dialogar y apoyar a la comunidad enfrentando los conflictos con una visión amplia y desprejuiciada.	Entrevistas 12 Cuestionario padres
	c.4.1.2 Estimular la reflexión de líderes educativos	Se evitan situaciones que discutan la práctica de gestión en el centro, careciendo de explicaciones teóricas y fundamentos reales para ubicar las prácticas de liderazgo.	<i>Se estimula la reflexión sobre las</i> prácticas de liderazgo existentes y a través de explicaciones teóricas sobre lo que implica la práctica de liderazgo; se pretenden prácticas más eficaces.	Entrevistas
	c.4.1.3 Gestión del valor público.	La gestión es unipersonal donde se reducen las modalidades de negociación y la discusión; se limita a manipulación o imposición.	Énfasis en el gobierno de redes a través de la discusión entre los principales apóstoles y acciones de intervención de modo reflexivo.	Entrevistas 9 cuestionario padres
	c.4.1.4 Grado de toma de decisiones de los maestros en beneficio del centro.	Medio-bajo: entre el 21 y el 50% de los profesores toman de decisiones en beneficio de la institución Bajo-menos del 20 % de los profesores toman de decisiones en beneficio de la institución	Medio alto: Entre el 51 y 79% De los profesores toman de decisiones en beneficio del centro. Alto: Más del 80% de los profesores participan en la toma de decisiones en beneficio del centro.	Entrevistas 30 Cuestionario maestros.

Para cerrar el proceso evaluativo que propone este marco, en la evaluación de Producto se recoge también la información más significativa de maestros, directivos y padres sobre las Satisfacciones e Insuficiencias que ha dejado el Programa de Integración que se obtuvo a través de los cuestionarios que cumplimentaron.

<b>Cuadro 4.9 Indicadores de la evaluación producto. Satisfacción e insuficiencias</b>	
<b>SATISFACCIÓN / INSUFICIENCIAS</b>	<b>FUENTES Y TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN</b>
<i>¿Cuáles son las insuficiencias del Programa de Integración?, ¿Qué satisfacciones le ha dado la integración y el trabajar la diversidad en coordinación con distintos profesionales?</i>	Entrevista a maestro y a directivos
<i>Con la información sobre los servicios de la escuela.            Con la información sobre los progresos del niño-a            Con la información sobre el apoyo al que puede acudir            Con los resultados de los proyectos realizados en la escuela            Con la oportunidad para opinar y ser valorado en las decisiones de la escuela            Con la atención de los maestros a la diversidad del alumnado            Con las reglas de bienestar de alumnos con conductas disruptivas en la escuela            Con el servicio que otorga USAER            Con la orientación sobre la atención en casa de sus hijos            Con la motivación de las tareas en casa.            Con la admisión de niños con N.E.E y/o discapacidad en esta escuela</i>	Cuestionario a padres de familia

Como se ha podido apreciar en este diseño de investigación, se han definido dos constructos teóricos básicos de trabajo, la Inclusión Educativa y la Organización escolar, y son sus relaciones establecidas las que definirán los resultados del mismo que se exponen en el capítulo siguiente.



---

**CAPÍTULO V**

**ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**





## 5.1 Introducción

Para presentar los resultados, hemos agrupado la información en dos bloques: el primero con la información de cada uno de los centros estudiados y que llamamos *Resultados intracentros*. En el segundo, *Resultados intercentros*, analizamos las relaciones existentes entre todos ellos.

El informe sobre los resultados sigue las pautas del Marco general de evaluación (Entrada, Contexto, Proceso y Producto) en función de los análisis explicados en el capítulo anterior.

Al finalizar cada una de las fases se añade una breve explicación con las aportaciones más significativas y, al terminar el análisis de cada escuela, los cuadros de síntesis y conclusiones pretenden facilitar la explicación. En los resultados del Proceso y, al final de cada dimensión, se incluye de nuevo un resumen.

Es importante comentar que, a lo largo de este capítulo, se aporta información textual seleccionada de las frases más representativas de los profesionales (entrevistas) y de sus opiniones (cuestionarios). El discurso usa expresiones propias del contexto poblano.<sup>41</sup>

Estos resultados se explican según el cuadro 5.1. Recordamos que para la evaluación del Proceso, nos ayudamos de las dimensiones, subdimensiones, indicadores y subindicadores (que constituyen el *modelo relacional organización inclusión* diseñado para este trabajo).

**Cuadro 5.1 Índice para presentar los resultados intracentros de cada escuela**

**5.1. Evaluación de Contexto:** *Datos de la escuela y descripción del centro*  
 UBICACIÓN DEL CENTRO.  
 NIVEL SOCIO-ECONOMICO DE LAS FAMILIAS.  
 ESCOLARIDAD PROMEDIO DE LAS FAMILIAS.

<sup>41</sup> Por la presencia de expresiones de uso coloquial ha sido necesario hacer las aclaraciones correspondientes.

TAMAÑO DE LA ESCUELA. DESCRIPCIÓN DEL CENTRO.
<b>5.2. Evaluación de Entrada</b> REFERENCIAS DEL CENTRO ANTECEDENTES. POBLACIÓN ESCOLAR. OFERTA EDUCATIVA. PROYECTO ESCOLAR. RECURSOS DOCENTES DIRECTOR DE LA ESCUELA. DIRECTOR DE LA USAER. MAESTRO/A TITULAR DEL GRUPO. MAESTRO/A DE APOYO DE LA USAER.
<b>5.3 Evaluación de Proceso: Modelo relacional organización-Inclusión</b>  DIMENSIÓN A. METAS ESCOLARES EN COMÚN a.1. <u>Misión institucional sobre ideales inclusivos. Escuela Integradora Actual versus Escuela Inclusiva</u> a.1.1. Ideales compartidos por todos a.1.2. Concepción de la diversidad a.1.3. Aceptación de la comunidad  DIMENSIÓN B. PREDOMINIO EN EL APRENDIZAJE b.1. <u>Estrategias de mejora inclusiva: Prácticas Integradoras Reales versus Prácticas Inclusivas</u> b.1.1. Estrategias de mejora en el aula b.1.2. Estrategias de mejora institucionales  DIMENSIÓN C. SITUACIONES FAVORECEDORAS DE LA INCLUSIÓN c.1. <u>Contextos incluyentes: Sistemas cerrados versus Sistemas abiertos</u> c.1.1. Acogida en el centro c.1.2. Respeto en la comunidad c.2. <u>Trabajo colaborativo: Cultura individualista versus Cultura colaborativa</u> c.2.1. Formas de trabajo c.2.2. Formas de comunicación c.2.3. Practicas de asesoramiento colaborativo c.3. <u>Cultura de asunción al cambio: Cultura de cambio simulado versus Cultura de innovación Inclusiva</u> c.3.1. Formas de manifestar el cambio c.3.2. La toma de decisiones y riesgos c.3.3. Asunción de responsabilidad ante los cambios c.4 <u>Liderazgo Inclusivo: Liderazgo profesional versus liderazgo Inclusivo</u> c.4.1. Formas de distribución del poder
<b>5.4. Evaluación de Producto.</b> Satisfacción e insuficiencia del Programa de Integración en padres, maestros, y directivos
<b>5.5. Síntesis de resultados y conclusiones</b>

Por otra parte, los resultados *Intercentros* se han extraído de la comparación de datos entre las escuelas y se ordenan según el marco general de evaluación. Para sintetizar esta información se recogen los resultados en el cuadro 5.36 que sitúa a cada uno de los centros en un espacio más inclusivo o más integrador (polos de Integración o Inclusión).

## 5.2 Resultados intracentros

### 5.2.1. Escuela número 1

#### 5.2.1.1. Evaluación de contexto de la escuela 1

Para referirnos a los resultados de la evaluación del contexto<sup>42</sup> hemos elaborado para cada centro educativo dos fichas que describen las particularidades y señalan las condiciones de cada institución.

#### **DATOS DE LA ESCUELA NUMERO 1**

UBICACIÓN DEL CENTRO. Zona sub-urbana. Región: Tehuacán, Puebla

NIVEL SOCIO-ECONOMICO DE LAS FAMILIAS. Medio-bajo.

ESCOLARIDAD PROMEDIO DE LAS FAMILIAS. Secundaria.

TAMAÑO DE LA ESCUELA. Mediana.

**DESCRIPCIÓN DEL CENTRO.** Esta escuela es mediana; consta de 16 aulas repartidas en 3 edificios con sus respectivos lavabos. El mismo espacio se utiliza como Dirección, Biblioteca y Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER); 13 aulas destinadas a impartir clases. Dispone de 2 canchas deportivas y un área lúdica. Tiene rampas de acceso a los baños, a las canchas y a las aulas del primer piso. Sin embargo, no existen adaptaciones arquitectónicas para acceder al segundo piso, por lo que se organizan comisiones de ayuda voluntaria para ayudar a los alumnos que lo necesiten. Se observa que el espacio de las aulas es muy reducido en relación al número de alumnos, aspecto que dificulta la organización de distintas actividades. El exceso de alumnos en las clases es una barrera importante para una adecuada atención. Los grados de 5° y 6° disponen de Enciclopedia.<sup>43</sup>

<sup>42</sup> Los datos de las familias, situación económica y nivel sociocultural, proceden de los datos de matrícula del centro y son aportados por la directora.

<sup>43</sup> Herramienta computacional creada para estimular el proceso de enseñanza-aprendizaje proporcionada por la Secretaría de Educación Básica en México. Es un sistema de e-learning muy didáctica. Se apoya de una computadora, un pizarrón electrónico y un proyector, con acceso a libros de texto virtuales, un sitio del maestro con recursos didáctico que asistan a distintos estilos de aprendizaje.

En resumen: existen algunas adaptaciones arquitectónicas en el edificio escolar para facilitar el desplazamiento de los niños con movilidad reducida como consecuencia de discapacidad motora. Sin embargo, no pueden acceder a la segunda planta y el centro no se ha planteado la reorganización de las aulas.

Se considera que esta escuela tiene algunas condiciones básicas para acoger a la diversidad del alumnado y a las necesidades de la población escolar, pero es importante señalar que ésta no cuenta con un aula específica para el trabajo que realiza la USAER.

### 5.2.1.2. Evaluación de entrada de la escuela 1

Para hacer la presentación de los resultados de la evaluación de entrada se ha elaborado para cada escuela dos fichas que informan sobre las referencias del centro y los recursos docentes.

#### **REFERENCIAS DEL CENTRO**

**ANTECEDENTES:** Es una escuela que lleva funcionando 30 años, cuatro con grupos integrados, y 10 participando en el Programa de Integración. Como participa en el *Programa de Seguimiento Cercano* se revisa periódicamente el desarrollo del mismo desde hace 5 años. A partir de la implementación de estos programas, esta escuela ha aumentado el número de alumnos con necesidades educativas especiales y/o discapacidad. Esta es una escuela integradora por iniciativa de la gestión personal de la directora de la escuela, aunque también es importante señalar que no tuvo resistencia por parte del personal docente ni de las familias.

**POBLACIÓN ESCOLAR.** 412 alumnos, de los cuales 8 alumnos con necesidades educativas derivadas de discapacidad.

**OFERTA EDUCATIVA.** Programa de Escuelas de Calidad (PEC) y Programa de Escuela Integradora.

**PROYECTO ESCOLAR.** PETE (Plan Estratégico de Transformación Escolar), PAT (Plan anual de Trabajo).

#### **RECURSOS DOCENTES**

DIRECTORA DE LA ESCUELA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maestría en Ciencias de la Educación</li> <li>- 25 años de servicio</li> <li>- Año y medio en la escuela</li> <li>- 23 años como maestra titular de grupo</li> <li>- 2 años con el cargo de directora</li> </ul>
MAESTRA TITULAR DEL GRUPO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Normal Primaria</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 28 años de servicio</li> <li>- 6 años con una dirección interina</li> <li>- 44 alumnos en clase, 2°</li> </ul>
EQUIPO DOCENTE DE LA ESCUELA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 12 maestros regulares</li> <li>- 1 maestro de Educación Física</li> <li>- 1 maestro de Computación</li> </ul>
DIRECTORA DE LA USAER	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maestría en Educación</li> <li>- 10 años como maestra titular de grupo</li> <li>- 15 años en la dirección</li> <li>- 26 años de servicio</li> </ul>
MAESTRA DE APOYO DE USAER	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Licenciatura en Psicología Educativa</li> <li>- 10 años en la USAER</li> <li>- 8 años en la escuela</li> <li>- 15 años de servicio</li> </ul>
EQUIPO DE LA USAER	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 12 maestros de apoyo</li> <li>- 1 psicólogo</li> <li>- 1 trabajador social</li> </ul>
<p>Esta escuela ha contado con el apoyo de diversos programas como el de Integración y el de Escuelas de Calidad como consecuencia del aumento de matrícula.</p> <p>Su experiencia con grupos integrados es un referente en cuanto a la atención a la diversidad; esto le ha permitido aceptar fácilmente el <i>Programa de Integración</i> y el <i>Programa de Seguimiento Cercano</i>. Por otra parte, esta escuela dispone de un equipo completo de profesionales de USAER, compartido con otras cinco escuelas. Se necesitan más recursos humanos por la demanda de población escolar.</p>	

### 5.2.1.3. Evaluación de proceso de la escuela 1:

#### A. METAS ESCOLARES EN COMÚN

##### a.1. Misión institucional sobre los ideales inclusivos. Escuela Integradora

##### Actual versus Escuela Inclusiva.

#### Indicador a 1.1. Ideales compartidos por todos

Antes de explicar este indicador, cabe señalar que no fue posible en ninguna de las escuelas de la muestra acceder a los proyectos<sup>44</sup> correspondientes a los *Programas de Escuela de Calidad* y a los *Programas de Integración*; por tal motivo

<sup>44</sup> Hubiese sido de gran utilidad y riqueza el análisis de estos proyectos ya que se podría comparar los planteamientos escritos con la realidad.

hemos citado los objetivos señalados en los documentos programas y obtenidos de las entrevistas con la directora y los maestros.

Para el personal entrevistado el Programa de Integración Educativa tiene como objetivos los que presentamos en el esquema siguiente:

Maestro de grupo	<i>Atender al alumno en su Educación para la vida Generar un trabajo conjunto entre padres, niños y maestros</i>
Maestro de apoyo	<i>Generar apoyos dentro de la escuela regular en atención a la integración y la permanencia de los niños con necesidades educativas y/o con discapacidad.</i>
Director de la escuela	<i>Apoyar a los niños con capacidades diferentes por medio de una programación conjunta con la USAER en la elaboración de ACIs para ser considerado dentro del plan de trabajo de la escuela.</i>
Director de USAER	<i>Apoyar a las instituciones regulares analizando y dando seguimiento al alumnado con discapacidad y necesidades educativas especiales.</i>

Los objetivos del Plan Anual de Trabajo según los entrevistados pretenden:

Maestro de aula	<i>Desarrollar integralmente al alumnado enfatizando las habilidades de lecto-escritura.</i>
Maestro de apoyo	<i>Generar hábitos de lectura de comprensión. Lograr la comprensión lectora y la producción de textos.</i>
Directora de la escuela	<i>Hacer una biblioteca, talleres de lectura para padres, lecturas comentadas con sus hijos y reflexión conjunta.</i>
Director de la USAER	<i>Lo desconoce</i>

Ante la no disponibilidad de los proyectos, se utilizan los datos obtenidos de las entrevistas a docentes y directivos para analizar la relación directa entre los objetivos del Proyecto de Escuelas de Calidad, y los del Programa de Integración.

En esta escuela no existe una relación directa entre los objetivos del PETE y del Programa de Integración. Sin embargo, la maestra titular de grupo afirma que: “los proyectos de la escuela se relacionan e involucran en la resolución de la

*lectura, o en los avances con relación [...] al lenguaje*". Sin embargo, en los resultados de los cuestionarios, el 87.6% de los maestros manifiesta que ambos proyectos tienen fines diferentes; resultados que nos indican que no hay demasiada similitud entre las finalidades expuestas en cada uno de los programas.

#### Indicador a.2.1 Concepción de la diversidad

La maestra de apoyo ha señalado los cambios que se han producido en relación con la concepción de la diversidad entre la comunidad escolar, sintiendo el personal que las implicaciones que conlleva están sujetas a una evolución: *"el concepto de diversidad ha cambiado. Anteriormente hablamos de niños con discapacidad y ahora son personas con capacidades diferentes; también el concepto de niños retrasados o [...] niños con necesidades educativas especiales, aunque pienso que este concepto se pasa de flexible"*.

Sin embargo, la maestra titular de grupo comenta que todavía se utilizan etiquetas en los cursos que se imparten de capacitación docente. *"El concepto de diversidad cambia de discapacidad a necesidades diferentes. En los talleres se han fijado los valores y las formas en que debemos llamar a este tipo de niños"*.

Y por otra parte, la directora de la escuela considera que la atención y el concepto de diversidad debe contemplar también las condiciones sociales de la población escolar: *"USAER debe tomar en cuenta las cuestiones conductuales porque este es un gran reto [...]. Es decir, en mi caso, podría eliminar un problema de la escuela, pero no lo voy a eliminar de la sociedad, por eso es necesaria la difusión de lo que debemos hacer conjuntamente con la sociedad"*.

#### Indicador a.3.1. Aceptación de la comunidad

Según la representante del centro, esta escuela recibe al alumnado rechazado por otras escuelas: *“Algunas escuelas son muy selectivas y a los niños que reprueban, son niños que no se admiten en el siguiente año escolar y los remiten a nosotros”*. Se valora mucho en la región el apoyo que esta escuela ofrece a estos niños aunque esta situación no garantiza que la atención que se ofrece sea la más justa, equitativa y de calidad.

Con el apoyo de USAER se ha impulsado un cambio de actitudes en la aceptación del Programa de Integración y a los niños con discapacidad. Estos datos coinciden con los resultados de los cuestionarios que informan que más del 75% de los maestros (78.7%) y más del (82.6%) de padres aceptan la diversidad del alumnado.

Un 93,3% de los maestros titulares de grupo aceptan a los alumnos con discapacidad, en comparación con el 85.7% de los maestros de USAER. El 90% de padres están de acuerdo en que los maestros titulares de grupo atiendan a los alumnos con discapacidad. Se puede comprobar que los profesionales y los padres están de acuerdo con la integración.

En resumen, la **Misión institucional**, la filosofía y los valores que defiende el centro, son favorables a la integración, se reflexiona sobre los cambios y los aceptan; significa que, a través del equipo de USAER, se ofrece una oportunidad para apoyar a los niños; aunque sin embargo sorprende que los objetivos del Proyecto Escolar no se encuentren relacionados con los objetivos que plantea el Programa de Integración.

Los maestros y los padres aceptan al alumnado con discapacidad.

## B. PREDOMINIO EN EL APRENDIZAJE

### b. 1. Estrategias de mejora Inclusiva: Prácticas Integradoras Reales *versus*

#### Prácticas Inclusivas



## Indicador b.1.1. Estrategias de mejora en el aula

El proceso de selección del alumnado atendido por la USAER es explicado por una maestra titular de grupo: *“Los apoyos a los niños se van otorgando en una primera etapa de observación y después son reportados los casos al psicólogo y a la USAER, para que ellos determinen los apoyos necesarios, además de que llevan sus informes, avances y atestiguan los acontecimientos con estos niños. Se realiza un análisis diagnóstico del alumnado donde se reportan las deficiencias que generalmente son determinadas por el equipo de USAER”*. A esto sigue la elaboración de A.C.I.s y la planificación conjunta del maestro de aula y de apoyo: *“Las adecuaciones se hacen en base a nuestra planeación de clase grupal; casi siempre la maestra de apoyo junto con el equipo de USAER hacen sugerencias para trabajar con la niña y en un ratito que tengamos las discutimos para quedar de acuerdo; generalmente no planeamos solos, se hace en forma conjunta con todo el equipo de USAER y la asesora de integración”*. Al respecto, el 93.3% de los maestros titulares de grupo piensan que las A.C.I.s mejoran el trabajo en el aula, aunque piensan que su elaboración es complicada.

En la clase la maestra titular pretende que los alumnos participen de sus propios aprendizajes y está interesada en generar un ambiente de respeto y participación mutua. El análisis de los cuestionarios nos dice que el 85.7% de los maestros evita prácticas como la copia mecánica, el 71.4 % planifica de acuerdo a los conocimientos previos del alumnado y diseña distintas actividades y diferentes estrategias y metodologías: *“La planificación se hace de acuerdo a los aprendizajes que van obteniendo los niños, hay veces que no logran algún contenido y tenemos que regresarnos o reforzarlo con distintas actividades (maestra titular)*. Hay que

añadir que, según estos maestros (73.7%), los alumnos toman decisiones sobre las actividades de clase. En este sentido, la normativa del aula se debate y se consensúa entre todos acuerda en grupo (en opinión del 42.9% de los maestros regulares). Sin embargo estos resultados se contradicen cuando la directora de USAER expone: *“Usualmente los maestros dicen que han cambiado su dinámica de trabajo en la clase, pero cuando llegamos a revisar los avances de los niños integrados, nos encontramos que no han modificado ni la posición de los mesabancos”*.

Por otra parte, la maestra de USAER piensa que ha sido fundamental el vínculo establecido entre un maestro titular de grupo y las familias de hijos con discapacidad: *“En el trabajo con los padres, el maestro de grupo es un puente para atender algunas demandas importantes, como la conducta de sus hijos”*. Sin embargo, esto no coincide con las respuestas de los cuestionarios que señalan que el 93.3% de maestros regulares piensa que no existe esta participación.

#### Indicador b.2.1 Estrategias de mejora institucional

Para desarrollar estrategias de mejora institucional el Proyecto de Integración y el de Escuelas de Calidad deben ser la guía de acción. Esta escuela es consciente de que existe poca coordinación entre la intervención de USAER con los alumnos con necesidades educativas especiales y el trabajo escolar del centro: *“Los proyectos pretenden elevar la calidad de la Educación en colaboración con el proyecto de USAER, pero sus objetivos y actividades son específicamente para atender las necesidades educativas especiales y/ o discapacidad”*. La maestra titular de grupo también afirma que existe una clara desvinculación entre sectores, ya que ella no conoce los proyectos de integración en profundidad: *“USAER colabora con la elaboración de proyectos, ellos reportan los apoyos que se han dado a los niños,*

*pero no hemos tenido tiempo para analizarlos*". Por el contrario, la percepción de la maestra de apoyo es que: *"La función del Programa de Integración es sistematizar el trabajo entre todos los compañeros y crear tiempos propios para la reflexión"*.

Como los consejos técnicos consultivos (celebrados bimestralmente con todo el personal docente de la institución) sólo han servido para tratar aspectos administrativos y de gestión, es necesario organizar reuniones que favorezcan los procesos de reflexión (maestra titular de grupo). Los consejos técnicos establecen la implicación de los docentes en las distintas comisiones; pues el 71.4% de los maestros señala que existe una óptima funcionalidad de las comisiones establecidas.

Otra estrategia de mejora institucional que se contempla dos o tres veces al año, es la capacitación del personal, que en palabras de la maestra de apoyo responde a los intereses de la comunidad escolar: *"La capacitación varía según las necesidades de los maestros: previamente se preguntan intereses y necesidades, y en base a eso se planean los talleres que se dan durante el curso"*. Sin embargo, tanto maestros de aula, como de apoyo consideran insuficientes las oportunidades de capacitación, y piensan que sería necesario impulsar procesos de formación conjunta. Es importante señalar que el trabajo conjunto entre maestros de apoyo y de aula ha permitido reducir el apoyo al alumnado fuera del aula, de acuerdo a la opinión del 42.9% de los docentes.

En cuanto la relación entre la teoría y la práctica de la formación, la mayoría (93.3%) de los maestros la valora muy positivamente: *"La capacitación ha permitido conocer estrategias y descubrir resultados de los avances de los niños [...] nos apoya para ver de otra forma la realidad y cambiar nuestra actitud en la práctica"*.

Sin embargo, sorprende que según los maestros de USAER no la valoren positivamente, pues los valores obtenidos no llegan al 50% (47.2%).

El funcionamiento y el uso de recursos, como la biblioteca, ha sido una buena opción de mejora institucional. *“Hemos [...] implementado talleres de lectura para padres. Se manejan lecturas comentadas por sus hijos y se hace una reflexión conjunta. Creemos que esta estrategia ha incrementado el interés por la lectura (directora de la escuela). De la misma manera señala que todo el material didáctico disponible en las aulas está a disposición de cualquier profesor que lo necesite. También opina que no son suficientes los apoyos, como recursos personales e institucionales: “Cada vez que nos vemos en alguna necesidad especial de recursos [...] en ese momento hay que buscar dependencias que nos puedan apoyar. Ahí creo que podría ser una fortaleza de autoridades que manejan los recursos y las instituciones; por ejemplo, pienso que algunas instituciones podrían ser privativas de impuestos para aportar con distintos apoyos a las actividades que maneja USAER y que se vayan involucrando con expectativas menos mediatizadas”.* Por lo anterior, se señala que la relación de esta escuela con las instituciones sociales se da en función de las necesidades.

En lo que respecta al apoyo de las familias, la maestra de USAER indica que es importante sensibilizar a los padres o tutores de los alumnos: *“La forma en que se sensibiliza a los padres es a través de recomendaciones dentro de las juntas de padres de familia, además se hacen talleres en grupos que tengan algunas necesidades específicas”.* Generalmente estos talleres y reuniones se realizan bimestralmente, salvo que exista una circunstancia extraordinaria o particular. Es

importante señalar que las reuniones con padres apoyados por USAER se convocan de acuerdo con las necesidades del alumno.

En otro sentido, el 46.7% de los padres que contestaron el cuestionario piensan que la información que la escuela les proporcionan acerca de sus reglamentos, servicios y proyectos es insuficiente. En este sentido es importante señalar que las familias aportan recursos materiales o económicos a la escuela: *“La escuela tiene el compromiso con los padres de construir cada año un salón para incrementar la plantilla docente por el exceso de población [...] hasta para eso hemos tenido que pedir su colaboración”*. Como esto representa un desembolso económico para las familias, la directora de la escuela quiere buscar otras colaboraciones institucionales que contribuyan económicamente.

Las maestras titulares de aula y de apoyo se coordinan para aunar esfuerzos; cuestión que ha generado distintas propuestas para modificar las prácticas de aula. Esta participación ha permitido reducir el apoyo fuera de clase. Se ha incrementado la colaboración de los padres en los aprendizajes de sus hijos, relación impulsada por la maestra titular de grupo que ha facilitando el contacto con el servicio de USAER.

Los padres contribuyen económicamente con la escuela en la construcción anual de un aula y la dirección de la escuela critica la falta de apoyo de las autoridades.

Aunque la escuela toma decisiones y acuerdos en los consejos técnicos celebrados bimestralmente, sin embargo, no existe suficiente tiempo para la reflexión. Los maestros de aula, de apoyo y los profesionales de USAER demandan formación conjunta, continua y coordinada que sea aplicable a la práctica. La relación de la escuela con otras instituciones es insuficiente para solventar las necesidades de recursos; sin embargo han sido un apoyo en determinadas situaciones.

Y para finalizar, los Proyectos (PETE y PAT) aunque se elaboran entre todos, no se tiene un conocimiento real de los mismos.

## C. SITUACIONES FAVORECEDORAS DE LA INCLUSIÓN

### c.1 Contextos Incluyentes: Sistemas cerrados *versus* Sistemas abiertos

## Indicador c.1.1 Acogida inicial del centro a la comunidad escolar

La escuela se preocupa por las opiniones de la comunidad y se registran las visitas: *“Se hace un rol de visitas, donde localizamos el tipo de demandas que nos pide la comunidad, y así se da prioridad a las urgencias. Su finalidad es ver cómo funciona la escuela desde el punto de vista de las personas que la visitan, los problemas, qué atender y ver qué se necesita”*. La información resultante permite buscar soluciones a las demandas y sugerencias de la comunidad ya sea para la elaboración de Proyectos o para otras cuestiones. Participan también distintas instituciones de la comunidad para apoyar a la escuela, como las que menciona la directora: *“El grupo de Aldeas Infantiles, Escuelas con casos de niños deficientes y Desarrollo Integral de la Familia, Coordinadora de derechos infantiles-para pláticas a maestros-, Hacienda<sup>45</sup>”*. No obstante, el 93.3% del personal docente señala que no conoce los recursos de la localidad.

Es preciso difundir entre la comunidad, para que participe, la importancia del servicio y de las funciones de la USAER: *“Hace falta información directa por parte de las autoridades educativas estatales y federales acerca del Programa de Integración Educativa en las escuela Primarias para que podamos entrar con más conocimiento de la situación”*(maestra titular de grupo). Esto confirma la necesidad de información que presenta la comunidad de familias con respecto a la integración y los apoyos que ofrece la escuela; al respecto, sólo el 66.7% de padres reconoce tener suficiente información.

Por otra parte, a pesar de que la escuela cuenta con adaptaciones arquitectónicas para solventar las dificultades de desplazamiento, no tiene un espacio

---

<sup>45</sup> SHCP. Secretaría de Hacienda y Crédito Público.

específico para el servicio de USAER: *“Hemos adaptado este espacio, pero a la vez está funcionando como biblioteca y dirección, por lo tanto, es reducido y se tienen dificultades en la ventilación, el uso de terapia de lenguaje. Pienso que el apoyo del gobierno federal debe contemplar, dentro del programa, el facilitar los espacios de USAER”*(maestra de USAER). Esta situación es consecuencia de la restricción económica.

A pesar de que la escuela ha integrado alumnos con necesidades educativas especiales, no ha conseguido articular la transición después de la escolaridad: *“Es importante contemplar que un niño con necesidades educativas especiales y/o discapacidad de Primaria puede incorporarse en Secundaria, pero también hay que saber que los maestros de Secundaria no están integrados, y, por ejemplo, la niña que ahora sale de la Primaria será una desertora de Secundaria [...] lejos de ser un aliciente para la escuela va a representar una limitante”*. Ésta es una preocupación de la maestra titular de grupo.

El criterio que se emplea para la distribución de grupos es el azar, o el ajuste entre el número de alumnos y los profesores de la escuela.

#### Indicador c.1.2 Respeto en la comunidad

La escuela a través de la USAER ha organizado talleres centrados en las relaciones y el respeto mutuo con la intención de mejorar las relaciones con alumnos y padres; no obstante, no se han diseñado estrategias específicas para el desarrollo del mismo. Se asegura que las pautas de respeto surgen de las dinámicas de convivencia diaria entre los miembros de la comunidad.

Por otra parte, los maestros del centro señalan que el manejo de la empatía en la escuela se encuentra en un 63%, es decir en un nivel medio alto.

No se ha dado a conocer suficientemente el Programa de Integración en la comunidad, lo que ha disminuido la participación en el mismo.

En otro sentido, esta escuela no ha logrado generar estrategias para la transición de nivel escolar, y la formación de grupos es a través de la distribución al azar de acuerdo al número de alumnos.

Es importante señalar que no se dispone de un espacio específico para la USAER, ya que se comparte con la biblioteca y la dirección, lo que dificulta sus funciones.

### c.2. Trabajo colaborativo: Cultura individualista *versus* Cultura colaborativa

#### Indicador c.2.1. Formas de trabajo

En los comentarios hallados en los cuestionarios se menciona que la relación profesional entre las maestras de apoyo y el profesorado ha funcionado favorablemente: *“El trabajo conjunto es bueno porque si el trabajo fuese individual no se conocerían varias estrategias que compartimos”*. Confirmando esto, el 93.3% de los maestros valora el trabajo colaborativo.

Es relevante el trabajo en red con distintas instituciones: *“USAER hace redes con instituciones privadas y públicas, especialmente en atención médica. Pero es necesario hacer más difusión sobre el trabajo de integración porque a veces hay muchas instituciones”*.

Existen algunas dificultades en la relación escuela-familias: *“Algunos padres no cooperan y tampoco los podemos obligar a que ayuden a sus hijos con las tareas o con sus conductas. Por más que los citamos, ellos no responden, y en esa situación nosotros no podemos hacer mucho”*. Esto lo menciona la maestra titular de grupo, y es confirmado por el 50% de padres que asegura no colaborar con la escuela.

#### Indicador c.2.2. Formas de Comunicación



En esta escuela se han organizado sesiones de sensibilización entre maestros donde se ha criticado las dificultades de relación entre ellos: *“Hay algunos maestros que no entienden que su forma de trabajo genera necesidades educativas especiales y tenemos que trabajar mucho con ellos para lograr su sensibilización. Siempre se trata de promover la reflexión entre los padres para generar aceptación. A la familia se le comunica cómo pueden orientar a los niños para integrarlos”* (maestra de apoyo). La directora reclama medios: *“aunque la USAER hace mucho esfuerzo necesitamos una orientación más amplia que cubra una asesoría real para otros problemas de la comunidad”*.

Al evaluar las formas de comunicación, se observó que el 71.4% de los maestros USAER acepta la opinión de los compañeros de la escuela, y que el 93.3% de los maestros titulares tiene en cuenta también las sugerencias de sus compañeros. Esto muestra que entre los maestros titulares de grupo hay una mayor tolerancia a las opiniones de los demás.

#### Indicador c.2.3 Prácticas de asesoramiento colaborativo

El servicio de USAER ha sido pieza clave en el asesoramiento y apoyo a los alumnos y maestros no sólo en la atención a las necesidades educativas especiales, sino a las distintas problemáticas: *“Generalmente cuando los alumnos tienen problemas, especialmente de conducta, se cita a los padres de los niños y se remite directamente a USAER o al psicólogo, y es él quién interviene en el problema”* (maestra titular de grupo). Por otra parte, la directora de la escuela demanda asesoramiento al equipo de USAER: *“Aunque la USAER esta unida a la escuela regular no cubre totalmente su función de orientación para todos los requerimientos*

*de la población [...], es necesario que también se capacite la USAER para formar a los maestros regulares”.*

La maestra de apoyo demanda una formación común para atender a todo el alumnado, no sólo a los alumnos con discapacidad: *“La intencionalidad de la formación docente no se planea en función institucional, sería bueno que los cursos estatales tuviesen un sentido para los dos niveles y no sólo para Educación Especial”.*

Una condición importante para desarrollar la cooperación entre los maestros y para impulsar la cooperación de los padres es la continuidad y permanencia del personal de USAER: *“La comunidad de padres se involucra con el trabajo escolar en las reuniones y asesorías personalizadas, procurando que se vea como una responsabilidad de ellos. Para eso manejamos algunos escritos donde se hagan compromisos personalizados, especialmente cuando vemos que el padre deja muy abandonados a sus hijos”*(maestra titular de grupo).

Un buen indicador de la eficacia del servicio de USAER sería evaluar sus resultados: *“Se requiere de más apoyo de los compañeros para recibir y difundir los resultados que tenemos en USAER; esto ayudaría a entender la función social que se tiene”*(directora de la escuela).

### c. 3. Cultura de asunción al cambio: Cultura de cambio simulado versus Cultura de innovación inclusiva

#### Indicador c.3.1. Formas de manifestar el dinamismo hacia el cambio

La postura del personal docente ante el cambio propiciado por la directora de la escuela es optimista, aunque no dejan de presentarse algunas resistencias para asumirlo.

Por otra parte, las acciones para cambiar no son aceptadas por toda la comunidad, mostrando una actitud pesimista. Dice la maestra de apoyo que *“Hay gente que piensa que mientras hagas algo o no hagas nada, de todas maneras es lo mismo”*. La maestra titular de grupo piensa que los cambios introducidos con el Programa de Integración están alejados de la realidad en su centro: *“Lo que se ha hecho es barnizar los problemas, la solución no es en lo que debe de ser, sino en lo que se hace mal y lo que se deja de hacer, para que las cosas salgan bien, aunque USAER hace lo posible”*.

El proceso de cambio es un reto: *“Es difícil creer que USAER va a cambiar padres, situaciones emocionales, economía, necesidades del niño, porque el niño va a seguir viviendo su propia vida”* (comentario de la maestra titular de grupo). A esto, ella agrega que para seguir adelante con dichos cambios es importante tener en cuenta los intereses de los maestros.

#### Indicador c.3.2. La toma de decisiones y riesgos

Lograr que los maestros de esta escuela asuman riesgos y cambios en su práctica diaria es complicado: *“Fue necesario sistematizar la información para que les llegara a los maestros porque ellos hacían su trabajo en clase y no estaban al tanto de lo que hacía USAER, y ellos me decían: sentimos que el trabajo de USAER es solamente pinceladas de lo que debería de ser”* (maestra de apoyo). Esta profesional considera que hay maestros que siguen trabajando como siempre y no introducen cambios en su práctica.

#### Indicador c.3.3. Asunción de responsabilidad ante los cambios

Según los resultados, la responsabilidad que asumen los maestros titulares frente a los cambios es mayor (93.3%) que la de los profesores de USAER (85.7%).

La directora de la escuela insiste en la responsabilidad del gobierno y la Secretaría de Educación para propiciar cambios: *“Estos programas deben de ser un reto de gobierno federal. Las problemáticas sociales cada día son más fuertes. La profesionalización, es mínima, el tiempo es mínimo, también los espacios y horarios”*; *“se pensaba que la responsabilidad de los maestros era sacar los casos como pudieran y decían: si existe un apoyo de USAER entonces ellos que los hagan, algunos mantienen esa postura hasta ahora”* (maestra titular). Al respecto la maestra de apoyo delega la responsabilidad del cambio en el equipo de USAER: *“Considero que es poco el personal de apoyo, además el equipo completo sólo se reúne una vez al mes, no es suficiente para todos los problemas que tienen que atender”*.

Los cambios conseguidos con la integración provienen de la maestra de USAER que presenta anualmente los resultados de todo un ciclo: *“Los reportes anuales que entrega la USAER han servido para que sepamos cuáles son las acciones que se están haciendo y cuáles son las acciones que le corresponden al maestro. Esto ha sido un estímulo al desarrollo de un compromiso profesional, esto ha llevado a los maestros a no ser más una maestra de tiempo-clase sino una maestra de reto-compromiso de vida”*.

Existe resistencia al cambio por parte de algunos maestros para atender a la diversidad, ya que mantienen las mismas prácticas en sus aulas y se mantienen pesimistas ante los resultados.

La responsabilidad del cambio la han asumido los distintos participantes de la comunidad, aunque, sin embargo, ésta recae en el servicio de USAER y en las autoridades educativas.

En esta escuela se han dado a conocer los resultados del Programa de Integración, elaborados por la maestra de apoyo, que han servido para generar actividades que promueven una actitud distinta y más positiva.

#### c.4. Liderazgo inclusivo: Liderazgo profesional versus Liderazgo Inclusivo

## Indicador c.4.1. Formas de distribución del poder

Hacer participe a la dirección de la escuela en la integración es de suma importancia para la directora, que comenta: *“Se necesita fortalecimiento donde se involucre a los directivos también y nos sintamos involucrados. La intención es poder salir bien con el trabajo planeado. A lo largo de este ciclo hemos tenido varias actividades y eventos de zona y de sector<sup>46</sup> que hemos logrado sacar adelante satisfactoriamente gracias al apoyo de los padres y maestros”*.

Para los docentes, la comunicación con la dirección de esta escuela ha sido difícil: *“Casi siempre en los consejos técnicos la directora nos hace propuestas de trabajo que discutimos y llegamos a un acuerdo por mayoría; sin embargo le ha costado trabajo acoplarse a nuestra forma de trabajo en la escuela, [...] pienso que la directora debería de tratar de comprender el funcionamiento de la escuela y no imponer sus ideas”* (comentario de la maestra de apoyo). Por el contrario, la maestra titular de grupo reconoce flexibilidad y libertad para que sus propuestas sean atendidas e impulsadas con el apoyo de dirección: *“Generalmente la dirección de la escuela nos da la oportunidad para que hagamos actividades en beneficio de nuestro grupo aunque tenga que echarnos la mano para promover recursos o el apoyo con los padres”*. Al respecto, debemos agregar que el 93.3% de los maestros titulares opinan que la dirección otorga apoyo, flexibilidad y libertad de decisión a su personal; y por su parte, el 71.4% del personal de USAER, opina lo mismo.

Se ha logrado sacar adelante el trabajo anual en coordinación con el equipo docente y los padres de familia; es necesario implicar progresivamente a los directores en el Proyecto de Integración. Existen contradicciones entre la maestra de apoyo que piensa que la nueva

<sup>46</sup> El sistema educativo mexicano se organiza de forma regionalizada por sectores (agrupación de zonas escolares en una región geográfica) y zonas escolares (grupos de escuelas de un mismo nivel educativo y que se encuentran cerca unas de otra).

dirección de la escuela no ha logrado integrarse en el funcionamiento de la escuela, y el personal docente que se siente libre para expresar opiniones y flexibilizar el desarrollo de las actividades.

#### 5.2.1.4 Evaluación Producto de la escuela 1

La evaluación Producto, notifica los aspectos de satisfacción más significativos del Programa de Integración, así como los aspectos en los que se observan insuficiencias.

##### - Maestro-a de apoyo y maestro-a titular de grupo

###### a) Satisfacciones

Ambas profesoras están de acuerdo en que todos los alumnos han desarrollado habilidades sociales y han mejorado su participación en clase y su rendimiento académico.

###### a) Insuficiencias

Para la maestra de USAER: *“No ha sido fácil romper con el desempeño tradicionalista y lograr que realicen cambios, adecuaciones en el currículo y en la evaluación; por otra parte no hay mucho apoyo de la nueva directora”.*

La maestra titular de grupo piensa que hace falta personal, especializado en Psicología, para prestar apoyo a niños con dificultades emocionales ya que esta demanda no está siendo cubierta.

La satisfacción de los maestros se refiere básicamente al aprovechamiento en clase de los alumnos integrados. En cuanto a las insuficiencias existe resistencia al cambio de la práctica docente, dificultad para adaptarse al trabajo con la nueva directora y falta de personal para atender a los alumnos con dificultades emocionales.

##### - Directivos (USAER y regular)

###### a) Satisfacciones

Los alumnos han mejorado su rendimiento: *“Los reportes que se han entregado sobre el trabajo de USAER permiten ver los avances puntuales que se han tenido con los niños, también creo que eso estimula y le da confianza a los compañeros sobre el trabajo de la maestra”*(directora escuela).

b) Insuficiencias

La directora de USAER asegura que el cambio de directora ha desequilibrado un poco el proceso que se había llevado hasta ahora con el Programa de Integración: *“Con esta nueva directora se tienen nuevas expectativas del servicio y tenemos que readaptarnos”*.

Por su parte, dicha directora afirma que: *“Hace falta información directa de las autoridades educativas estatales y federales acerca del Programa Nacional de Integración Educativa en todo el sistema de educación regular”*.

El Programa de Integración representa para los directivos un avance en el rendimiento de los alumnos; sin embargo la nueva directora de la escuela defiende que falta todavía información sobre la integración, y eso ha limitado expectativas sobre el servicio de USAER. La incorporación de una nueva directora ha supuesto un proceso de adaptación para los profesionales.

- Padres o tutores de familia

Estos cuestionarios se han registrado de la siguiente manera: para recabar la información obtenida de los padres que han sido atendidos por USAER se les ha denominado Padres Atendidos por USAER (PAU), y por otra, los padres que sólo asisten al aula regular se les denomina Padres de Aula Regular (PAR). Para el análisis de los datos de los padres participantes, se presentarán estas denominaciones en todas las escuelas.

<b>Cuadro 5.2 Evaluación Producto. Escuela 1.</b>		
<b>Grado de satisfacción e insuficiencias percibidas por los padres</b>		
<b>SATISFACCIÓN / INSUFICIENCIAS</b>	<b>P.A.R.</b>	<b>P.A.U.</b>
• Con la información sobre los servicios de la escuela	55.6%	100%
• Con la información sobre los progresos del niño-a	77.8%	33.3% <sup>47</sup>
• Con la información sobre el apoyo al que puede acudir	66.7%	66.7%
• Con los resultados de los proyectos realizados en la escuela	45.4%	34.3%
• Con la oportunidad para opinar y ser valorado en las decisiones de la escuela	44.4%	66.7%
• Con la atención de los maestros a la diversidad del alumnado	90%	100%
• Con las reglas de bienestar de alumnos con conductas disruptivas en la escuela	44.4%	33.3%
• Con el servicio que otorga USAER <sup>48</sup>		66.7%
• Con la orientación sobre la atención en casa de sus hijos	55.6%	66.7%
• Con la motivación de las tareas en casa	77.8%	66.7%
• Con la admisión de niños con necesidades educativas especiales y/o discapacidad en esta escuela	66.7%	93.4%

Los indicadores de mayor satisfacción para las familias se refieren a la admisión y atención a la diversidad del alumnado, así como la información sobre el apoyo ofrecido por la USAER al que sus hijos pueden acudir. Por el contrario, consideran que los resultados de los proyectos de la escuela han sido insuficientes, y también expresan que la claridad en las reglas sobre la atención de alumnos con conductas disruptivas no son suficientes. Se observa la discrepancia que existe en el indicador de información sobre los progresos de los niños entre padres atendidos por USAER y los que no participan con este servicio.

<b>Cuadro 5.3 Síntesis evaluación producto de la Escuela 1</b>	
<b>DOCENTES TITULARES Y DE APOYO</b>	La satisfacción básica se refiere al aprovechamiento de los alumnos. Las insuficiencias se centran en la resistencia al cambio de la práctica docente y a la nueva directora.
<b>DIRECTIVOS (ESCUELA Y USAER)</b>	Para los directivos la satisfacción radica en la respuesta que han tenido los alumnos con necesidades educativas especiales en torno a su rendimiento académico. Pero

<sup>47</sup> Enmarcamos con negrita los indicadores considerados como insuficiencias por los padres.

<sup>48</sup> Es importante aclarar que el grado de satisfacción sobre el servicio de USAER es valorado sólo por los padres que han recibido alguna vez su atención.



	considera que es insuficiente información sobre la Integración.
<b>PADRES DE FAMILIA</b>	<p>Encontramos insuficiencias en los resultados de los proyectos de la escuela. El bienestar y apoyo de los alumnos con conductas disruptivas son insuficientes según comentan los padres y tutores de familia.</p> <p>Sin embargo, en la atención de los maestros a la diversidad y su aceptación de los alumnos con necesidades educativas especiales y/o discapacidad son satisfactorios.</p>

5.2.1.5. Síntesis global de resultados de la fase Proceso: Modelo relacional organización inclusión. Escuela 1.

<b>Cuadro 5.4 Resultados del análisis del proceso en relación al polo integrador o inclusivo. Escuela 1</b>			
	<b>Subdimensiones</b>	<b>POLO MÁS CERCANO</b>	<b>POLO MÁS ALEJADO</b>
	<b>a.1 MISIÓN INSTITUCIONAL</b>	<b>ESCUELA INTEGRADORA ACTUAL</b>	<b>ESCUELA INCLUSIVA</b>
<b>Indicadores</b>	<i>a.1.1 IDEALES COMPARTIDOS POR TODOS</i>	<i>Tiene proyectos sectorizados La expectativa básica es atender las necesidades educativas especiales y/o discapacidad.</i>	
	<i>a.1.2 CONCEPCIÓN DE LA DIVERSIDAD</i>	<i>La diversidad la constituye el alumnado con necesidades educativas especiales y/o discapacidad.</i>	
	<i>a.1.3 ACEPTACIÓN DE LA COMUNIDAD</i>		<i>Admite población rechazada por otros centros. Tiene un alto índice de aceptación del alumnado con discapacidad.</i>
	<b>b.1 ESTRATEGIAS DE MEJORA INCLUSIVA</b>	<b>PRÁCTICAS INTEGRADORAS REALES</b>	<b>PRÁCTICAS INCLUSIVAS</b>
	<i>b.1.1 ESTRATEGIAS DE MEJORA EN EL AULA</i>	<i>Se realiza un diagnóstico que detecta las dificultades del alumno, aunque involucra a todos.</i>	<i>La enseñanza se da en equipo entre maestro regular y de apoyo y mantienen objetivos comunes.</i>
<b>Indicadores</b>	<i>b.1.2 ESTRATEGIAS DE MEJORA INSTITUCIONAL</i>	<i>El funcionamiento general de la escuela depende del sistema estructural y/o burocrático. Los proyectos se rigen por el trabajo y no por las necesidades.</i>	<i>Se recogen las demandas prioritarias de visitantes. Se busca en distintas instituciones capacitación y apoyo.</i>

	<b>c.1 CONTEXTOS INCLUYENTES</b>	<b>SISTEMA CERRADO</b>	<b>SISTEMA ABIERTOS</b>
Indicadores	<i>c.1.1 ACOGIDA EN EL CENTRO</i>	<i>Se recibe a la diversidad del alumnado con las condiciones existentes esperando que él se adapte.</i>	
	<i>c.1.2 RESPETO EN LA COMUNIDAD</i>	<i>El respeto se basa en el cumplimiento de leyes y sanciones.</i>	
	<b>c.2 TRABAJO COLABORATIVO</b>	<b>CULTURA INDIVIDUALISTA</b>	<b>CULTURA COLABORATIVA</b>
Indicadores	<i>c.2.1 FORMAS DE TRABAJO</i>	<i>El trabajo en equipo se encuentra condicionado.</i>	
	<i>c.2.2 FORMAS DE COMUNICACIÓN</i>	<i>Las diferencias puntuales son un signo de necesidad de ayuda, lo que bloquea la comunicación.</i>	
	<i>c.2.3 PRÁCTICAS DE ASESORAMIENTO COLABORATIVO</i>	<i>La asesoría es lineal y es sobre los alumnos con discapacidad y/o necesidades educativas especiales. La responsabilidad de la intervención recae en USAER.</i>	
	<b>c.3 CULTURA DE ASUNCIÓN AL CAMBIO</b>	<b>CULTURA DE CAMBIO SIMULADO</b>	<b>CULTURA DE INNOVACIÓN INCLUSIVA</b>
Indicadores	<i>c.3.1 FORMAS DE MANIFESTAR EL CAMBIO</i>	<i>El cambio es una utopía que se visualiza como artificial y endeble.</i>	
	<i>c.3.2 LA TOMA DE DECISIONES Y RIESGOS</i>	<i>Se suele trabajar como siempre sin asumir riesgos ni generar cambios.</i>	
	<i>c.3.3 ASUNCIÓN DE RESPONSABILIDAD ANTE CAMBIOS Y RESULTADOS</i>	<i>El proceso de cambio es generado por USAER. No se involucra toda la comunidad con las propuestas de cambio.</i>	
	<b>c.4 LIDERAZGO INCLUSIVO</b>	<b>LIDERAZGO PROFESIONAL</b>	<b>LIDERAZGO INCLUSIVO</b>
Indicadores	<i>c.4.1. FORMAS DE DISTRIBUCIÓN DEL PODER</i>	<i>Las acciones directivas están orientadas al trabajo y no a la comunidad. No se ha generado discusión de las prácticas de gestión.</i>	

- **Conclusiones de la Escuela 1:**

De acuerdo a los resultados expuestos, observamos que hay indicadores ubicados en ambos polos, pero la tendencia mayoritaria es hacia la escuela integradora actual.

En esta escuela existen proyectos escolares sectorizados y la actitud ante el cambio se manifiesta como una utopía o pinceladas de integración. Se percibe que el personal de la escuela traslada la responsabilidad al equipo de USAER; esto se puede notar en la falta de esfuerzos para crear un contexto inclusivo, ya que el centro espera que sea el niño quien se adapte a sus condiciones.

Una de las situaciones que ha afectado directamente al Programa de Integración y a la organización de la escuela es el cambio de directora. Esto ha generado formas desiguales de trabajo y nuevas expectativas en cuanto al Programa de Integración. Por otra parte, las familias más satisfechas con la escuela son las atendidas por USAER, específicamente en los aspectos que incumben a la atención a la diversidad. Es importante señalar que todos los padres o tutores de las familias coinciden que la insuficiencia se refiere básicamente en los resultados satisfactorios de los proyectos escolares.

## 5.2.2 Escuela número 2

### 5.2.2.1. Evaluación de Contexto de la escuela 2

Es importante mencionar que los datos de la localidad son obtenidos a partir de la apreciación empírica del Director.

#### **DATOS DE LA ESCUELA NUMERO 2**

UBICACIÓN DEL CENTRO. Zona suburbana, Región Acatlán.

NIVEL SOCIO-ECONOMICO DE LAS FAMILIAS. Medio –Bajo.

ESCOLARIDAD PROMEDIO DE LAS FAMILIAS. Bajo.

TAMAÑO DE LA ESCUELA. Pequeña.

**DESCRIPCIÓN DEL CENTRO.** La zona en la que se encuentra esta escuela está rodeada de pequeñas comunidades rurales cuya población suele emigrar a los Estados Unidos; su nivel socio económico y cultural es medio y bajo, por lo que este centro matricula a alumnos en condiciones de pobreza y marginación.

El edificio escolar cuenta con un amplio espacio de áreas verdes, una cancha de básquetball que funciona como patio de juegos y consta de tres edificios de un solo nivel en el que se distribuyen: 16 aulas para clase, la dirección de la escuela, 4 sanitarios y un espacio recién construido para USAER. En general, las instalaciones de la escuela están en buen estado, aunque no tienen adecuaciones arquitectónicas para facilitar el desplazamiento.

Sus aulas tienen suficiente espacio, luz, ventilación y mobiliario para un trabajo cómodo y diverso. Los grupos no exceden de 30 alumnos, aspecto que ha facilitado los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, este centro maneja información sobre los eventos cívicos, deportivos, etc. a través de un periódico mural y también cuenta con Enciclopedia en los grados de 5° y 6°.

Tiene una pequeña cooperativa escolar atendida por comisiones rotatorias de docentes, cuyas ganancias se emplean en los distintos eventos sociales durante el ciclo escolar.

La condición migratoria de las familias de la zona en la que se ubica esta escuela ha sido el precedente para requerir del servicio de USAER; los alumnos se quedan al cuidado de familiares que no siempre están comprometidos con su formación escolar. Esta escuela cuenta con las condiciones básicas para albergar a su población actual, aunque no dispone de adecuaciones arquitectónicas, aspecto que dificulta el desplazamiento de alumnos con limitaciones motoras.

### 5.2.2.2 Evaluación de Entrada de la escuela 2

#### REFERENCIAS DEL CENTRO

ANTECEDENTES: Lleva funcionando 18 años, no ha tenido experiencia con grupos integrados y desde hace casi 3 años dispone de servicio USAER.

Esta escuela ha tenido que acoger alumnos de muy diversas condiciones como chicos que emigran a los Estados Unidos temporalmente para regresar de nuevo después de un breve periodo. Niños cuyos progenitores se desplazan a otros países y los hijos se quedan al cuidado de otras personas. Alumnos en situación de desventaja ya sea social, cultural o económica, así como algunos otros que gozan de cierta estabilidad económica y educativa.

POBLACIÓN ESCOLAR. 226 alumnos entre los cuales hay 8 con necesidades educativas derivadas de discapacidad.

OFERTA EDUCATIVA. Programa de Escuelas de Calidad (PEC) y Programa de Integración.

PROYECTO ESCOLAR. Programa Anual de Trabajo (PAT), Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE)

#### RECURSOS DOCENTES

DIRECTOR-A DE LA ESCUELA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Normal en Educación Primaria</li> <li>- 6 años en esta escuela</li> <li>- 6 años como directora</li> <li>- 18 años de servicio</li> </ul>
MAESTRA TITULAR DEL GRUPO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Normal en Educación Primaria</li> <li>- 28 alumnos, de 2°</li> <li>- 24 años de servicio</li> <li>- 6 años en la escuela</li> </ul>
EQUIPO DOCENTE DE LA ESCUELA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 12 docentes</li> <li>- 1 maestro de Educación Física</li> <li>- 1 maestro de Danza</li> <li>- 1 maestro de Inglés</li> </ul>

DIRECTOR-A DE LA USAER	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Normal en Educación Primaria y Licenciatura en Educación Especial</li> <li>- 3 años en esta escuela</li> <li>- 3 años como directora</li> <li>- 16 años de servicio</li> </ul>
MAESTRO DE APOYO DE USAER	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Licenciatura en Psicología Educativa</li> <li>- Maestría en Audición y Lenguaje</li> <li>- 1 año en la escuela</li> <li>- 1 año de servicio</li> <li>- 6 años previos como maestro titular de grupo</li> </ul>
EQUIPO DE LA USAER	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 4 maestros de apoyo</li> <li>- No se cuenta con un equipo de apoyo completo</li> </ul>

Esta escuela no tiene una población excesiva, sin embargo las condiciones de algunas familias están determinadas por el traslado de alguno de los progenitores a otros países. La USAER es un servicio de reciente incorporación en este centro por lo que sus experiencias y recursos son escasos, pero al mismo tiempo, necesarios.

### 5.2.2.3. Evaluación de proceso de la escuela 2:

#### A. METAS ESCOLARES EN COMÚN

##### a.1. Misión institucional sobre los ideales inclusivos. Escuela integradora actual

##### versus Escuela inclusiva

#### Indicador a 1.1. Ideales compartidos por todos

El Programa de Integración Educativa en esta escuela tiene como objetivo general:

Maestra titular del grupo	<i>Apoyar a los maestros en los avances de los niños y con los padres de familia.</i>
Maestro de apoyo	<i>Dar atención inmediata a niños con lento aprendizaje.</i>
Director de la escuela	<i>Aprender y hacer las cosas con gusto.</i>
Director de USAER	<i>Atender a niños con necesidades educativas especiales y/o discapacidad</i>

El Plan Anual de Trabajo tiene el siguiente objetivo general:

Maestra titular del grupo	<i>Brindar Educación de calidad y dar herramientas para la vida.</i>
---------------------------	--

Maestro de apoyo	<i>Propiciar la lectura de comprensión.</i>
Director de la escuela	<i>Favorecer en materiales a la escuela apoyada y también en recursos didácticos.</i>

El Programa de Integración ha sido aceptado por un 57.1% del personal, sin embargo, la maestra titular de grupo asegura que: *“La escuela se encuentra separada de los objetivos de USAER, falta comunicación, planeación y tiempo para preparar”*. Las expectativas que ella tiene con respecto al Programa de Integración se refieren a las dificultades para atenderlos: *“El maestro se enfoca a algunos niños, pero, los problemas son de todos los niños y también de todos los maestros. Espero que la Educación sea más pareja”*. El maestro de USAER opina que el Programa de Integración también debería contemplar circunstancias como las que presenta esta comunidad: *“Es importante generar distintos tipos de apoyos para aportar distintas alternativas a los problemas que enfrentamos, además de entender las circunstancias del medio, independientemente de la situación que viva el niño.*

#### Indicador a.1.2. Concepción de la diversidad

En el Programa de Integración, el concepto de diversidad se centra en la discapacidad y en los alumnos con necesidades educativas especiales; les preocupa el abandono escolar (maestro de apoyo).

El director de la escuela piensa que en la comunidad prevalece la creencia de que los niños con discapacidad no tienen oportunidades para aprender y, por tal razón, en algunos casos la familia decide no enviarlos a la escuela. Asegura que la USAER es un servicio especial que promueve la incorporación del alumnado con discapacidad en las escuelas regulares: *“[...] Por eso USAER es importante, porque*

*los padres mandan a sus niños con discapacidad a la escuela cuando saben que hay Educación Especial”.*

#### Indicador a.1.3. Aceptación de la comunidad

Las normas para la aceptación y permanencia de los alumnos con necesidades educativas especiales están relacionadas con las posibilidades de la escuela para solventar las distintas necesidades de su alumnado y, por esta razón, no se han admitido alumnos con discapacidad intelectual. Esta situación se refleja en los resultados de los cuestionarios, pues observamos que los padres aceptan al alumnado con discapacidad en un 43%, mientras que los maestros señalaron el 71.4% .

Los entrevistados muestran divergencias de opiniones de la importancia de los objetivos. Se defiende que la atención a alumnos con discapacidad no signifique introducir grandes modificaciones ni exija mayor atención y capacitación. Esa es la razón por la cual algunas discapacidades no se admiten en la escuela. Los alumnos que más preocupan son aquéllos que no asisten regularmente a la escuela. Los padres se resisten a que el centro admita a alumnos con discapacidad.

### B. PREDOMINIO EN EL APRENDIZAJE:

#### b. 1. Estrategias de mejora inclusiva: Prácticas Integradoras Reales *versus*

##### Prácticas Inclusivas

#### Indicador b.1.1. Estrategias de mejora en el aula

El apoyo de USAER al alumnado es revisado a diario en el aula por la maestra titular de grupo que hace observaciones, analiza los trabajos, y establece las tareas y la participación. Por su parte, el maestro de apoyo hace visitas a los salones, realiza la evaluación diagnóstica y observa el trabajo en el aula de maestros y la conducta del alumnado. Con estos datos se decide qué alumnos deben ser atendidos preferentemente.



Este apoyo pretende reducir las salidas del aula de clase; el maestro de USAER ha propuesto una organización especial: *“Hemos trabajado a través de un cronograma para el trabajo conjunto dentro del aula y calendarizamos el trabajo individualizado... Se entra a los grupos por lo menos una vez por semana”*. Los resultados del cuestionario indican que el 58.8% de los maestros de grupo dice que se ha reducido el apoyo fuera del aula, mientras que el 57.1% de USAER opina que aún se recurre mucho a este tipo de apoyo. Esto se produce, básicamente, por la resistencia de algunos maestros a permitir la entrada del maestro de apoyo en sus clases (maestro de apoyo).

La forma en que se diseña el currículo implica la colaboración del maestro de apoyo, aunque opina que no es suficiente esta estrategia: *“Es necesario planear juntos para reconocer cuáles son los problemas y cómo se pueden resolver. Por eso se solicita la planeación de grupo para sugerir cambios de metodología, pero falta mucha planeación y coordinación... no siempre se presta atención en las sugerencias”*. Al respecto, la maestra del grupo piensa que: *“Se esta avanzando, pero tenemos malos hábitos desde la planeación”*.

En la planificación es importante aclarar las formas de elaborar las ACIs: el maestro de apoyo recoge las programaciones de aula y sugiere modificaciones que permitan una mayor participación del alumnado con necesidades educativas especiales. Estas adecuaciones son revisadas también por la maestra titular de grupo y son aplicadas bajo la supervisión del maestro de USAER.

Según la opinión del 82.4% de los maestros, las A.C.Is. han ayudado a mejorar su clase. Sin embargo, sólo un 17.7% de los docentes opina que es fácil

diseñarlas; sobre este indicador la maestra titular de grupo opina que no ha quedado muy claro en qué consisten las A.C.I.s.

Por lo que respecta a la organización del trabajo en clase, un 58.8% de los maestros dice no usar técnicas tradicionales como la copia mecánica; pero por el contrario, el personal de USAER considera que esa práctica sigue siendo habitual y que se evita sólo en un 28.6%. La maestra titular de grupo comenta que se utilizan diversos materiales para variar y mejorar las actividades en clase: *“Se trabajan las fichas, el material para la aritmética y aprenden jugado, además de que logramos que todos participen y se mantengan tranquilos. Eso ayuda a integrarlos en todas las actividades y no sólo en algunas”*. Además, en base a los resultados de los cuestionarios, los maestros afirman que existe una relación directa entre las actividades del aula y las tareas para trabajar en casa.

El repertorio de actividades se ve también reflejado en la clase: *“Dentro del aula se hace intercambio semanal de trabajo en equipos, con la intención de convivencia con distintos compañeritos. Se han obtenido buenos resultados porque un niño que se sienta con el que más sabe obtiene ayuda. También se organizan en parejas de lectura (entre los niños que leen mejor y los que leen menos) y se ayudan mutuamente”*(La maestra titular de grupo). Sin embargo, los resultados de los cuestionarios aplicados al personal de USAER informan que los maestros de grupo logran sólo un nivel medio bajo para organizar distintas formas de trabajo y actividades en sus clases. El maestro de apoyo señala que ocasiones sugiere otras formas de trabajo dentro del aula e insiste en la bondad de involucrar a los padres en estas tareas: *Se hace observación del comportamiento para conocer a los alumnos,*

*ver las condiciones de la casa, comunicación de los padres, además de la participación con el trabajo individual, de grupo y del cambio de metodología”.*

Por otra parte, se observó una contradicción entre el personal de USAER y los maestros de grupo. Estos últimos defienden en un 58.8%, que se han implementado nuevas y variadas formas de evaluación; por el contrario, el personal de USAER piensa que un 82% sigue evaluando de manera tradicional y homogénea. Al respecto el maestro de apoyo ha sugerido realizar autoevaluaciones con un carácter cualitativo: *“Es importante que se haga una auto evaluación general de la comunidad y saber que todos necesitamos de todos, y que todos tenemos dificultades pero unos más fuertes que otros. La evaluación de los alumnos es más cualitativa y se hacen distintas adaptaciones. A los niños se les consulta sobre sus necesidades en el diagnóstico, para después hacerles la evaluación psicopedagógica”.* Según los resultados de los cuestionarios se ha visto que la autoevaluación dentro de la clase se práctica en un nivel medio-bajo, pero por el contrario, se observa que el alumnado tiene un nivel medio alto de participación en la elección de las actividades en el aula.

#### Indicador b.2.1 Estrategias de mejora institucional

Los Consejos técnicos consultivos<sup>49</sup> bimestrales permiten determinar las comisiones que se llevarán a cabo en el ciclo escolar. Según los resultados de los cuestionarios estas comisiones han tenido un 76.6% de funcionalidad.

También en estas reuniones deben discutirse y elaborarse los proyectos institucionales, pero el director de la escuela admite que los consejos técnicos no han sido preparados para esto; a pesar de ello se han logrado establecer las condiciones y el seguimiento del Programa de Integración: *“Las reuniones de consejo técnico han*

---

<sup>49</sup> Los Consejos técnicos consultivos se refieren a las reuniones de claustro en donde el personal de la escuela discute temas de interés técnico y administrativo de la institución.

*servido para aprovechar la orientación de USAER ... Ahí también se evalúan las ACI y se hace una reflexión sobre lo aplicado, aunque no se hace una reunión específica para eso, ya que se dejarían los grupos solos”.*

El trabajo conjunto entre el maestro de apoyo y el personal docente de la escuela se ve favorecido, ya que los resultados demuestran que la colaboración entre ellos es de un 72%; esto representa un nivel medio alto de compromiso; el maestro de apoyo no está muy de acuerdo: *“Se hacen sugerencias de manera verbal con los maestros, que no todos lo toman en cuenta, pero tampoco sabemos que tanto están enterados, si las practican o si les son útiles”.* Al respecto, los maestros de grupo reconocen el valor práctico de los conocimientos adquiridos en los cursos de formación (58.8%), aunque el personal de USAER le otorga un nivel medio-bajo.

Esta escuela se ha comprometido con los niños cuyas familias habiendo emigrado y regresado al país después de un tiempo, realizando gestiones para el ingreso al PROBEM<sup>50</sup>.

Al revisar los resultados de los cuestionarios, los maestros de grupo se desconocen bastante el uso y funcionamiento de los recursos; información que la complementa el director de la escuela: *“El material es suficientemente extenso, lo que no es suficiente porque son los recursos humanos los que deciden como manejarlos”.* Al respecto comenta que no se ha discutido cómo usar estos recursos.

Las estrategias que se han desarrollado en torno a la participación familiar consisten en talleres de sensibilización: *“Pienso que también con los padres de familia debemos de buscar la guía de su intervención, y hay que aclararles la forma en que pueden ayudar a sus hijos, porque muchas veces les decimos que les ayuden*

---

<sup>50</sup> PROBEM Programa Binacional de Educación Migrante.

*pero no les decimos cómo*” (maestra titular de grupo). El nivel de participación de los padres en las tareas de sus hijos es medio-bajo. Además, según el maestro de apoyo, es complicado impulsar la participación familiar ya que casi el 50% de niños viven con algún familiar que no es uno de sus padres. Se convocan reuniones generales de padres dos o tres veces al año, aunque en el caso de los alumnos atendidos por USAER son mensuales.

Por otra parte, el 58.8%; de los maestros titulares de grupo reconoce los cambios que se han introducido en relación con la evaluación; aunque para el personal USAER se sigue evaluando de manera tradicional y homogénea. El maestro de apoyo sugiere implantar autoevaluaciones de carácter cualitativo: *“Es importante que se haga una autoevaluación general de la comunidad y saber que todos necesitamos de todos, y que todos tenemos dificultades pero unos más fuertes que otros. La evaluación de los alumnos es más cualitativa y se hacen distintas adaptaciones. A los niños se les consulta sobre sus necesidades en el diagnóstico, para después hacerles la evaluación psicopedagógica”*. Se ha visto que la autoevaluación se practica en esta escuela en un 48.9%, pero se considera que el alumnado tiene posibilidades sobre la elección de actividades en un 61.8%.

La atención de los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad fuera del aula se ha reducido como consecuencia del trabajo conjunto de entre el maestro de apoyo y la maestra titular del grupo; sin embargo, no se ha logrado extender esa colaboración con el resto de profesionales. Por otra parte, las estrategias llevadas a cabo en el aula se han ido modificando paulatinamente con el apoyo de USAER.

Las modificaciones que la maestra titular de grupo menciona se refieren a las diversas formas de evaluación y a la creación de ACIs, así como a la ampliación de las posibilidades de participación de los alumnos en todas las actividades.

En lo que corresponde a las estrategias institucionales, esta escuela aprovecha los consejos técnicos bimestrales para informar sobre el trabajo de USAER y el Programa de Integración educativa. A pesar de ello, estas reuniones no se han centrado en analizar las demandas

básicas para elaborar proyectos conjuntos. Esta falta de vínculo se refleja en el nivel medio-bajo de participación de los padres, a pesar de los talleres realizados.

Es importante mencionar que al parecer se tiene un interés especial por atender al alumnado migrante, aunque no se ha logrado concretar las modalidades de este apoyo.

## C. SITUACIONES FAVORECEDORAS DE LA INCLUSIÓN

### c.1 Contextos Incluyentes: Sistemas cerrados *versus* Sistemas abiertos

#### Indicador c.1.1. Acogida en el centro

Cuando el alumno acude a la escuela por primera vez, se informa a los padres sobre el reglamento, actividades y servicios (según los maestros de grupo). No obstante no se les informa sobre los recursos de la localidad ni su posibilidad de participar. Igualmente, al comienzo del ciclo escolar, el criterio para formar los grupos es el azar equilibrando el total del número de alumnos; se insiste en la necesidad que los alumnos con rezago educativo o discapacidad promocionen de curso pero no se han tomado medidas para dar respuesta a esta situación. Para la maestra titular de grupo *“La integración debe contemplar un plan para aquellos niños que pasan de año con un nivel muy bajo, y tener acciones específicas para que el próximo ciclo se puedan integrar bien a su nuevo grado”*. Una madre comenta (en el cuestionario) esta preocupación con las siguientes palabras: *“Cada año me preocupa si mi niña va estar bien con el maestro que le toque, ahora que sale de la Primaria no sé que voy a hacer. ¿Cuáles son los apoyos que se le darán a mi niña que va a pasar a Secundaria?”*

#### Indicador c.1.2. Respeto en la comunidad

En esta escuela la idea de respeto entre los miembros de la comunidad se establece mediante el reglamento escolar y recomendaciones. Los maestros de grupo

no lo consideran suficiente ya que un porcentaje medio-alto piensan que faltan actividades que promuevan el desarrollo de la empatía y el respeto.

Aunque el equipo de USAER ha impartido un taller para padres sobre disciplina y control de conductas disruptivas, la escuela no ha impulsado políticas de bienestar y convivencia dirigidas especialmente a los alumnos con graves dificultades emocionales.

En esta escuela se informa a la población escolar sobre sus servicios y condiciones desde el inicio de curso. Se organizan los grupos de alumnos de las aulas al azar respetando la heterogeneidad, pero no están bien establecidos los procesos de transición del alumnado de un ciclo a otro ni al final del ciclo.

El respeto se establece a través de la normativa y los documentos, aunque la mayoría de los maestros de grupo opina que no son suficientes estas acciones. Se han impartido talleres a padres sobre los problemas de conducta; aunque la reflexión sobre los alumnos con dificultades emocionales se ha obviado.

### c.2. Trabajo Colaborativo: Cultura individualista *versus* Cultura colaborativa

#### Indicador c.2.1. Formas de trabajo

Es un personal cohesionado y muy implicado a nivel, siendo fácil trabajar en equipo de manera colaborativa; los resultados del cuestionario reflejan estos datos, con un nivel medio-alto de trabajo cooperativo. De igual manera opina el maestro de USAER: *“aunque hay algunos egoísmos entre los maestros, sí hemos logrado cambiar el trabajo en conjunto porque se piensa en beneficios de los niños”*.

La colaboración que la escuela establece con los padres se califica como de nivel medio bajo, aunque en términos del maestro de apoyo no siempre se tiene respuesta por parte de los padres: *“Se ha hecho la invitación a los padres a que participen en las clases además de que vengan a ver cómo se trabaja, sin embargo, sólo son algunos llegan, y una sola vez”*. La maestra titular de grupo valora la falta

de compromiso y las dificultades de los familiares de aquellos niños cuyos padres han emigrado; es realmente difícil lograr una respuesta de los tutores de los niños, en estos casos.

#### Indicador c.2.2. Formas de comunicación

La comunicación en esta escuela se produce de manera formal en los consejos técnicos y de manera informal en los espacios de trabajo personal en el centro que los maestros buscan para organizarse; la maestra titular de grupo señala que entre los compañeros docentes se intenta la comunicación constante y que la comunicación con los padres es posible si se les permite expresarse: *“a los padres hay que buscarles la forma de cómo hablarles y es bueno dejarlos que ellos hablen”*.

Las oportunidades de trabajo conjunto entre los maestros de grupo y USAER ocurren en un 73.8%, ellos piensan que se han obtenido beneficios gracias a la tolerancia que los maestros presentan para aceptar consejos y sugerencias entre compañeros.

#### Indicador c.2.3. Prácticas de asesoramiento colaborativo

El Programa de Integración educativa, según el maestro de USAER, se ha manejado con responsabilidad compartida con Primaria; por esto, la intervención la comparten tanto la maestra titular de grupo como el docente de apoyo. El director de la escuela comenta: *“La relación es a través de la planeación que hace la maestra titular de grupo, y con ella, el maestro de apoyo propone actividades del bimestre. Generalmente él entra al grupo para intercambiar formas de evaluación y de trabajo”*. El maestro de apoyo dice que: *“El riesgo al entrar en el grupo es que al apoyar en clase, los maestros piensan que la Educación Especial debe de asumir la*



*responsabilidad de distintas clases; entonces ellos dependerían de las actividades de USAER”.*

La maestra titular de grupo defiende que la asesoría y la cooperación con USAER se han llevado de manera informal mediante sugerencias, y que haría falta mayor información técnica para los casos específicos. El maestro de apoyo piensa que las exigencias sobre el asesoramiento son altas y se esperan cosas demasiado lejanas a lo que la realidad plantea. *“He tenido el apoyo de los maestros con los que he trabajado, sin embargo las expectativas de los maestros son muy altas, los maestros piensan que el hecho de que intervenga USAER los niños obtendrán el 100% de aprovechamiento”.*

En esta escuela los profesionales trabajan en equipo, aceptan sugerencias y buscan estrategias que fomenten una buena comunicación tanto formal como informal. La USAER ha asesorado el trabajo en las aulas con la intención de proporcionar apoyo; sin embargo ha sido una tarea que generalmente recae excesivamente en este equipo, generando dependencia y expectativas muy altas sobre los resultados; esto no ha permitido la mejora en las competencias de los profesionales.

### c. 3. Cultura de asunción al cambio: Cultura de cambio simulado *versus* Cultura de innovación inclusiva

#### Indicador c.3.1. Formas de manifestar el cambio

Una de las dificultades más importantes que ha manifestado esta escuela es asumir los nuevos valores con respecto a la diversidad. Según el director ha sido difícil la aceptación de la integración por la serie de prejuicios manejados por la comunidad en general: *“Hacen falta estímulos al maestro para que cambie, y no se toma en cuenta las dificultades que hay para poder cambiar a la gente, por ejemplo, la comunidad al principio se resistía mucho porque utilizaban palabras muy*

*despectivas hacia los niños, se pensaba que estaban locos o enfermos, entonces se organizaron varias reuniones con padres para poder cambiar su manera de expresarse”. El maestro de apoyo también señala la dificultad para que se asuma dicho cambio: “Algunos maestros aún piensan que el trabajo con Educación Especial no va a permitir el avance con los demás niños. Para ellos no se considera la actualización por que no les interesa saber más cosas.”.*

#### Indicador c.3.2. La toma de decisiones y riesgos

Las medidas que se han tomado con respecto a los alumnos atendidos por la USAER han sido asumidas conjuntamente con la maestra titular de grupo; según ella todas las decisiones se plantean en beneficio de los niños. *“Aunque haya egoísmos entre nosotros, si hemos logrado cambiar el trabajo en conjunto [...] se piensa en el beneficio de los niños. Así que si nos equivocamos no podemos responsabilizar al otro, todos tenemos que responder porque los perjudicados son directamente los niños”.* Al respecto se encontró que el 53.7% de los maestros asume la responsabilidad de los resultados en la atención a la diversidad.

#### Indicador c.3.3 Asunción de responsabilidad ante los cambios

El Programa de Integración es de reciente incorporación y por esa razón aun se encuentran en constantes modificaciones y reajustes en sus actividades. El maestro de apoyo menciona: *“Tenemos poco tiempo trabajando como USAER, la verdad es que los cambios y resultados que queremos se verán en un periodo más largo”.*

Esta escuela ha tenido que trabajar para que la comunidad acepte a las personas con discapacidad ya que existe aún desconfianza ante el trabajo de USAER, así como apatía y negación por parte de algunos profesores de la escuela.

La maestra titular de grupo considera que la responsabilidad sobre la toma de decisiones en el Programa de Integración la asumen todos los involucrados y que la tendencia de los

cambios va dirigida a beneficiar a los alumnos y no a intereses personales. Sin embargo el maestro de apoyo considera que aún es prematuro hablar de cambios generados por el Programa de Integración.

#### c.4. Liderazgo inclusivo: Liderazgo profesional *versus* Liderazgo inclusivo

##### Indicador c.4.1 Formas de distribución de poder

Generalmente el director de la escuela enfoca su gestión a los resultados en torno a los objetivos planteados en los proyectos y compromisos de trabajo, no así en el conocimiento y satisfacción de necesidades básicas de la comunidad escolar.

En esta escuela no se refuerzan los momentos de reflexión sobre la gestión y las prácticas directivas y se favorecen poco las condiciones para formular convenios. Sin embargo, del resultado de los datos de los cuestionarios se extrae que el 52.9% de los maestros asegura tener un apoyo del director medio-alto en la toma de decisiones.

El director es el que toma las decisiones en lo que se refiere a la admisión de los alumnos, según la maestra titular de grupo: “*Gracias al director de la escuela se han recibido siempre a niños con discapacidad*”. El director ha optado por regirse según el planteamiento del derecho a la Educación para todos los niños.

A pesar de que en esta escuela no se desarrollan prácticas de reflexión sobre la gestión, el director de la escuela ofrece un alto grado de apoyo a las decisiones de los maestros. También se le considera flexible para la formulación de convenios conjuntos. Por otra parte, el director de la escuela se ha concentrado en conseguir buenos resultados en los proyectos oficiales como concursos, más que en la calidad de los procesos y en las necesidades de la población.

#### 5.2.2.4. Evaluación Producto de la escuela 2

En este inciso se informa sobre los aspectos de Satisfacción e Insuficiencias del Programa de Integración en esta escuela.

-Maestro de apoyo y maestro titular de grupo.

##### a) Satisfacciones

La satisfacción que presentan los docentes entrevistados se refiere al cambio de actitud de los padres de familia en relación a los niños con discapacidad, así como la mejora en las habilidades sociales y académicas de los alumnos con discapacidad. El maestro de apoyo menciona que una satisfacción profesional sobre el Programa de Integración ha sido involucrarse con el ejercicio docente. *“El Programa de Integración me ha enseñado qué es lo que debe saber un niño y cómo se ha manejado la metodología participando en los talleres de los maestros”.*

##### b) Insuficiencias

Entre las Insuficiencias se destacan las siguientes opiniones de distintos docentes, localizadas en los comentarios de los cuestionarios:

*El analfabetismo es otra barrera, eso implica que se le exija menos a los padres y participen mínimamente.*

*Sería bueno establecer un horario para poder hablar con el maestro de apoyo y discutir, por ejemplo, cómo usar los materiales.*

*No existe un compromiso total con los familiares a cargo de los niños.*

*Es necesario considerar otras diferencias que también necesitan atención, las cuestiones emocionales, la diferencia de edades, [...] son otras situaciones de la diversidad. También la desintegración a causa de la emigración.*

*Lo más difícil de la integración es entender y aplicar las técnicas y la metodología.*

Es evidente que los docentes coinciden en que con el Programa de Integración se ha logrado que los alumnos mejoren su rendimiento académico. Es evidente también que se han hecho más conscientes de las insuficiencias del programa, abordando situaciones como la atención a la diversidad desde una realidad que atañe a todos, el conocimiento de las necesidades locales, la necesidad de aclarar los fundamentos de este programa, así como la difusión del mismo.

-Directivos (USAER y regular)

a) Satisfacciones

La dirección de la escuela defiende que una de las satisfacciones del Programa de Integración es la mejora en el resultado académico de los alumnos con discapacidad. Por su parte, el director de la USAER, cree que han conseguido un gran reto iniciando un cambio de actitud en la localidad acerca de la aceptación de los niños con discapacidad.

b) Insuficiencias

Los siguientes comentarios son expresados por el director de la USAER:

*La organización debe ser de manera colegiada, es decir, que tanto regulares como maestros especiales coordinen sus actividades.*

*Se deberían generar iniciativas que motiven a los padres a que se acerquen a la escuela sin tener que llamarlos u obligarlos a asistir.*

*La comunidad tiene algunos mitos sobre el aprendizaje de los niños con discapacidad y por eso a algunos niños no los mandan a la escuela.*

*La integración educativa debe ser más pública, debe darse a conocer a todo el sistema porque hay lugares y maestros que ni la palabra conocen.*

*El equipo de USAER tiene que hacer muchísimas cosas en distintas escuelas y es realmente incongruente que nos pidan resultados si ni siquiera tenemos un equipo completo.*

En lo que corresponde a los directivos, las satisfacciones se refieren a los resultados con los alumnos, y las insuficiencias se refieren a cuestiones como la coordinación mutua con la Educación regular, con los padres de familia y la participación social.

- Padres o tutores de la familia

Los resultados de los cuestionarios aplicados a padres de familia se presentan en el siguiente cuadro.

<b>Cuadro 5.5. Evaluación Producto. Escuela 2</b>		
<b>Grado de satisfacción e insuficiencias percibidas por los padres</b>		
<b>SATISFACCIÓN / INSUFICIENCIAS</b>	<b>PAR</b>	<b>PAU</b>
Con la información sobre los servicios de la escuela.	62.5%	80%
Con la información sobre los progresos del niño-a.	62.5%	80%
Con la información sobre el apoyo al que puede acudir.	<b>50.0%</b>	100%
Con los resultados de los proyectos realizados en la escuela.	<b>38.5%</b>	<b>50.0%</b>
Con la oportunidad para opinar y ser valorado en las decisiones de la escuela.	<b>50.0%</b>	80%
Con la atención de los maestros a la diversidad del alumnado.	<b>50.0%</b>	<b>20.0%</b>
Con las reglas de bienestar de alumnos con conductas disruptivas en la escuela.	<b>50.0%</b>	<b>20.0%</b>
Con el servicio que otorga USAER.		100%
Con la orientación sobre la atención de sus hijos en casa.	62.5%	80.0%
Con la motivación de las tareas en casa.	75.0%	<b>40.0%</b>
Con la admisión de niños con necesidades educativas especiales y/o discapacidad en esta escuela.	<b>50.0%</b>	80.0%

Los aspectos de mayor satisfacción para los padres se refieren a la información y orientación sobre cómo atender a sus hijos en casa. Por el contrario, coinciden en que los aspectos más insuficientes son la poca implicación de los maestros regulares hacia la diversidad y a las conductas disruptivas.

Los padres más satisfechos son aquellos que han participado con USAER, ellos consideran que ha mejorado el bienestar de alumnos con conductas disruptivas y la motivación de las tareas en casa. Por el contrario el indicador con menos satisfacción es la atención que los maestros dan a la diversidad.

<b>Cuadro 5.6 Síntesis evaluación Producto de la Escuela 2</b>	
<b>DOCENTES TITULARES Y DE APOYO</b>	La satisfacción más evidente se muestra en los avances de los alumnos, pero se han hecho más conscientes de las insuficiencias del programa abordando situaciones como, entender la diversidad desde la realidad que atañe a todos, conocer las necesidades locales y sensibilizar a la localidad sobre los fundamentos de este programa.
<b>DIRECTIVOS (ESCUELA PRIMARIA Y USAER)</b>	Las satisfacciones se refieren a los resultados con los alumnos atendidos por USAER, y las insuficiencias son referentes a la organización, horarios, y dinamismo del programa.
<b>PADRES DE FAMILIA</b>	Las satisfacciones son la información que otorga la escuela, y sobre la orientación para la atención de sus hijos en casa.; al contrario los aspectos más insuficientes son la atención de los maestros a la diversidad y la falta de atención a las conductas disruptivas.

5.2.2.5. *Síntesis global de resultados de la fase Proceso. Modelo relacional organización inclusión. Escuela 2.*

<b>Cuadro 5.7 Resultados del análisis del proceso en relación al polo integrador o inclusivo.</b>			
<b>Escuela 2</b>			
	<b>SUBDIMENSIONES</b>	<b>POLO MÁS ALEJADO</b>	<b>POLO MÁS CERCANO</b>
	<b>a.1 MISIÓN INSTITUCIONAL</b>	<b>ESCUELA INTEGRADORA ACTUAL</b>	<b>ESCUELA INCLUSIVA</b>
	<i>a.1.1 IDEALES COMPARTIDOS POR TODOS</i>	<i>La misión institucional de la escuela se encuentra separada por sectores.</i>	
<b>Indicadores</b>	<i>a.1.2 CONCEPCIÓN DE LA DIVERSIDAD</i>	<i>Se distingue a la diversidad por las dificultades que presenta el alumnado dentro de la comunidad escolar.</i>	
	<i>a.1.3 ACEPTACIÓN DE LA COMUNIDAD</i>	<i>Existe una aceptación relativa del alumnado con discapacidad. Existe una clara necesidad de sensibilización local.</i>	
	<b>b.1 ESTRATEGIAS DE MEJORA INCLUSIVA</b>	<b>PRÁCTICAS INTEGRADORAS REALES</b>	<b>PRÁCTICAS INCLUSIVAS</b>

Indicadores	b.1.1 ESTRATEGIAS DE MEJORA EN EL AULA	Se carece de la relación entre todos los profesionales. El uso de nuevas estrategias en el aula varía notoriamente entre el aula atendida por USAER y las que no.	Se refleja la coordinación conjunta entre maestro de apoyo y el titular del grupo. Se han reducido las sesiones de apoyo fuera del aula.
	b.1.2 ESTRATEGIAS DE MEJORA INSTITUCIONAL	No se generan espacios de reflexión. No se elaboran de proyectos conjuntos y reales de la comunidad escolar.	Durante los consejos técnicos se informa sobre el trabajo de USAER y el Programa de Integración.
	<b>c.1 CONTEXTOS INCLUYENTES</b>	<b>SISTEMA CERRADO</b>	<b>SISTEMA ABIERTOS</b>
Indicadores	c.1.1 ACOGIDA INICIAL AL CENTRO	No se han contemplado procesos de transición de los alumnos a un nuevo ciclo escolar.	Se tiene informada a la población escolar de las situaciones y servicios con los que cuenta la escuela desde su ingreso.
	c.1.2 RESPETO EN LA COMUNIDAD	No se han generado políticas de bienestar y respeto a la diversidad del alumnado.	
	<b>c.2 TRABAJO COLABORATIVO</b>	<b>CULTURA INDIVIDUALISTA</b>	<b>CULTURA COLABORATIVA</b>
Indicadores	c.2.1 FORMAS DE TRABAJO		El trabajo en equipo es constante.
	c.2.2 FORMAS DE COMUNICACIÓN	Los espacios de reflexión son de forma individualizada más no institucional.	Existe capacidad para aceptar sugerencias Existe comunicación formal e informal.
	c.2.3 PRÁCTICAS DE ASESORAMIENTO COLABORATIVO	El asesoramiento y la intervención es tarea de la USAER generando dependencia y expectativas muy altas.	
	<b>c.3 CULTURA DE ASUNCIÓN AL CAMBIO</b>	<b>CULTURA DE CAMBIO SIMULADO</b>	<b>CULTURA DE INNOVACIÓN INCLUSIVA</b>
Indicadores	c.3.1 FORMAS DE MANIFESTAR EL CAMBIO	Falta de valores de aceptación hacia las personas con discapacidad en la localidad.	
	c.3.2 LA TOMA DE DECISIONES Y RIESGOS	Existe indiferencia y desconfianza por parte de algunos profesores para asumir riesgos.	
	c.3.3 ASUNCIÓN DE RESPONSABILIDAD ANTE CAMBIOS Y	La responsabilidad sobre los resultados del Programa de Integración la asume la USAER.	



	RESULTADOS		
	<b>c.4 LIDERAZGO INCLUSIVO</b>	<b>LIDERAZGO</b>	<b>LIDERAZGO INCLUSIVO</b>
<b>Indicadores</b>	c.4.1. <i>FORMAS DE DISTRIBUCIÓN DEL PODER</i>	<i>No se desarrollan prácticas de reflexión sobre la gestión. La función directiva se rige por los resultados más que por las necesidades de la comunidad.</i>	<i>Alto grado en el apoyo de las decisiones de los maestros.</i>

### Conclusiones de la Escuela 2 :

Esta escuela, que ha asumido recientemente el Programa de Integración está todavía en un proceso de sensibilización. Se ha enfrentado con dificultades para la aceptación de alumnos con discapacidad, no sólo en la localidad, sino también en el trabajo escolar y de aula. Tampoco ha logrado generar un servicio que promueva los valores inclusivos.

El Programa de Integración se ha debatido en el consejo técnico consultivo para evaluar el desarrollo del programa; sin embargo, esto no ha sido suficiente para generar debates sobre las prácticas, discusión de políticas, reglamentos y revisión y priorización de las necesidades de la comunidad escolar, ni tampoco para la creación conjunta de proyectos que mejoren la participación y compromiso de toda la población escolar.

Por otra parte, algunos profesores se muestran resistentes al cambio, sobre todo por lo que se refiere a la atención a la diversidad. No se tiene confianza en que se produzcan resultados y no se implican en la atención directa de los alumnos con discapacidad. La dirección de la escuela no ha impulsado una participación reflexiva sobre la gestión, porque esta tarea se concentra en una persona. Ante esta situación los profesores se sienten tranquilos. Sin embargo, esta conformidad en el manejo de la gestión no ha logrado desarrollar prácticas inclusivas.

### 5.2.3. Escuela número 3

#### 5.2.3.1. Evaluación de contexto de la escuela 3

Los datos obtenidos del contexto de esta escuela han sido proporcionados por el director de la escuela u obtenido mediante las observaciones.

#### **DATOS DE LA ESCUELA NÚMERO 3**

UBICACIÓN DEL CENTRO. Zona suburbana: *Región Atlixco*.

NIVEL SOCIO-ECONOMICO DE LAS FAMILIAS. Muy variados.

ESCOLARIDAD PROMEDIO DE LAS FAMILIAS. Básico- Secundaria.

TAMAÑO DE LA ESCUELA. Grande.

**DESCRIPCIÓN DEL CENTRO.** En esta escuela los espacios son suficientes: tiene 24 aulas, de las cuales 18 están destinadas para las clases y el resto para la dirección, el área de USAER, la sala de informática, la bodega, salón de material didáctico y deportivo y la biblioteca. En lo que corresponde a sus áreas lúdicas tiene un patio que funciona también como cancha deportiva y cuenta con un pequeño patio trasero que es ocupado como área de juego para los niños pequeños.

Este edificio fue construido hace 105 años, por lo que, según las leyes de conservación patrimonial e histórica, no está permitido hacer ningún tipo de adecuación arquitectónica. Los salones se encuentran distribuidos en 2 edificios de difícil ascenso por la existencia de escaleras; en estos edificios se encuentran los lavabos que han sido adecuados para el uso escolar, aunque no para las necesidades de desplazamiento de algunos alumnos.

Por otra parte, cuenta con un periódico mural que señala los acontecimientos importantes de la semana (Día mundial del medio ambiente) y la mayoría de los salones de clase tienen alguna alusión sobre el tema. En todas las clases hay muestras del trabajo que realizan los alumnos en clase, así como en los pasillos.

A simple vista, las clases están dotadas de suficiente mobiliario; se cuenta también con Enciclopedia en 5° y 6°. Es importante señalar que el espacio de estos salones es pequeño por lo que difícilmente podrían hacerse distintas dinámicas, ya que el número de alumnos es, de media, 45 alumnos por clase.

En esta comunidad escolar existe población con distintas condiciones socioeconómicas y culturales. Por su antigüedad se ha procurado preservar la estructura original del edificio más que las necesidades de los espacios y la accesibilidad de la población escolar. Hay exceso de alumnos por clase y escasez de espacios lúdicos y deportivos. Se puede hablar de hacinamiento del alumnado para el trabajo que se realiza en el aula.

Sin embargo se exhiben los trabajos de los alumnos en pasillos y muros, usando los espacios y recursos posibles para distintas actividades.

### 5.2.3.2. Evaluación de Entrada de la escuela 3

#### REFERENCIAS DEL CENTRO

**ANTECEDENTES:** El edificio escolar tiene 105 años y fue usado como hospital; hace 28 años que es una escuela. Cuenta con el servicio de USAER desde hace 9 años, y lleva 6 años de experiencia con grupos integrados. Esta transición ha sido un proceso generado por las necesidades del alumnado a que acogía, pero también ha sido promovido por la legislación vigente.

**POBLACIÓN ESCOLAR:** 735 alumnos, entre ellos 10 alumnos con necesidades educativas derivadas de discapacidad.

**OFERTA EDUCATIVA:** Programa de Escuelas de Calidad (PEC), Programa de Escuela Integradora y Programa de seguimiento cercano.

**PROYECTO ESCOLAR:** Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) y Plan Anual de Trabajo (PAT).

#### RECURSOS DOCENTES

DIRECTOR-A DE LA ESCUELA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experiencia frente a grupo de 15 años</li> <li>- Experiencia con dirección 22 años</li> <li>- 37 años de servicio</li> <li>- Normal en Educación Primaria</li> </ul>
MAESTRO-A TITULAR DEL GRUPO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Normal en Educación Primaria</li> <li>- 27 años de servicio</li> <li>- 4 años en la escuela</li> <li>- 47 alumnos, de 1er. grado</li> <li>- 6 alumnos con necesidades educativas especiales atendidos por USAER</li> </ul>
EQUIPO DOCENTE DE LA ESCUELA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 18 maestros de grupo</li> <li>- 1 maestro de Educación Física</li> <li>- 1 maestra de Inglés</li> <li>- 1 maestro de Computación</li> <li>- 1 maestra de Danza</li> <li>- 1 practicante de Lic. en Educación</li> </ul>

	Primaria
DIRECTOR-A DE LA USAER	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Licenciatura en Psicología y Psicoterapia</li> <li>- 12 años de servicio</li> <li>- 1 ciclo escolar en la escuela</li> <li>- 5 centros atendidos</li> </ul>
MAESTRO-A DE APOYO DE USAER	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Licenciatura en Educación Primaria</li> <li>- 26 años de servicio</li> <li>- 5 años en USAER</li> <li>- Apoyo pedagógico</li> <li>- 9 años en la escuela</li> </ul>
EQUIPO DE LA USAER	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 Psicólogo</li> <li>- 5 maestras-os de apoyo</li> <li>- 1 terapeuta de lenguaje</li> <li>- 1 maestro de comunicación</li> <li>- 1 trabajador social</li> </ul>

Esta escuela tiene experiencia en la atención a la diversidad desde hace 15 años; comenzaron incorporando el Programa de Grupos Integrados y ahora el servicio de USAER. Se considera por ello que su población ha seguido un proceso continuo de sensibilización. En lo que corresponde al personal de la escuela, existe un equipo completo y suficiente de profesionales para la atención de su alumnado.

### 5.2.3.3. Evaluación de proceso de la escuela 3:

#### A. METAS ESCOLARES EN COMÚN

##### a.1. Misión institucional: Escuela integradora actual versus Escuela inclusiva

##### Indicador a 1.1. Ideales compartidos por todos

El Programa de Integración Educativa de esta escuela tiene como objetivo general, según los distintos profesionales:

Maestro titular	<i>Aún no tenemos claro la misión de la integración, aún no hay coordinación entre Educación Primaria y especial.</i>
Maestro de apoyo	<i>Trabajar con los niños según sus capacidades.</i>
Director de la escuela	<i>Entender [la integración] porque nos encontramos con problemas como la desintegración familiar, que afecta en todos los sentidos a los niños y en esos problemas no ha entrado USAER.</i>
Directora de USAER	<i>Atender a la población con necesidades educativas especiales y/o discapacidad en las escuelas regulares para su integración.</i>

El Plan Anual de Trabajo, tiene para los entrevistados el siguiente objetivo general

Maestro titular	<i>Desconoce los objetivos.</i>
Maestro de apoyo	<i>Buscar estrategias en todo momento para favorecer la comprensión lectora.</i>
Director de la escuela	<i>Desarrollar la comprensión lectora y matemático y que incluye a las necesidades educativas especiales</i>
Director-a de USAER	<i>Lo desconoce.</i>

Estos objetivos han creado una serie de expectativas para atender a la diversidad que pueden ser palanca para intervenir en otras necesidades educativas que no se han contemplado dentro del programa.

El 62.5% del personal de la escuela valora que, en la elaboración del Proyecto de Integración se ha tenido en cuenta el analfabetismo y la migración de los alumnos y de las familias. Según ellos, existe la necesidad de elaborar proyectos congruentes con las necesidades reales de la población porque esto lleva implícito una mejora en la escuela. Para el director, la integración ha sido positiva por la organización de distintas actividades que repercuten en toda la población escolar: *“La organización que se propone con la integración ha sido en beneficio para toda la escuela”*.

#### Indicador a.2.1 Concepción de la diversidad

Los servicios de esta escuela se han centrado especialmente en los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, aun pensando que no todos ellos podrán evolucionar adecuadamente: *“Se enseña y se trata a los niños según sus capacidades, pero existen casos muy fuertes de discapacidad que hacen imposible su integración a la escuela regular”* (maestra titular de grupo). Los

profesionales piensan que debe ser el especialista el que intervenga directamente con estos alumnos que presentan muchas necesidades, ya que se precisa una alta preparación para asumir sus dificultades en el aprendizaje.

#### Indicador a.3.1 Aceptación de la comunidad

Las dificultades de aceptación se ven determinadas no sólo por la actitud de los docentes, sino también por algunas incongruencias que emanan de la legislación educativa: *“La estipulación de leyes son incongruentes en la evaluación, por un lado nos piden puntajes, y otro, debemos ser flexibles con los avances. Además, la aplicación de las leyes educativas sobre la integración deben de considerar el nivel social y laboral también”*.

Al respecto, el grado de aceptación hacia los alumnos con discapacidad varía en función de los docentes: 54.2%, los maestros titulares de grupo y el 95.8%, según los maestros de USAER. Se observa que a mayor conocimiento de la discapacidad como es el caso de los profesionales de la USAER, mayor aceptación. Los padres se sitúan en un nivel alto de aceptación de este alumnado y también del Programa de Integración.

Los profesionales de esta escuela desconocen los objetivos de los Proyectos. A pesar de esto, el índice de aceptación hacia las personas con discapacidad y al Programa de Integración es medio alto pero con algunas reservas hacia los alumnos con discapacidad severa así como con los planteamientos marcados por el sistema educativo. El concepto de diversidad aún se centra en el déficit.

## B. PREDOMINIO EN EL APRENDIZAJE

### b. 1. Estrategias de mejora inclusiva: Prácticas integradoras reales versus prácticas inclusivas

## Indicador b.1.1. Estrategias de mejora en el aula

En el aula, la forma en que se asignan los apoyos al alumnado es a través de la evaluación diagnóstica elaborada conjuntamente entre la maestra de aula y el de apoyo: *“No solo nos basamos en los exámenes escritos sino que también se hacen pruebas diagnóstica, observaciones y entrevistas y se hace un filtro para canalizarlos al servicio. Durante un mes de trabajo se aplican evaluaciones y se da uno cuenta de las condiciones del alumno que no le permiten evolucionar igual que la mayoría, sin embargo, me parece necesario tener más información sobre las formas de hacer canalización de los alumnos”*(maestro de apoyo).

Una vez se deriva al alumno al servicio de USAER se atienden sus necesidades dentro y fuera del aula. *“Se tiene un horario específico para la atención individualizada, con el apoyo de una chica practicante se trabaja fuera del aula y después se integra(maestro de apoyo). Esto coincide con la opinión del 63.3% de docentes de USAER quienes aseguran que se ha reducido el apoyo fuera del aula, integrando al alumnado cada vez más en el currículo común: “hay algunos niños que no se han asignado al grupo de USAER pero igual se les atiende”* (maestra titular de grupo).

Las relaciones dentro del aula se ven afectadas por la falta de un lenguaje cercano entre maestros y alumnos; sólo un 38% de los docentes mantiene una comunicación más próxima y diseñar actividades que promueven la empatía y, el 42.4%. debate y consensúa con el alumno las reglas del aula.

En lo que corresponde a la programación, los maestros aseguran que ésta se elabora con USAER, y se fundamenta en los conocimientos previos del alumnado, en el uso de distintas metodologías y en la reducción de rutinas antiguas como la copia

mecánica. Por ello, la elaboración de A.C.I.s representa una mejora en la clase para la mayoría de los docentes. La finalidad es implicar al alumno en su proceso de aprendizaje aunque no se puede olvidar que el nivel de elección que éstos tienen para tomar decisiones sobre las actividades en clase y en casa, es bajo. Complementando esto, se ha notado la dificultad del profesorado para ajustar los criterios de evaluación a los niños con necesidades educativas especiales: *“En el sistema educativo siempre se le da mucho peso a la aprobación, por eso ha sido difícil aceptar distintos tipos de valoración y adaptaciones a los criterios y formas de evaluación, porque todo esto es responsabilidad directa del maestro de grupo”*(maestro de apoyo). A pesar de que se trabaje con adaptaciones, en el momento de valorar a los alumnos, se les sigue calificando en función de criterios homogéneos.

#### Indicador b.2.1 Estrategias de mejora institucional

Esta escuela se guía por el Proyecto de Escuelas de Calidad y como consecuencia se ha comprometido a elaborar el Proyecto escolar anual. En este caso, el director de la escuela reporta que éste se elabora en coordinación con la USAER: *“Al principio de ciclo se nos pidió que se elaboraran los proyectos de lectura, y en la bitácora queda registrada la participación de USAER [...] promoviendo la participación de los alumnos en todas las actividades para que se integren”*

La elaboración de este proyecto se lleva a cabo en los consejos técnicos consultivos donde, a su vez, se deben establecer políticas de trabajo y comisiones diversas con las que se compromete el personal de la escuela. Pese a esto, la escuela no se detiene en analizar determinadas condiciones de la comunidad como son el nivel sociocultural, económico, analfabetismo, etc., ni impulsar acciones



encaminadas a proporcionar tranquilidad, seguridad, etc., especialmente a los niños con problemas de conducta. Sin embargo, la maestra titular de grupo asegura que: *“El consejo técnico bimestral se aprovecha para colaborar con técnicas y estrategias. Además de que cada quien reporta las acciones de su comisión, que casi siempre son satisfactorias”*. Dentro de estos consejos también se plantea el uso de los recursos que, para la maestra titular de grupo, *“es importante que se implemente en el programa recursos congruentes con las necesidades, por ejemplo textos adecuados o material de apoyo editado por la SEP”*. Para el 41.7% del personal, los recursos que dispone la escuela, son funcionales.

La capacitación que el personal recibe para atender a la diversidad es suficiente para el 54.2%, pero, por el contrario, la formación para intervenir en las conductas disruptivas es evaluada con un nivel bajo. Cabe mencionar que sólo un 20% dice que aplica lo aprendido en las tres capacitaciones que se hacen al año. Por ello, el maestro de apoyo propone que se forme a los docentes para detectar necesidades educativas.

La familia para la institución educativa es un elemento primordial; los padres que colaboran con USAER se sienten muy satisfechos: *“Ellos recurren a nosotros, pero también a dar apoyo, por eso se dan también los talleres y se tiene una buena respuesta”*. Por el contrario, para la maestra titular de grupo *“Los padres en apariencia se muestran colaborativos, dicen sí, pero no dicen cuando”*. Los resultados en esta cuestión revelan que el 45.6% de padres de las aulas regulares colabora, mientras que el porcentaje se eleva a un 72.7% cuando se trata de padres de USAER. *“Lo que hace falta es que se respete la posición de los padres”* (maestro de apoyo).

Esta escuela ha registrado los progresos del Programa de Integración a través de una bitácora. Aún así, el funcionamiento como institución ha resultado débil ya que el proyecto institucional carece de objetivos claros y de políticas funcionales. De la misma manera, la formación no se diseña en función de las necesidades prioritarias. Los padres que más participan en la comunidad escolar y más colaboran son los que tienen hijos con discapacidad atendidos por URAER.

Existen resistencias al cambio en la utilización de nuevas metodologías, aunque se está reduciendo el apoyo fuera del aula.

### C. SITUACIONES FAVORECEDORAS DE LA INCLUSIÓN

#### c.1. Contextos incluyentes: Sistemas cerrados versus Sistemas abiertos

##### Indicador c.1.1. Acogida en el centro

Al inicio del ciclo escolar, este centro educativo recibe a su población informando de manera detallada sobre los servicios, reglamentos y proyectos de la escuela; esta información es satisfactoria en un nivel medio alto para los padres.

Los grupos de alumnos se organizan en base al orden de inscripción en el centro; por tal motivo se han conformado al azar sin ninguna elección específica.

Se ha organizado la transición del alumnado que egresa del Preescolar e ingresa a la Primaria: *“Se ha intentado coordinar el paso del kinder a la Primaria, nos comunicamos con ellos para saber la forma en que han trabajado con los niños que vamos a recibir, además podemos conocerlos previamente y planear un poco las situaciones que debemos prever. Lo que se trata es la prevención de más necesidades educativas especiales en la Primaria, y por eso el servicio tiene que ajustarse a las necesidades. También se han tenido que prever las nuevas forma de trabajo”*.

La ubicación de los alumnos dentro del aula es una de las preocupaciones de la maestra regular ya que la situación que se determine puede ayudar o entorpecer el

trabajo del niño en el aula: *“Cuando no se canaliza a los niños sino hasta mediados de año y no sabemos si debe de estar atendido en el grupo de USAER o si sería bueno hacer otro tipo de movimiento, en caso de que el niño no se ajuste al grupo”*(maestra).

Por otra parte, el conocimiento que la escuela tiene sobre el contexto y los recursos con que se desarrolla la comunidad educativa es medio bajo, por lo que existen pocas oportunidad de aprovechar los posibles apoyos.

#### Indicador c.1.2. Respeto en la comunidad

La promoción de un ambiente respetuoso se encuentra limitado por las indicaciones establecidas en el reglamento escolar, el respeto está implícito en el comportamiento de los miembros de la comunidad escolar.

Tampoco en esta escuela se han generado políticas que promuevan el bienestar de los alumnos con problemas emocionales y conductuales, así como de disciplina, aunque la maestra titular de grupo ha intentado establecer un reglamento de aula: *“En el salón de clase se establecen reglas específicas de respeto, pero los niño se pueden volver dependientes de lo que deben hacer y lo que no deben hacer. Pienso que se debe encausar a una mejor convivencia, más que imponer reglas para todo”*.

Como la escuela tiene poco conocimiento de las posibilidades que le ofrece su localidad no diseña actividades coordinadas con ella. A pesar de esto, se coordinado y estudiado la transición de niños de Preescolar a Primaria; y un aspecto importante que señala la maestra es la necesidad de flexibilizar el ajuste de los grupos. Aunque el respeto por los demás está implícito en el reglamento escolar, no hay evidencia de que se trabaje en las aulas y la maestra titular de grupo entiende que es necesario mejorar la convivencia más que elaborar reglamentos.

#### c.2. Trabajo Colaborativo: Cultura individualista versus Cultura colaborativa

#### Indicador c.2.1. Formas de trabajo

El trabajo se divide y se organiza en función de las tareas de los distintos profesionales: *“Cuando nosotros nos reunimos hacemos la invitación al equipo de USAER, pero las reuniones de USAER son sólo de ellos, generalmente no involucran a los maestros regulares”* (maestro de apoyo); la consecuencia es el fraccionamiento, la descoordinación y la falta de reconocimiento del trabajo de ambos sectores. La directora de USAER verbaliza que: *“El personal de Educación Especial trabaja pero no hay respuesta favorable por parte del personal docente de la Primaria. Ellos creen que nuestra función es resolverles sus problemas y que venimos a juzgarlos”*. A esto cabe añadir que los resultados sobre el trabajo en equipo nos informan que lo llevan a cabo un 41.7% de los maestros regulares y un 36.4% del personal de USAER.

#### Indicador c.2.2. Formas de comunicación

En esta escuela las demandas o reflexiones son considerados como signo de necesidad de ayuda; para el maestro de apoyo la mayoría de los docentes titulares de los grupos son tradicionales e inflexibles y necesitan mucha sensibilización sobre los temas de discapacidad y atención a la diversidad. Al respecto él menciona: *“Los maestros recurren a USAER cuando tienen dudas sobre como atender a sus alumnos especiales; ellos piensan que han realizado lo correcto para que aprendan, pero no saben como sacarlos adelante”*.

La maestra titular de grupo ve importante establecer reuniones específicas para discutir los avances de la escuela e intercambiar opiniones entre todos; los resultados indican que existe un nivel medio alto de tolerancia para aceptar sugerencias: un 58.3%, de los maestros aceptan las intervenciones de otros y las

críticas, mientras que un 54% del personal de USAER acepta distintas intervenciones.

#### Indicador c.2.3. Prácticas de asesoramiento colaborativo

La atención de los alumnos con necesidades educativas especiales y/o discapacidad recae sobre el maestro de apoyo: *“Al principio se reorganiza el grupo de niños que se van a atender en USAER, y cada maestro de apoyo decide cuáles van a ser las estrategias para que se intervenga en el caso. Esto ha incrementado el compromiso para mejorar el trabajo y esfuerzo de maestros de apoyo”*, comenta la directora del servicio. Pero también se piensa que la eficacia de la integración gira en torno al trabajo que realiza este equipo. En este sentido, el director de la escuela menciona: *“Sugiero que el trabajo de los maestros de USAER sea más práctico y menos burocrático, pues son muchos los formatos a llenar y tienen que dejar a un lado sus actividades, afectando los resultados del programa, y por eso hay desconfianza en lo que hacen”*.

Se observa una postura unidireccional sobre el asesoramiento y la formación de los maestros de Educación Primaria: *“Nosotros los maestros de grupo no podemos cooperar porque no estamos preparados lo suficiente para atender a niños con capacidades diferentes. ¡Aunque lo intentamos!”*(maestra titular de grupo).

Esta escuela trabaja por sectores a pesar de que los resultados muestren un nivel medio alto de tolerancia hacia el intercambio de opiniones y sugerencias. Por el contrario, el asesoramiento tiene un enfoque unidireccional y revisionista donde el responsable directo es la USAER.

### c. 3. Cultura de asunción al cambio: Cultura de cambio simulado versus

#### Cultura de innovación inclusiva

##### Indicador c.3.1. Formas de manifestar el cambio

Los cambios experimentados en esta escuela se han visto condicionados por la legislación del sistema educativo. Según el director, la escuela inició su atención a alumnos muy diversos hace 6 años con grupos integrados; posteriormente este programa fue evolucionando al de integración y se incorporó el apoyo de la USAER. A pesar de contar con esta experiencia, los comentarios extraídos del análisis de los cuestionarios muestran la falta de confianza hacia los cambios que la integración ha generado: *“Considero que hace falta más apoyo para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales integrarlos al grupo regular lejos de favorecer su aprendizaje lo entorpece”*. *“El Programa de Integración educativa es bueno teóricamente, pero no se puede aplicar en las escuelas públicas porque no existen las condiciones para llevarlo a cabo tal cual ha sido diseñado, y la realidad que vivimos en las escuelas es lo opuesto a lo que se plantea la Integración educativa”*. *“Pienso que se notaban más los avances hace años[...], hoy es muy lento y con demasiada documentación”*.

#### Indicador c.3.2. La toma de decisiones y riesgos

Los cambios que ha provocado la USAER en relación al tratamiento de la diversidad son propuestas delineadas por este equipo, por lo tanto son ellos los que deciden la programación, la intervención, las estrategias y la evaluación para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales y/o discapacidad.

Las decisiones de USAER no son siempre valoradas por los docentes de la escuela regular. En los cuestionarios aparece el siguiente comentario: *“Espero que se logre un trabajo mejor por parte de USAER y que, sobre todo, veamos los resultados. Por lo regular nos quedamos en el diagnóstico y el tratamiento se*

*dificulta porque participan muchos factores que nosotros desconocemos y que quedan fuera de nuestro alcance”.*

#### Indicador c.3.3. Asunción de responsabilidad ante los cambios

Los responsables del Programa de Integración son los maestros de USAER, quienes son a la vez los impulsores de los cambios; así lo señalan los comentarios de los maestros: *“El grupo de USAER debería también de responder por otro tipo de problemas como la desintegración familiar, la inmigración. USAER no entra en circunstancias de la familia. La maestra titular de grupo menciona que: “Después de los grupos integrados, no fue fácil el cambio porque eran ellos los que directamente se hacían responsables de sus niños, ahora intentan involucrar a toda la escuela y a los padres, es difícil pero se hace la lucha”.* Sólo el 20.8% asume el cambio, posiblemente porque en el proceso de cambio de grupos integrados al Programa de Integración no se manifestaron resultados evidentes ni inmediatos y porque estaban acostumbrados a que la responsabilidad de los alumnos recayera en los especialistas y no en ellos.

Los cambios para atender a la diversidad han estado condicionados por las modificaciones y la legislación del sistema educativo.

En esta escuela existe desconfianza en los procesos de la atención a la diversidad; generalmente las responsabilidades recaen en el equipo de USAER y por tal razón la responsabilidad directa de los procesos y resultados los asume este servicio.

#### c.4. Liderazgo inclusivo: Liderazgo profesional versus Liderazgo inclusivo

##### c.4.1. Formas de distribución del poder

La gestión de la escuela es asumida en su totalidad por el director, aunque existe la posibilidad de negociación y la discusión. Según la maestra titular de grupo las propuestas hechas por el personal son apoyadas por el director. Al respecto

comenta: *“Generalmente nuestras iniciativas son apoyadas por el director, especialmente si nota que se beneficia al alumnado.”* A pesar de esto, los profesores tienen poca libertad para participar en la toma de decisiones en beneficio de la institución: un 16.7% de los maestros regulares lo afirma frente al 36.4% de USAER.

A la dirección de la escuela le interesa especialmente que los alumnos participen en los eventos escolares de la zona y que consigan buenos resultados; sin embargo focalizando la atención en estas actividades se puede desconocer la realidad de los problemas de la escuela y por tanto no atenderlos y por consiguiente se cortan las posibilidades de debatirlos y analizarlos.

No se han promovido situaciones de discusión y negociación sobre la gestión y el liderazgo se maneja de manera unilateral y enfocado al trabajo, situación que reduce la posibilidad de atender las necesidades de la comunidad escolar.

#### 5.2.3.4 Evaluación Producto de la escuela 3

- Maestro-a de apoyo y maestro-a titular de grupo

##### a) Satisfacciones

El personal docente que ha trabajado en conjunto con el Programa de Integración en el aula explica su satisfacción sobre el desarrollo de nuevas estrategias para la atención del alumnado y, sobre todo, los avances que los alumnos han logrado.

##### b) Insuficiencias

El maestro de apoyo ve que los cambios de enfoque en la atención a la diversidad no han sido suficientes: *“Lo que he visto es que hay varias cosas que se han retomado de grupos integrados y de la Educación Especial, pero se sigue en*



*proceso tardío de adecuación a la realidad [...] y en la coordinación con la escuela, por eso es urgente que todos veamos las circunstancias de la integración educativa”.*

Por su parte la maestra titular de grupo opina que el personal de USAER es, por un lado, insuficiente y, por otro, inconstante: *“La USAER debe ser parte de la escuela y no debe restringirse el personal. Hay muchos cambios en su personal”*

El trabajo conjunto dentro del aula y la mejora del apoyo a favor del alumnado es la mayor satisfacción para los maestros frente a grupo; por el contrario, la inconstancia del equipo de USAER, así como la falta de relación de la realidad con el enfoque de integración son las insuficiencias mencionadas.

- Directivos (USAER y regular)

a) Satisfacciones

El director de la escuela piensa que el Programa de Integración ha favorecido a la escuela incrementando la participación y la colaboración entre los maestros. La directora de USAER considera satisfactorio que el Programa de Integración haya generado nuevas formas de intervención según las distintas necesidades: *“Una gran satisfacción es brindar mayor servicio y apoyo en algunas necesidades básicas que no se contemplan en el proyecto”.*

b) Insuficiencias

Los directivos que llevan esta escuela dicen que las dificultades del programa son, por un lado, relacionarse y poder convocar a los padres y, por otro, que los resultados del Programa de Integración sean a largo plazo ya que sus procesos son muy lentos.

La integración ha favorecido la participación y la colaboración docente y la atención a necesidades que no se contemplaban en la escuela regular. Para los directivos, el Programa

no ha sido suficiente para convencer a los padres, ni a ellos mismos porque los resultados no son inmediatos.

- Padres o tutores de las familias

Se presenta en el siguiente cuadro los resultados obtenidos de los cuestionarios aplicados a los padres de familia.

<b>Cuadro 5.8. Evaluación Producto. Escuela 3.</b>		
<b>Grado de satisfacción e insuficiencias percibidas por los padres</b>		
<b>SATISFACCIÓN / INSUFICIENCIAS</b>	<b>PAR</b>	<b>PAU</b>
Con la información sobre los servicios de la escuela.	50%	42.9%
Con la información sobre los progresos del niño-a.	100%	42.9%
Con la información sobre el apoyo al que puede acudir.	28.5%	57.1%
Con los resultados de los proyectos realizados en la escuela.	60%	71.4%
Con la oportunidad para opinar y ser valorado en las decisiones de la escuela.	60%	8.3%
Con la atención de los maestros a la diversidad del alumnado.	70.0%	71.4%
Con las reglas de bienestar de alumnos con conductas disruptivas en la escuela.	70%	57.1%
Con el servicio que otorga USAER.		85.7%
Con la orientación sobre la atención de sus hijos en casa.	80%	57.1%
Con la motivación de las tareas en casa.	80%	71.4%
Con la admisión de niños con necesidades educativas especiales y/o discapacidad en esta escuela.	70%	71.4%

Los padres atendidos por USAER están menos satisfechos que los padres no atendidos por USAER, especialmente porque apenas pueden opinar sobre las decisiones que se toman en el centro, ni se les informa sobre los apoyos y progresos de sus niños. Sin embargo, los indicadores de mayor satisfacción en ambos grupos de padres recae en la atención que los maestros de grupo ofrecen a los alumnos integrados. Un indicador con alta satisfacción para los padres atendidos por USAER es cómo se motiva a los alumnos para realizar el trabajo en casa y sobre todo la aceptación del alumnado diverso sin discriminación alguna.

<b>Cuadro 5.9 Síntesis evaluación producto de la Escuela 3</b>	
<b>DOCENTES TITULARES Y DE APOYO</b>	Para los maestros frente a grupo el trabajo en conjunto y los avances del alumnado son las satisfacciones más evidentes. Por el contrario, la inconstancia del equipo de USAER, así como la falta de conocimiento del enfoque de Integración son las insuficiencias mencionadas.
<b>DIRECTIVOS (ESCUELA PRIMARIA Y USAER)</b>	La satisfacción se refleja en la participación y colaboración docente, así como la atención a necesidades no contempladas, pero no se ha logrado involucrar a los padres.
<b>PADRES O TUTORES DE FAMILIA</b>	Es insuficiente oportunidad para opinar que la escuela les otorga, además de la falta de información sobre los apoyos y los progresos de los niños. Los padres atendidos por USAER muestran su satisfacción por la motivación que se le da el trabajo en casa y la aceptación incondicional.

5.2.3.5. *Síntesis global de resultados de la fase Proceso: Modelo relacional organización inclusión. Escuela 3*

<b>Cuadro 5.10 Resultados del análisis del proceso en relación al polo integrador o inclusivo. Escuela 3</b>			
	<b>SUBDIMENSIONES</b>	<b>POLO MÁS ALEJADO</b>	<b>POLO MÁ CERCANO</b>
	<b>a.1 MISIÓN INSTITUCIONAL</b>	<b>ESCUELA INTEGRADORA ACTUAL</b>	<b>ESCUELA INCLUSIVA</b>
<b>Indicadores</b>	<i>a.1.1 IDEALES COMPARTIDOS POR TODOS</i>	<i>No se reconocen claramente los objetivos institucionales que permitan establecer una misión específica.</i>	
	<i>a.1.2 CONCEPCIÓN DE LA DIVERSIDAD</i>	<i>La diversidad conlleva un déficit o necesidad.</i>	
	<i>a.1.3 ACEPTACIÓN DE LA COMUNIDAD</i>	<i>La aceptación a personas con discapacidad y al Programa de Integración es medio alto.</i>	
	<b>b.1 ESTRATEGIAS DE MEJORA INCLUSIVA</b>	<b>PRÁCTICAS INTEGRADORAS REALES</b>	<b>PRÁCTICAS INCLUSIVAS</b>
<b>Indicadores</b>	<i>b.1.1 ESTRATEGIAS DE MEJORA INSTITUCIONAL</i>	<i>Se carece de políticas funcionales. Se desconoce las necesidades prioritarias de la comunidad educativa.</i>	<i>Se han mejorado la atención de los padres en USAER.</i>
	<i>b.1.2 ESTRATEGIAS DE MEJORA DEL AULA</i>	<i>Existen resistencias en el cambio de las prácticas de enseñanza en las aulas especialmente en</i>	<i>Se están reduciendo los apoyos fuera del aula.</i>

		<i>docentes que no participan con la USAER.</i>	
	<b>c.1 CONTEXTOS INCLUYENTES</b>	<b>SISTEMA CERRADO</b>	<b>SISTEMA ABIERTOS</b>
Indicadores	<i>c.1.1 ACOGIDA INICIAL AL CENTRO</i>	<i>Se desconocen los recursos que tiene la localidad. No hay coordinación con contextos alternos.</i>	<i>Existe un proceso de transición de niños de Pre-escolar a Primaria. Se señala la necesidad de agrupaciones flexibles.</i>
	<i>c.1.2 RESPETO EN LA COMUNIDAD</i>	<i>Se carecen de estrategias que fomenten el respeto en la comunidad.</i>	
	<b>c.2 TRABAJO COLABORATIVO</b>	<b>CULTURA INDIVIDUALISTA</b>	<b>CULTURA COLABORATIVA</b>
Indicadores	<i>c.2.1 FORMAS DE TRABAJO</i>	<i>Esta sectorizada la forma de trabajo.</i>	
	<i>c.2.2 FORMAS DE COMUNICACIÓN</i>		<i>Se tienen un nivel medio alto de tolerancia y recepción de opiniones y sugerencias entre compañeros.</i>
	<i>c.2.3 PRÁCTICAS DE ASESORAMIENTO COLABORATIVO</i>	<i>El asesoramiento tiene un enfoque unidireccional y revisionista donde el responsable directo es la USAER.</i>	
	<b>c.3 CULTURA DE ASUNCIÓN AL CAMBIO</b>	<b>CULTURA DE CAMBIO SIMULADO</b>	<b>CULTURA DE INNOVACIÓN INCLUSIVA</b>
Indicadores	<i>c.3.1 FORMAS DE MANIFESTAR CAMBIO</i>	<i>Existe desconfianza acerca los cambios para la atención a la diversidad.</i>	
	<i>c.3.2 LA TOMA DE DECISIONES</i>	<i>Las actividades y decisiones recaen en el equipo de USAER.</i>	
	<i>c.3.3 RESPONSABILIDAD ANTE CAMBIOS</i>	<i>La responsabilidad directa de los resultados los asume USAER.</i>	
	<b>c.4 LIDERAZGO INCLUSIVO</b>	<b>LIDERAZGO</b>	<b>LIDERAZGO INCLUSIVO</b>
Indicadores	<i>c.4.1. FORMAS DE DISTRIBUCIÓN DEL PODER</i>	<i>No se ha promovido la discusión y negociación en la práctica de gestión. El liderazgo se maneja de manera unilateral y enfocada al trabajo.</i>	

- **Conclusiones de la Escuela 3:**

La experiencia que la escuela ha tenido con alumnos con necesidades educativas especiales y/o discapacidad se ve limitada desde el contexto y desde los objetivos marcados en los documentos institucionales, ya que a pesar de tener una historia de 15 años atendiendo a niños con necesidades derivadas de discapacidad, no

se coordinan entre los profesores de los diferentes sectores (titulares de grupo con los profesionales de USAE) y los especialistas siguen prácticas clínicas y revisionistas.

Por otra parte, no se han asumido responsabilidades y riesgos conjuntamente, por lo que se han reducido las posibilidades de un cambio importante en la institución. Es importante mencionar que no se han generado espacios de conocimiento, reflexión ni propuestas que permitan esclarecer las condiciones de la realidad de la comunidad educativa de su centro.

Después de este análisis, y según la tendencia expuesta en el cuadro anterior, esta escuela se ubica en el polo de escuela integradora actual.

#### **5.2.4. Escuela número 4**

##### *5.2.4.1. Evaluación de contexto de la escuela 4*

Volvemos a recordar que los siguientes datos son obtenidos de una entrevista realizada a la directora de la escuela, aunque no existe ningún estudio por parte del centro que valide esta información.

#### **DATOS DE LA ESCUELA NUMERO 4**

UBICACIÓN DEL CENTRO: Zona suburbana. Región. Tecamachalco

NIVEL SOCIO-ECONOMICO DE LAS FAMILIAS: Nivel bajo

ESCOLARIDAD PROMEDIO DE LAS FAMILIAS: Básico, Primaria

TAMAÑO DE LA ESCUELA: Mediana

#### **DESCRIPCIÓN DEL CENTRO**

Esta escuela consta de 12 aulas repartidas en 3 edificios. De éstos comparten el mismo espacio la dirección, la biblioteca y el aula de USAER. Las 11 aulas restantes son ocupadas para las clases. Dispone de una cancha deportiva y un área lúdica, además de un amplio espacio de área verde sin uso específico. En lo que corresponde a las adaptaciones arquitectónicas realizadas, hay modificaciones en los baños y en las rampas de acceso a la cancha y aulas.

El espacio de las aulas, en relación al número de alumnos, es muy reducido y se necesita construir espacios nuevos para una correcta distribución del alumnado.

La escuela expone los trabajos escolares, así como carteles de las campañas ambientales impulsadas desde la escuela. Tiene murales que recomiendan seguridad, respeto y cuidado a la comunidad.

En resumen, es importante señalar que la escuela tiene que compartir un mismo espacio para tres distintas funciones: biblioteca, dirección y servicio de USAER; es complicado dar un servicio cómodo y adecuado a la biblioteca, realizar las tareas de dirección y desarrollar al actividades propias del servicio de USAER.

Las condiciones del contexto escolar ha permitido realizar cambios arquitectónicos en el edificio escolar para facilitar el desplazamiento de todos los niños, al tiempo que se intenta mantener el inmueble. Esta escuela puede tener condiciones básicas para acoger a la heterogeneidad del alumnado y a las necesidades de la población escolar.

#### 5.2.4.2. Evaluación de entrada de la escuela 4

##### **REFERENCIAS DEL CENTRO**

**ANTECEDENTES:** Fundada hace 17 años y atendiendo a alumnos rechazados de otras escuelas; USAER participa en la escuela como consecuencia de los resultados extraídos de una encuesta aplicada hace 7 años, donde se reveló la necesidad de disponer de un servicio especial para niños con dificultades de aprendizaje. Así es como su población empezó a crecer atendiendo a niños con distintas características y necesidades.

**POBLACIÓN ESCOLAR:** 589 alumnos dentro de los cuales se incluyen 6 alumnos con necesidades educativas derivadas de discapacidad.

**OFERTA EDUCATIVA:** Programa de Integración y Programa de Escuelas de Calidad

**PROYECTO ESCOLAR:** Programa Anual de Trabajo (PAT), Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE)

<b>RECURSOS DOCENTES</b>	
DIRECTOR-A DE LA ESCUELA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maestría en Educación</li> <li>- 22 años de servicio</li> <li>- 15 años como directora</li> <li>- 1 año en la escuela</li> </ul>
MAESTRO-A TITULAR DEL GRUPO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Licenciatura en Educación UPN<sup>51</sup></li> <li>- 27 años de servicio</li> <li>- 3 años en la escuela</li> <li>- 35 alumnos de 3°</li> </ul>
EQUIPO DOCENTE DE LA ESCUELA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 12 maestros</li> <li>- 1 maestro de danza</li> <li>- 1 maestro de inglés</li> <li>- 1 maestro de Educación Física</li> </ul>
DIRECTOR-A DE LA USAER	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maestría en Educación Especial</li> <li>- 17 años de experiencia como titular frente a grupo</li> <li>- En cargo directivo 10 años</li> <li>- 16 meses trabajando en la escuela</li> <li>- 27 años de servicio</li> </ul>
MAESTRO-A DE APOYO DE USAER	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Licenciatura en Educación Primaria</li> <li>- 4 años de servicio</li> <li>- 1 año en la escuela</li> </ul>
EQUIPO DE LA USAER	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 6 maestras de apoyo</li> <li>- 1 psicóloga</li> <li>- 1 trabajador social</li> <li>- 1 terapeuta de lenguaje</li> <li>- 1 directora</li> </ul>

Esta escuela cuenta con siete años de experiencia en el Programa de Integración gracias al interés de la comunidad escolar. Anteriormente no tuvo experiencia con grupos integrados. La nueva directora de la escuela se ha implicado en conocer las necesidades y características de su comunidad; por esta razón ha aplicó una encuesta al inicio del curso.

#### 5.2.4.3. Evaluación de proceso de la escuela 4:

##### A. METAS ESCOLARES EN COMÚN

##### a.1. Misión institucional sobre los ideales inclusivos: Escuela integradora

##### actual versus Escuela inclusiva

<sup>51</sup> UPN Universidad Pedagógica Nacional. La formación de docentes en México no sólo es asumida por las escuelas Normales, sino también por esta institución.



## Indicador a.1.1. Ideales compartidos por todos

El Programa de Integración Educativa en esta escuela tiene como objetivo general:

Maestra titular de grupo	<i>Apoyar al maestro de grupo para la atención a necesidades educativas especiales y / o discapacidad Apoyar a los alumnos para lograr Educación regular.</i>
Maestra de apoyo	<i>Integrar a niños con discapacidad al grupo regular.</i>
Directora de la escuela	<i>Atender a los alumnos con necesidades educativas especiales e integrarlos a aulas de escuelas regulares. Integrar a los alumnos con discapacidad. Lograr la participación de todos los maestros en la atención de todos los alumnos.</i>
Directora de USAER	<i>Eliminar obstáculos entre los niños y el aprendizaje. Detectar, atender, evaluar y dar seguimiento de las necesidades educativas especiales</i>

El Plan Anual de Trabajo tiene para los entrevistados el siguiente objetivo general:

Maestra titular de grupo	<i>Desarrollar de textos escritos.</i>
Maestra de apoyo	<i>Capacitar para la lectura, la síntesis y la producción de textos.</i>
Directora de la escuela	<i>Desarrollar habilidades en la creación de textos.</i>
Directora de la USAER	<i>Lo desconoce.</i>

La relación que existe entre el Proyecto escolar y el Proyecto de Integración se basa en la colaboración de maestros regulares y de USAER para convencer a todos los alumnos de los beneficios de los objetivos de la escuela: *“Ambos proyectos participan juntos para tener un seguimiento ordenado del trabajo con los niños con*

*discapacidad e involucrar a los docentes regulares, comprometiéndolos en el trabajo de integración” (maestra de apoyo); se destaca la flexibilidad de ambos programas.*

#### Indicador a.2.1 Concepción de la diversidad

Dentro de la misión del centro la atención se centra especialmente en la población con necesidades educativas especiales y/o discapacidad, pero la directora de la escuela mantiene que siendo mucho mayor la población de alumnos con demandas de atención específica, no es suficiente lo que USAER hace: *“La prioridad se le da a la discapacidad, a niños con graves problemas de acceso al contenido, o a los que no son aceptados en otras escuelas, pero hay muchas demandas de otra índole. La USAER no debería enfocarse solamente a la planeación, la metodología y evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales y o discapacidad”.*

#### Indicador a.3.1. Aceptación de la comunidad

El alumnado con discapacidad ha sido aceptado por más de la mitad de la comunidad escolar, sin embargo no deja de considerarse como una cuestión de caridad, de obra social, de beneficencia, más que una condición de derecho.

La función de la USAER es imprescindible en esta escuela al tener un 59% de aceptación por parte de la comunidad escolar. Por su parte, un 58.8% del personal docente acepta al alumnado con discapacidad.

La misión institucional se encuentra definida por el interés de la comunidad por integrar al alumnado con necesidades educativas especiales rechazados por otra escuela, aunque no se considera que el servicio de USAER sea suficiente para solventar las diversas necesidades de la población. En los proyectos escolares, y como parte de los objetivos de la escuela se valora especialmente la participación de todo el alumnado. Esto permite la aceptación del

Programa de Integración y USAER en un nivel medio alto, al igual que la aceptación del alumnado con discapacidad.

## B. PREDOMINIO EN EL APRENDIZAJE:

### b. 1. Estrategias de mejora inclusiva: Prácticas integradoras reales versus prácticas inclusivas

#### Indicador b.1.1. Estrategias de mejora en el aula

En el aula, la atención al alumnado por el grupo de USAER se determina por la identificación de las necesidades a través de un examen diagnóstico. Según la directora de USAER: *“El maestro regular reporta al maestro de apoyo lo que observa, sugiere y evalúa. Después de una discusión entre USAER y el maestro de clase se canaliza si es que considera necesario”*. Por su parte, la maestra titular de grupo señala que: *“Se remite al alumnado a USAER o al CREE<sup>52</sup>, según el desempeño en el aprendizaje.”*

La atención al alumnado detectado se hace comúnmente dentro de clase. Según, las maestras de apoyo y titular de grupo, se han reducido las sesiones que se hacen fuera de la clase. Así también lo señala la directora de la escuela: *“El maestro de apoyo trabaja dentro del aula, proporciona apoyo a las necesidades educativas especiales, u orienta al docente para que modifique sus actividades, y casi no encontramos inconvenientes con los maestros.”* Esto se confirma por la reducción del apoyo fuera del aula.

Por otra parte, mientras en el aula se permite que el alumno pueda elegir actividades entre varias posibilidades, sin embargo sólo un 58.8% de los docentes al

---

<sup>52</sup> CREE Centro de Rehabilitación y Educación Especial.

diseñarlas tiene en cuenta que éstas generen empatía, y se expliquen claramente las normas de aula que son determinadas por consenso y debate del grupo.

La maestra titular de grupo piensa que una de las estrategias que ha mejorado su clase es la relación congruente entre la tarea en casa y los contenidos de la clase; esto también se encuentra en los resultados de los cuestionarios, donde un 64% de los maestros piensa en la motivación y la diversidad de opciones para presentar las tareas a realizar en casa.

Un 52% de los docentes de esta escuela manifiestan que se ha reducido la práctica de la copia mecánica introduciendo otras actividades, formas de trabajo y de evaluación que permiten el autoaprendizaje. Todo ello se ha logrado gracias al trabajo conjunto con USAER: *“Nos coordinamos para hacer las adecuaciones con base en la planeación de clase, se proponen las adecuaciones que se pueden hacer con la opinión de la maestra de apoyo y se ajustan las propuestas. Las A.C.I.s son parte del trabajo diario, por ello nos coordinamos con USAER para elaborarlas y se hacen revisiones constantes de ellas”*(maestra titular de grupo). Sobre esto, cabe mencionar que los profesores (un 58.8%) creen que se ha mejorado la práctica educativa en el aula con las A.C.I.s , aunque sólo el 32.4% de los maestros creen que es fácil elaborarlas y aplicarlas. Esto representa que la escuela tiene un medio-bajo en la competencia para entender y elaborar las A.C.I.s.

#### Indicador b.2.1. Estrategias de mejora institucional

Los proyectos escolares de esta escuela se elaboran dentro del Consejo Técnico Consultivo con la participación de todo el personal, incluyendo al equipo de USAER. En esta reunión se establecen las comisiones que cada docente ha de llevar a cabo durante el ciclo escolar. Al respecto, se reporta que el 82.4% está de acuerdo;

por otra parte, en estos consejos técnicos se han diseñado políticas de apoyo en general y recomendaciones sobre la comprensión de los problemas de conductas e intervención con alumnos con problemas de comportamiento.

La capacitación docente se ha planteado a partir de las necesidades de los maestros. Según la maestra de apoyo: *“Para reconocer las necesidades de capacitación se hacen pláticas y discusión entre los maestros sobre los posibles contenidos”*. La capacitación en esta escuela resulta prioritaria, y se imparte cuatro veces al año, de manera permanente: *“La capacitación está a cargo de USAER y del asesor regional de integración educativa. Esto es bimestral y asiste todo el personal. Los temas han sido: Conocer las necesidades educativas especiales, Discapacidad, Disciplina, Metodología,... Para otra información recurrimos al ICATEP<sup>53</sup> o a otras instituciones de capacitación”* (maestra titular de grupo).

Esta escuela no ha logrado implicar a los padres en la atención educativa a sus hijos en casa: *“El problema más grave al que nos enfrentamos es que a los padres les interesa poco la Educación de sus hijos y no les ponen atención”* (maestra titular de grupo). Sin embargo los resultados señalan que la participación de los padres es de un 64.7%. Por su parte los padres relacionados con la USAER participan: *“La USAER convoca aproximadamente una reunión mensual, la asistencia es buena y los temas son relacionados con Educación de sus hijos”*(maestra de apoyo).

Una de las situaciones más significativas sobre las estrategias del aula es que se han coordinado la maestra de apoyo y la titular, generando distintos tipos de trabajo y una mejora en las relaciones, elaborando una normativa clara y unánime. Sin embargo, aún se presentan dificultades y confusiones en la elaboración de las adaptaciones curriculares. La escuela ha intentado diseñar un proyecto global de integración que al elaborarlo entre todos, ha

<sup>53</sup> ICATEP. Instituto de Capacitación para el Trabajo en el Estado de Puebla. Este instituto pretende dar capacitación a las personas que no se han incorporado a la Educación Media Superior y Superior

generado propuestas distintas de formación. No obstante, se nota que la participación con padres no ha sido fácil ni funcional para los docentes titulares, caso contrario de los maestros de apoyo que han logrado otro tipo de respuesta.

## C. SITUACIONES FAVORECEDORAS DE LA INCLUSIÓN

### c.1. Contextos incluyentes: Sistemas cerrados *versus* Sistemas abiertos

#### Indicador c.1.1 Acogida en el centro

Cuando se matricula el alumnado en esta escuela se le informa a la familia sobre las normas y servicios; así piensa el 82.4% de maestros. La elaboración de dicha normativa se ha fundamentado en las condiciones y experiencias de la comunidad educativa: *“Siempre se toman en cuenta las posibles adaptaciones y las condiciones que se tienen antes de que se integre un niño. Por ejemplo, en el caso de una niña embarazada, se vieron las posibilidades de la escuela para apoyarla y participar con ella, además de que se revisaron las circunstancias en que se habían dado las cosas”*(maestra de apoyo). Según la directora de la escuela: *“USAER se involucra con instituciones como el DIF<sup>54</sup> o el ayuntamiento para obtener distintos apoyos que necesitan los niños, y que se ajustan a las actividades de la escuela... A esta colaboración la valoro como buena”*. Esto ratifica el nivel de conocimiento medio alto que tienen los maestros de los servicios de la comunidad.

No existen reflexiones ni pautas sobre la transición de un nivel de escolaridad a otro, ni posibilidad de hacer en las aulas agrupamientos flexibles: *“Se requiere de un buen seguimiento por parte de USAER para tener resultados positivos. El apoyo que se les da a los niños en la Primaria debe continuar en la Secundaria como derecho establecido en la Ley general de Educación”* (maestra titular de grupo).

---

<sup>54</sup> DIF Desarrollo Integral de la Familia. Organismo gubernamental que se encarga de apoyar y asesorar a las familias mexicanas de bajos recursos en aspectos de salud, economía, educación, problemas legales y jurídicos.

### Indicador c.1.2 Respeto en la comunidad

Dentro de la normativa escolar se establece el respeto a todo el personal de la escuela, al alumnado, a las instalaciones y a cualquier persona que visite la institución. Para la escuela, en opinión de la maestra titular de grupo, es normal tener alumnado con discapacidad, por eso se debe respetar a todos los miembros de la comunidad escolar: *“Ya no se ocultan a los niños con discapacidad y se les debe garantizar un trato respetuoso. Sobre las conductas disruptivas que presentan los alumnos, la directora dice que, en la escuela no aplicamos la expulsión, sino que se procura la atención y prevención de estas conductas”*.

La escuela se ha preparado acoger al alumnado eliminando barreras arquitectónicas, informando a los padres sobre los apoyos y normas que oferta la escuela y mostrando los apoyos que prestan los servicios locales. Sin embargo no se han previsto los itinerarios de transición del alumno al pasar de un nivel a otro. Se han intentado aprovechar algunos recursos de la localidad en función de las necesidades de la escuela, como ha sido en relación con las conductas que presentan algunos alumnos.

## c.2. Trabajo Colaborativo: Cultura individualista versus Cultura colaborativa

### Indicador c.2.1. Formas de trabajo

Los proyectos educativos se han elaborado entre todos, aunque *“La USAER participa en los consejos técnicos, pero de manera distinta: “No se involucra completamente en la programación de la escuela, más bien, hace sugerencias del trabajo con los alumnos que necesitan de sus servicios”*(maestra de grupo). Es importante señalar también que el trabajo colaborativo se ha visto beneficiado por la predisposición de los docentes: *“No se han encontrado entre los maestros resistencias para integrar a los chicos con discapacidad, o para que yo trabaje en su salón, la ayuda entre todos es muy importante”*(maestra de apoyo). Esto se confirma por el alto índice de participación entre los maestros. Sin embargo, según los

maestros (29.4%) los padres no se implican demasiado en los la educación: *“Cada mes se hacen reuniones con los padres sobre la Educación sexual, sobre disciplina, ayuda en tareas, abusos, etcétera. El contacto con ellos es directo y constante, aunque no siempre hay respuesta”*(maestra de apoyo).

#### Indicador c.2.2. Formas de Comunicación

Los consejos técnicos y reuniones no han sido relevantes para mejorar la comunicación; esta es la razón por la que se han aprovechado algunos tiempos y espacios informales para discutir, intercambiar problemas, sugerir, etc. La forma de comunicación entre los maestros, en cuanto al respeto y la valoración de opiniones, es aceptable según la comunidad docente; a esto USAER no informa que, un 52.9% del personal de esta escuela acepta sugerencias y consejos entre compañeros.

#### Indicador c.2.3. Prácticas de asesoramiento colaborativo

La atención a la diversidad tiene un carácter multidisciplinar ya que las tareas entre maestros, psicólogos y trabajadores sociales son compartidas; no obstante, el asesoramiento en esta escuela tiene una tendencia unidireccional: *“Lo que la USAER hace es trabajar sólo para los alumnos que requieren de una atención especial, ellos son una participación a parte, su función también es informar y capacitar a los docentes de escuela regular”*(maestra de apoyo). La misma profesional dice que la USAER se retroalimenta; esto quiere decir que mientras esta unidad coordina el trabajo entre profesionales con una finalidad, a su vez la razón de ser del servicio es la misma Educación Primaria; esto es, que los beneficios son tanto para la unidad como para los profesionales y para la misma etapa educativa. La docente afirma que: *“Se trata de involucrar a los maestros de Primaria con los objetivos de la integración, pero también los de USAER aprendemos de ellos sobre didáctica”*. El



apoyo que se da entre los profesionales se refleja en las reuniones de los consejos técnicos, aunque también se establecen sin pasar por procedimientos formales. La directora de USAER afirma acerca de los profesores de la escuela, que: *“Se prestan al dialogo, han aceptado la planeación didáctica en equipo y se ha mejorado el proceso enseñanza-aprendizaje”*.

Por sus antecedentes, en esta escuela no ha habido resistencias para trabajar en equipo intentando mantener siempre una comunicación abierta y tolerante ante distintas opiniones. No obstante, existen referencias sobre un tipo de asesoramiento unidireccional y sectorizado aunque la USAER opine que esta práctica ha logrado ser más compartida.

### c. 3. Cultura de asunción al cambio: Cultura de cambio simulado versus

#### Cultura de Innovación Inclusiva

##### Indicador c.3.1. Formas de manifestar el cambio

Este centro apostó por la atención a la diversidad mucho antes de acogerse al Programa de Integración; esta es la razón por la cual no han tenido dificultades para aceptar las nuevas directrices de la integración educativa.

La directora lleva sólo un año en esta escuela y ha observado que existe, entre el personal, una actitud abierta al cambio y nos dice en relación al Programa de Integración, lo siguiente: *“La gente está muy comprometida, no existe resistencia entre los maestros, e inclusive los nuevos y los interinos entran a esta dinámica”*. Por el contrario, el personal docente hace comentarios sobre el cambio en la dirección, mostrando desconcierto e inconformidad *“es importante que la directora conozca la forma en que hemos estado trabajando, para que ella también cambie y se integre a la escuela”*.

### Indicador c.3.2. La toma de decisiones y riesgos

La confianza que se ha depositado hacia las bondades y ventajas del Programa de Integración se debe a los resultados obtenidos, comenta la maestra de apoyo. En base a ellos también detectamos que existe confianza en sus progresos: *“Sabemos que la integración implica mucho compromiso de todos y que es un proceso difícil, sobre todo en la forma de coordinación, pero eso le corresponde a la directora”* (maestra titular de grupo). Los docentes de esta escuela esperan que la directora asuma los compromisos y responsabilidades que guían los objetivos del centro. En este sentido adjuntamos el siguiente comentario: *“Esperamos que la nueva directora entienda el trabajo que hemos realizado con estos niños hasta ahora y que respete nuestras decisiones sin imponer sus nuevas ideas”*.

### Indicador c.3.3. Asunción de responsabilidad ante los cambios

Los cambios en el Programa de Integración y la atención a la diversidad se han asumido por la mayoría de los docentes en la escuela y se han producido por el impulso de la USAER y la participación del resto del personal. Una maestra de aula defiende que es una escuela poco común en este sentido: *“Pienso que en la mayoría de las escuelas no se acepta el servicio de USAER porque tendrían que aceptar a todo el alumnado diverso y todas las responsabilidades que implica atenderlos”*. Y la directora agrega: *“En muchas escuelas de alrededor no admiten alumnos especiales y nos los mandan a nosotros, y ahora nos estamos llenando de alumnos rechazados, ese es un asunto que debemos enfrentar para responder a todos”*.

Por los progresos alcanzados en la atención a la diversidad se ha incrementado la confianza en los cambios propuestos por el Programa de Integración. No sucede lo mismo con el cambio de directora, situación que mantiene a los docentes en expectación sobre las nuevas posturas y decisiones sobre la organización general de la escuela.
---

#### c.4. Liderazgo inclusivo: Liderazgo profesional versus Liderazgo inclusivo

##### Indicador c.4.1. Formas de distribución del poder

La directora de la escuela asume no tener suficiente conocimiento sobre las necesidades de la comunidad escolar, aunque comenta: *“Estamos en reconocimiento de la comunidad y de sus necesidades, y la propuesta para el inicio de ciclo es elaborar nuevas encuestas a los padres y darnos cuenta de la situación”*. Pero la maestra de apoyo manifiesta que la directora tiene interés en apoyar los programas que funcionan en la escuela: *“Doy el crédito a la directora porque ella es la que se encarga de mencionar y apoyar a USAER en todas las actividades, e inclusive en las juntas de los padres de familia”*. Por el contrario, la directora de USAER opina que la dirección no muestra esta disposición por el Programa de Integración: *“En esta escuela falta sensibilización por parte de los maestros y de la autoridad máxima que obstaculiza el trabajo, le ha costado trabajo entender las facultades del profesional de Educación Especial e, incluso, duda de los diagnósticos”*.

A pesar de las discusiones sobre la postura de la directora, se ha visto que el personal docente piensa en un 88.2% que tiene apoyo y libertad para proponer y presentar iniciativas. Aún así, no se promueven espacios para la discusión sobre la gestión y negociación de las formas de distribución del poder.

Según las reflexiones planteadas en este espacio, definir el liderazgo ha sido muy complicado para esta escuela, ya que por una parte, están lejos de los ideales institucionales, mientras que por otra, los maestros sienten que son apoyados y tienen libertad de participación. Es importante mencionar que no se ha logrado discutir los procesos generados a causa de la nueva gestión, ni analizar las necesidades e intereses de los docentes.

#### 5.2.4.4. Evaluación Producto de la escuela 4

-Maestro-a de apoyo y maestro-a titular de grupo

##### a) Satisfacciones

Los docentes se sienten satisfechos con los resultados del trabajo en equipo así como por los obtenidos con los alumnos integrados: *“El apoyo que se recibe de los compañeros me ayuda a mejorar la atención y cubrir las necesidades de mi grupo”*, afirma la maestra de apoyo. La integración educativa ha permitido la mejora profesional de los docentes regulares y el personal de USAER, y no solo en relación con la atención al alumnado.

##### b) Insuficiencias

Entre las insuficiencias se menciona la falta de capacitación de los docentes, la ausencia de avances y carencia en la consolidación de los logros en los alumnos integrados. *“A pesar de que estoy de acuerdo con la integración, pienso que no se ha podido superar el problema de que los alumnos no llegan a obtener el nivel más alto y los alumnos siguen pasando de año sin aprendizajes significativos. Pienso que nos hace falta mejorar las formas en que se están valorando los avances de los niños integrado,”* comenta la maestra titular de grupo.

El trabajo colaborativo, la mejora profesional entre docentes y los avances en los alumnos son las satisfacciones más significativas. Paradójicamente, los comentarios de la maestra titular de grupo dejan ver que resulta limitada la forma en que se valoran los resultados de aprendizaje de los alumnos.
---

-Directivos (USAER y regular)

##### a) Satisfacción

Ha sido importante para la escuela descubrir los avances en la participación de los niños y en el apoyo mutuo entre docentes, así como el interés de los maestros para definir qué es lo más conveniente para los alumnos. La directora de USAER señala que: *“Gracias a la colaboración de todos se ha logrado apoyar a los alumnos con nuestras posibilidades, o bien hemos podido canalizar a distintas opciones educativas a favor a los alumnos”*.

#### b) Insuficiencias

El Programa de Integración ha contemplado que el tiempo destinado a generar cambios no es suficiente, y que es complicado lograr la participación de la comunidad escolar: *“El papel de la Educación Especial está convirtiéndose en un trabajo administrativo”* (directora de la escuela), pero: *“Generalmente somos los mismos los que tenemos que afrontar la situación, y todos deberíamos de conocer y aprender a trabajar así”*, afirma la directora de USAER.

El apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales y/o discapacidad ha sido una conquista del programa. El funcionamiento de USAER se basa en un enfoque clínico y administrativo; a este equipo se le concede mayor responsabilidad en la atención al alumnado con discapacidad y/o necesidades educativas especiales, y es apoyado por algunos maestros. Eso ha obstaculizado la participación integral en la institución.

#### - Padres o tutores de familia

Los comentarios en los cuestionarios para padres han aportado algunas notas:

*Mi hijo es un niño con capacidades especiales y creo que es necesario asistir a un plantel educativo con todos los demás niños, eso ayuda a su autoestima y su relación con la sociedad, por favor no nos excluyan.*

*Pienso que los padres tenemos que apoyar cada día más a estas instituciones para lograr mejor servicio.*

En el siguiente cuadro se presentan los resultados obtenidos de los cuestionarios destinados para los padres.

<b>Cuadro 5.11 Evaluación Producto. Escuela 4.</b>		
<b>Grado de satisfacción e insuficiencias percibidas por los padres</b>		
<b>SATISFACCIÓN / INSUFICIENCIAS</b>	<b>REGULAR</b>	<b>USAER</b>
Con la información sobre los servicios de la escuela.	100%	100%
Con la información sobre los progresos del niño-a.	57.1%	75%
Con la información sobre el apoyo al que puede acudir.	57.1%	100%
Con los resultados de los proyectos realizados en la escuela.	71.4%	75%
Con la oportunidad para opinar y ser valorado en las decisiones de la escuela.	57.1%	75%
Con la atención de los maestros a la diversidad del alumnado.	57.1%	50%
Con las reglas de bienestar de alumnos con conductas disruptivas en la escuela.	85.7%	25%
Con el servicio que otorga USAER.		100%
Con la orientación sobre la atención en casa de sus hijos.	57.1%	75%
Con la motivación de las tareas en casa.	100%	100%
Con la admisión de niños con necesidades educativas especiales y/o discapacidad en esta escuela.	85.7%	75%

En esta escuela los padres con niños apoyados por USAER piensan que hay insuficiencias de formación de los maestros en algunos aspectos de la atención a la diversidad, y en la intervención en problemas de conducta. En el resto de los aspectos evaluados encuentran niveles de satisfacción.

<b>Cuadro 5.12 Síntesis evaluación Producto de la Escuela</b>	
<b>DOCENTES TITULARES Y DE APOYO</b>	El trabajo colaborativo entre docentes y los avances en los alumnos son las satisfacciones más significativas. Paradójicamente los comentarios de los cuestionarios dejan ver que les resulta insuficiente los resultados de los alumnos

	en sus aprendizajes.
<b>DIRECTIVOS (PRIMARIA Y USAER)</b>	Se considera que los avances en otorgar apoyo efectivo ha sido un avance del programa, aunque se centran mucho en tareas administrativas así como en el compromiso hacia algunos alumnos.
<b>PADRES DE FAMILIA</b>	En esta escuela los padres atendidos por USAER son los que consideran más insuficiencias en el Programa de Integración, especialmente en el apoyo a niños con conductas disruptivas.

*5.2.4.5. Síntesis global de resultados de la fase Proceso. Modelo relacional organización inclusión. Escuela 4*

Los participantes de esta escuela para la solución de instrumentos son:

<b>Cuadro 5.13 Resultados del análisis del proceso en relación al polo integrador o inclusivo. Escuela 4</b>		
<b>SUBDIMENSIONES</b>	<b>POLO MÁS ALEJADO</b>	<b>POLO MÁS CERCANO</b>
<b>a.1 MISIÓN INSTITUCIONAL</b>	<b>ESCUELA INTEGRADORA ACTUAL</b>	<b>ESCUELA INCLUSIVA</b>
<i>a.1.1 IDEALES COMPARTIDOS</i>	La Misión institucional se encuentra definida por el interés y necesidades de la comunidad	
<i>a.1.2 CONCEPCIÓN DE LA DIVERSIDAD</i>	Alumnado con necesidades educativas especiales y/o discapacidad o rechazados por otra escuela.	
<i>a.1.3 ACEPTACIÓN DE LA COMUNIDAD</i>		La aceptación del programa con USAER en un nivel medio alto
<b>b.1 ESTRATEGIAS DE MEJORA INCLUSIVA</b>	<b>PRÁCTICAS INTEGRADORAS REALES</b>	<b>PRÁCTICAS INCLUSIVAS</b>
<i>b.1.1 ESTRATEGIAS DE MEJORA EN EL AULA</i>	La elaboración de ACIs no queda muy claro	Se ha desarrollado la enseñanza conjunta entre maestros. Se han promovido distintos tipos de trabajo en el aula. Se han mejorado las relaciones en la clase.
<i>b.1.2 ESTRATEGIAS DE MEJORA INSTITUCIONAL</i>	La participación con padres de familia no ha sido muy funcional.	Proyecto con el interés común en la integración. Se mantienen relaciones constantes con

		distintas instituciones
<b>c.1 CONTEXTOS INCLUYENTES</b>	<b>SISTEMA CERRADO</b>	<b>SISTEMA ABIERTOS</b>
<i>c.1.1 ACOGIDA INICIAL AL CENTRO</i>	No se ha considerado los procesos de transición del alumnado.	Se han analizado algunas condiciones básicas de acogida inicial de su alumnado.
<i>c.1.2 RESPETO EN LA COMUNIDAD</i>	Hacen falta acciones que involucren a la localidad.	
<b>c.2 TRABAJO COLABORATIVO</b>	<b>CULTURA INDIVIDUALISTA</b>	<b>CULTURA COLABORATIVA</b>
<i>c.2.1 FORMAS DE TRABAJO</i>		Por los antecedentes esta escuela no ha tenido resistencias para trabajar de manera colaborativa.
<i>c.2.2 FORMAS DE COMUNICACIÓN</i>	Mantiene una comunicación abierta y tolerante a las opiniones	
<i>c.2.3 ASESORAMIENTO COLABORATIVO</i>	El asesoramiento mantiene una postura unidireccional, pero con participación conjunta.	
<b>c.3 CULTURA DE ASUNCIÓN AL CAMBIO</b>	<b>CULTURA DE CAMBIO SIMULADO</b>	<b>CULTURA DE INNOVACIÓN INCLUSIVA</b>
<i>c.3.1 FORMAS DE MANIFESTAR CAMBIO</i>	El cambio de directora ha provocado desconfianza e inseguridad.	Por los progresos obtenidos en la atención a la diversidad se ha incrementado la confianza en el Programa de Integración
<i>c.3.2 LA TOMA DE DECISIONES Y RIESGOS</i>	Existe la expectación sobre las decisiones de la nueva directora	Se han asumido los cambios y riesgos propuestos por el Programa de Integración.
<i>c.3.3 ASUNCIÓN DE RESPONSABILIDAD</i>		Los cambios han generando conciencia de la realidad y de la responsabilidad conjunta.
<b>c.4 LIDERAZGO INCLUSIVO</b>	<b>LIDERAZGO</b>	<b>LIDERAZGO INCLUSIVO</b>
<i>c.4.1 FORMAS DE DISTRIBUCIÓN DEL PODER</i>	Falta de acercamiento a los ideales institucionales. No se han dado espacios de discusión sobre los procesos de gestión	Hay apoyo y libertad de participación



- **Conclusiones de la Escuela 4:**

La experiencia con alumnado con necesidades educativas especiales y/o discapacidad motivo que el profesorado participara en el Programa de Integración. Aunque los casos de alumnos atendidos han sensibilizado a la comunidad escolar no se ha logrado la participación conjunta de los docentes con el equipo de USAER.

La escuela ha asumido como objetivo la integración de alumnado. Esto explica la tendencia de los centros aledaños a remitir niños con discapacidad a esta escuela, circunstancia que le obliga a mantener una constante comunicación y formación, proporcionada por el equipo de USAER, asesor específico del Programa.

El trabajo conjunto entre los maestros titulares de grupo y el equipo de USAER ha permitido descubrir algunas dimensiones, como el cambio de actitud entre los profesionales, que han contribuido a mejorar sus prácticas. Sin embargo, aún se localizan indicios de un modelo de trabajo balcanizado.

Se han llevado a cabo diversas adecuaciones en el aula evitando el trabajo aislado e individual y permitiendo distintas formas de presentación de los trabajos en el aula así como la autoevaluación. Según los docentes éstas son las satisfacciones y compromisos que se han alcanzado con este Programa.

Una de las dificultades que presenta esta escuela es la reciente incorporación de la directora y el riesgo de que no asuma el Programa de Integración. Esto ha generado un ambiente de cierta desconfianza, inquietud y expectación sobre las posibles decisiones futuras que puedan modificar la metodología de trabajo.

### 5.2.5 Escuela número 5

#### 5.2.5.1. Evaluación de contexto.

**DATOS DE LA ESCUELA NUMERO 5**

UBICACIÓN DEL CENTRO: Zona suburbana. Región Huachinango

NIVEL SOCIO-ECONOMICO DE LAS FAMILIAS: Nivel medio-alto

ESCOLARIDAD PROMEDIO DE LAS FAMILIAS: Bachillerato - Licenciatura

TAMAÑO DE LA ESCUELA: Mediana

**DESCRIPCIÓN DEL CENTRO:** Esta escuela tiene 3 edificios de 2 plantas cada uno, en los que se distribuyen 15 aulas, 1 para USAER, 1 cooperativa, 1 biblioteca y 1 aula de informática. Dispone de 2 canchas deportivas y cuenta con un pequeño patio con jardineras. Existen adaptaciones arquitectónicas para facilitar el acceso a las personas con movilidad reducida.

Las clases están dotadas de suficiente mobiliario y material. En los grupos de 5° y 6° se cuenta con Enciclopedia; el espacio de estos salones es de dimensiones regulares ya que se pueden organizar varias dinámicas y el número de alumnos en las clases no excede de 40. Cuelgan de las paredes del patio distintos carteles sobre las medidas en caso de seísmo.

Esta escuela reúne las condiciones básicas para atender a su población. Ha luchado para disponer de espacios para cada servicio ofertado y mantiene sus instalaciones en buen estado y con adecuaciones arquitectónicas para facilitar el desplazamiento entre y por las distintas instalaciones. El centro está ubicado en una región con un nivel socioeconómico y cultural medio alto.

## 5.2.5.2. Evaluación de entrada de la escuela 5

**REFERENCIAS DEL CENTRO**

**ANTECEDENTES:** La escuela tiene 32 años con una experiencia de 11 años con grupos integrados atendiendo a niños con discapacidad es y 10 años con USAER. Es una escuela pionera en la región en integración; se requirió estos servicios porque es una escuela céntrica con mucha población escolar y diferentes necesidades.

**POBLACIÓN ESCOLAR:** 556 alumnos, y 14 con necesidades educativas derivadas de discapacidad

**OFERTA EDUCATIVA.** Programa de Escuelas de Calidad y Programa de Escuelas de Integración

**PROYECTO ESCOLAR.** Programa Anual de Trabajo (PAT), Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE)

<b>RECURSOS DOCENTES</b>	
DIRECTOR-A DE LA ESCUELA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Normal Superior y Licenciatura en Educación</li> <li>- Secundaria</li> <li>- 22 años de servicio</li> <li>- 5 años en la dirección</li> <li>- 10 años en la escuela</li> <li>- 5 años con USAER</li> <li>- Curso nacional de directores (sobre la Integración educativa)</li> </ul>
MAESTRO-A TITULAR DEL GRUPO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Licenciatura en Educación Primaria</li> <li>- 35 alumnos, 3er. grado</li> <li>- 1 alumno con discapacidad motora</li> <li>- 26 años de servicio</li> <li>- 3 años en la escuela</li> </ul>
EQUIPO DOCENTE DE LA ESCUELA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 15 maestros titulares de grupo</li> <li>- 1 maestro de Educación Física</li> <li>- 1 maestro de Computación</li> </ul>
DIRECTOR-A DE LA USAER	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maestra de Ciencias de la Educación</li> <li>- 10 años en la escuela</li> <li>- 20 años de servicio</li> <li>- 5 centros</li> </ul>
MAESTRA-O DE APOYO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Licenciatura en Educación UPN</li> <li>- 6 años de servicio</li> <li>- 4 años en la escuela</li> </ul>
EQUIPO DE LA USAER	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 6 maestros de apoyo</li> <li>- 1 Trabajo social</li> <li>- 1 maestro de Comunicación</li> </ul>

- 1 Psicólogo

Esta escuela tiene experiencia de atención a la diversidad antes de que se crearan los grupos integrados. Por tal motivo cuenta con recursos materiales y experiencia para responder a distintas necesidades.

### 5.2.5.3. Evaluación de proceso de la escuela 5: modelo organizacional organización inclusión

#### A. METAS ESCOLARES EN COMÚN

##### a.1. Misión institucional sobre ideales inclusivos: Escuela Integradora Actual versus Escuela Inclusiva

Indicador a 1.1 Ideales compartidos por todos

El Programa de Integración Educativa en esta escuela tiene como objetivo general:

Maestro titular de grupo	- <i>Apoyar a niños con necesidades educativas especiales y/o discapacidad para lograr su integración escolar y social, por medio de la participación de todos y tomando en cuenta a todos los niños.</i>
Maestro de apoyo	- <i>Integrar a los niños en las actividades regulares del aula, hacer las adaptaciones necesarias apoyándonos con maestros y padres.</i>
Director de la escuela	- <i>Promover la integración de los niños con necesidades educativas especiales y/o con discapacidad en la escuela Primaria y lograr las mejores condiciones para su atención.</i>
Director de USAER	- <i>Lograr que todos los alumnos alcancen la participación mas elevada en el aprendizaje para generar mejores niveles educativos y de calidad de vida.</i>

El Plan Anual de Trabajo, tiene para los entrevistados el siguiente objetivo general:

Maestro titular de grupo	- <i>Desarrollar la lecto-escritura</i>
Maestro de apoyo	- <i>Desarrollar la comprensión lectora y las funciones básicas de las matemáticas</i>
Director de la	- <i>Lograr niños lectores y [...] la lectura de comprensión.</i>

escuela	
Directora de la USAER	- <i>Desconoce el objetivo del proyecto</i>

Uno de los intereses primordiales de la escuela es intentar que no se reduzcan los recursos humanos que integran a la USAER a fin de mantener los apoyos. El director de la escuela explicaba que: *“en muchas ocasiones los cambios en el personal no permite llevar a cabo los proyectos; en USAER es muy común encontrarse en esa situación, por eso pedimos que las personas que nos manden se queden por lo menos tres años”*

El Proyecto Escolar se estructura en tres líneas básicas: la línea pedagógica que intenta optimizar la práctica docente y fomentar el desarrollo profesional; la línea administrativa que organiza el rendimiento y la documentación, y la línea de capacitación que abarca los cursos estatales y federales de carrera magisterial, además de los cursos de USAER y los del IFE.<sup>55</sup>

La elaboración de proyectos escolares se realiza por sectores separados, pero el director de la escuela asegura que existe relación entre el Programa de Integración y el Plan Estratégico de Transformación Escolar: *“No se hacen proyectos en común, en la escuela se hace un proyecto y otro en la USAER, pero sí conocemos sus líneas generales y, la USAER toma en cuenta los lineamientos y propósitos de la escuela para desarrollar sus actividades”*.

#### Indicador a.2.1. Concepción de la diversidad

Esta escuela ha revisado las prioridades de la comunidad para que las demandas del alumnado con dificultades sean atendidas año tras año. Ha impulsado

<sup>55</sup> Instituto Federal Electoral. Son cursos que promueven cuidado ambiental.

la atención a las necesidades educativas especiales y a la discapacidad, pero también se ha ocupado de los alumnos con dificultades de aprendizaje, sociales y emocionales: *“Vemos que las necesidades cada vez son más, anteriormente había más necesidades de atención a discapacidad física y ahora las demandas son más de índole social, emocional o mental”* (director de la escuela).

#### Indicador a.3.1 aceptación de la comunidad

Un 84.9% de docentes ha aceptado muy bien el Programa de Integración. La maestra de apoyo indica, que los padres de familia han recibido muy bien a los niños con discapacidad y nunca les han puesto trabas. Así observamos que la aceptación de la comunidad a esta población es de un 100%, según los resultados de los cuestionarios.

Los proyectos del sector regular y de USAER se hacen por separado, de manera que sus objetivos no coinciden y con objetivos distintos para cada sector.

La escuela desde hace muchos años está implicada en la elaboración de las adaptaciones como consecuencia de la diversidad que alberga; ha diseñado sus proyectos en relación a las demandas cambiantes de su población poniendo especial atención en el Programa de Integración. Todo esto se confirma por el alto grado de aceptación a la atención y acogida del alumnado diverso.

### B. PREDOMINIO EN EL APRENDIZAJE:

#### b. 1. Estrategias de mejora Inclusiva: Prácticas Integradoras Reales *versus*

#### Prácticas Inclusivas

##### Indicador b.1.1 Estrategias de mejora en el aula

En el aula la atención a la diversidad se encuentra definida por un proceso específico; la maestra de apoyo lo explica de la siguiente manera: *“Se hacen 2 o 3 pláticas al inicio del ciclo escolar de cómo debemos detectar en una clase los*

*problemas que afectan a los niños y muchas veces son problemas de didáctica o familiares. Después se hacen valoraciones diagnósticas por la maestra titular de grupo y apoyadas por mí, con una serie de observaciones, entrevistas, trabajo en clase, todo esto para ver según como se va avanzando. La verdad es que el problema que nos hemos encontrado es que los niños no son detectados a tiempo, ni tampoco sabemos si al inicio hacemos una canalización correcta”*

La atención prestada a los alumnos enviados a USAER generalmente se da dentro del aula de clase, reduciendo así las ausencias del alumno de su clase. Acerca de esto la directora de USAER explica que: *“los maestros de apoyo y regular se coordinan para trabajar en los salones y en la planeación. Los maestros de la escuela ya tienen un espacio con USAER para el trabajo en grupo”*. De esta manera en la escuela ha disminuido la atención individual, según el 83.3% del personal.

Dentro del grupo, la dinámica suele tener un lenguaje común entre los alumnos y profesores; esto ha generado distintas actividades que promueven la empatía. Según las maestras de USAER y titular de grupo, al poder discutirse las normas de la clase y presentar sugerencias, los alumnos son más participativos: *permitir que participen los alumnos hace que ellos hagan la elección de sus actividades en clase*. Todo ello se verifica en los resultados de los cuestionarios al obtener un alto grado de mejora de la participación de los alumnos en la clase. Así: *“El grupo de niños ya esta acostumbrado al trabajo con la maestra, por eso es más sencillo trabajar en conjunto y recurrimos menos al apoyo individual”* (maestra titular de grupo). En el mismo sentido, la cooperación entre los niños ha aumentado: *“Han cambiado las formas de colaboración dentro del aula, se sigue trabajando en equipo pero con diferentes formas de apoyo, como monitores. Algunos niños me*

*ayudan [...] ya han aprendido el alfabeto para sordos y han logrado mejor comunicación con Josué*”(maestra de apoyo). De esto es importante señalar que según los resultados se ha reducido la práctica de copia mecánica en un 66.7%.

En cuanto a la planificación y la realización de A.C.I.s la maestra titular de grupo piensa que: *“No es sencillo hacer las adaptaciones, primero porque se parte de la modificación del currículo y porque avanza según el programa. Cada adaptación es distinta, ninguna se vuelve rutinaria y cada uno es muy particular [...] tal vez sería más sencillo si contáramos con un tiempo para hacerlas ya que la responsabilidad es común entre ambas”*. Tomando en cuenta lo anterior destacamos que el 66.7% de los maestros de grupo piensan que son fáciles de diseñar. Ellos mismos comentan que con la adaptación del currículo se ha favorecido a la clase en general.

La planificación o programación del aula se hace conjuntamente entre el personal de USAER y los maestros de grupo: *“Se hacen planificaciones semanales, basándonos en los contenidos; de ahí sacamos las ACI para trabajar en la semana... Se planifican actividades específicas para el niño”*.

El 81.3% de los docentes planifican y coordinan las actividades en función de las tareas del aula y los deberes para casa.

Igualmente, se han adaptado los criterios de evaluación: *“Ella hace una evaluación de trabajo fuera del aula, y yo bimestralmente hago dos exámenes con adecuaciones, es el mismo examen de todo el grupo, pero más que nada son de esquemas y visuales. Tenemos un sistema de evaluación de la funcionalidad del servicio por parte de la dirección y el equipo técnico. Ellos tienen un formato de*



*auto-evaluación, una escala donde también se ven los logros se hacen al menos dos veces al año (maestra titular de grupo); así lo piensa el 83.3% de los maestros.*

#### Indicador b.2.1 Estrategias de mejora institucional

La institución ha organizado estrategias para impulsar canales de participación de la comunidad a través del Programa de Integración. Los proyectos se han organizado, según el director así: *“Se forma un grupo de participación, se llama al comité de padres, al equipo de USAER, a todos maestro y a la sociedad de estudiantes, para revisar los planes que se tienen pensados para el ciclo, y ver las posibilidades de cada quien. Además vemos la información del contexto y de años pasados, que registran los avances. Esto mismo lo confirman las maestras de USAER “cuando hicimos el proyecto de escuelas de calidad, se involucró a todos y juntos lo hicimos, inclusive al maestro de Educación Física. Un 66.7%. opina que este proyecto asume las necesidades de la comunidad. La escuela se ha interesado por impulsar políticas de bienestar y atención al alumnado con problemas emocionales y conductuales. Se hacen informes sobre la planeación y las ACI de USAER en la escuela.*

Por otra parte, la coordinación de la escuela se realiza bimestralmente, en los consejos técnicos consultivos y ,en opinión de la maestra titular de grupo, éstos son funcionales ya que se tratan aspectos necesarios para la escuela, y en ellos se nombran las comisiones que según defiende el 83.3% de los maestros funcionan satisfactoriamente, participando la comunidad escolar. *“Las comisiones son cumplidas según lo que le toca a cada quien, porque a todos nos interesa lo que pase con la escuela”*. En estas reuniones se establecen además, las prioridades de formación pensadas para dos meses y, generalmente, están promovidas por USAER;

un 68.5% de maestros aplicación estos conocimientos en sus aulas. Este porcentaje representa para la escuela un nivel medio-alto en la capacitación, sin embargo también consideran que existen menos opciones de formación en temas relacionados con la convivencia y con la conducta problemática. Por otra parte, en los comentarios se menciona que la formación también se produce de manera informal: *Son difíciles las reuniones con la maestra de apoyo, por eso la relación es informal y espontánea según las necesidades*. Del mismo modo se discuten la necesidades y usos de recursos: *“Todos los recursos surgen desde el trabajo de planeación que se desarrolla, y también de la asesoría que se tenga para el uso de recursos”*. Estos recursos son funcionales para el 58.3% de los docentes.

¿Pueden participar los padres en la escuela? Colaboran en las distintas actividades de la escuela, no solamente en temas sociales o económicos: *“Recién hicimos un campamento de los alumnos de 6° con sus familiares, esto fue promovido por USAER para trabajar conductas de disciplina y manejo de la comunicación con la familia”*. Los padres han participado en los talleres de lectura: *“La familia ha sido indispensable para el desarrollo de cualquier actividad, afortunadamente tenemos a varios padres de familia con un nivel cultural alto y eso los hace más conscientes de su participación”*(maestra titular de grupo). Las reuniones con ellos se hacen bimestralmente y está presente el maestro titular de grupo, el de apoyo y, si es posible, el director. Las reuniones individuales con padres son mensuales.

Se ha intentado introducir estrategias de aula coordinadamente entre todos los profesionales y la maestra de apoyo en general atiende al alumno dentro del aula; sólo en ocasiones lo apoya fuera de clase. Se han realizado varias modificaciones en el repertorio de clase en relación con las actividades, la evaluación y las tareas en casa. El alumnado participa de forma satisfactoria en todas las actividades. Por otra parte, en las estrategias de institución vemos que la participación de la comunidad ha sido útil para la elaboración de proyectos que

recogen los intereses y necesidades de todos. Los consejos técnicos no son sólo espacios de tareas administrativas, sino que son también espacios de intercambio de información y capacitación bimestral; destaca la colaboración de la familia en todas las actividades de la institución.

## C. SITUACIONES FAVORECEDORAS DE LA INCLUSIÓN

### c.1 Contextos Incluyentes: Sistemas cerrados *versus* Sistemas abiertos

#### Indicador c.1.1 Acogida en el centro

Esta escuela ha aceptado la remisión del alumnado no admitido por otras instituciones y contempla distintas modalidades de respuesta a las necesidades de la población de nuevo ingreso. La escuela tiene convenios de transición con el Preescolar y la Escuela Secundaria de la comunidad. Como consecuencia se debería facilitar y garantizar la admisión y seguimiento de todo su alumnado, aunque un comentario no lo asegura: *“Considero que cuando envían a los niños remitidos del CAM no siempre hacen una buena valoración ya que a veces me da la impresión que los remiten porque ya no saben que hacer con ellos”*.

La implicación de la comunidad escolar, según los resultados de los cuestionarios, es del 91.7%. Esta información fue facilitada por la comunidad al inicio del ciclo escolar. La maestra titular de grupo dice que: *“Al inicio del curso se dieron unas pláticas de USAER para ver las condiciones de los niños con discapacidad que se tienen en los grupos y para ver la manera de apoyarlos y no verlos como niños que generan problemas en el grupo, esto los papás los aceptaron sin ningún problema”*. Esta idea también es defendida con la coordinación de distintas instituciones como *CRIE, DIF, SILOA*.<sup>56</sup>

---

<sup>56</sup> Centro de Rehabilitación Infantil Estatal, Desarrollo Integral de la Familia y Sistema Local de Apoyo

### Indicador c.1.2 Respeto en la comunidad

Se ha trabajado el respeto dentro de la comunidad escolar “*El hecho de que Josué se haya integrado en la escuela hace que los demás valoren, acepten y respeten sus habilidades*”. La escuela por su parte, hace explícitas las formas de manifestar respeto en cada uno de sus talleres y actividades.

La forma en que la escuela se ha involucrado para acoger al alumnado ha favorecido las oportunidades de aprendizaje de los niños de nuevo ingreso. Se han producido estrategias de respeto, conocimiento de la localidad y apoyo al bienestar de alumnos con problemas emocionales y conductas disruptivas.

## c.2. Trabajo Colaborativo: Cultura Individualista versus Cultura colaborativa

### Indicador c.2.1 Formas de trabajo

Existe un alto nivel de trabajo en equipo, aunque según los comentarios de la maestra titular de grupo parece lo contrario: “*Los demás maestros no saben la forma en que trabajo con Josué, ni como se trabaja con USAER, sólo cuando son talleres nos llegamos a enterar de lo que sucede. La verdad es que no hay mucha relación entre nosotros cada quien se encierra en su salón y trabaja por separado*”. La maestra de apoyo insiste en la importancia de orientar y apoyar a los maestros para que se sientan acompañados.

### Indicador c.2.2 Formas de Comunicación

La comunicación entre maestros ha permitido reflexionar sobre la práctica profesional y, a la vez, intercambiar ideas. *Es buena la comunicación y la colaboración; por medio de ello se han llegado a compromisos entre maestros y hay establecimiento de objetivos y actividades, un logro importante es que no hay*

*dificultad en los intercambios de ideas; el 91.7% de los maestros entiende que las opiniones y sugerencias son aceptadas.*

#### Indicador c.2.3 Prácticas de asesoramiento colaborativo

Para la maestra de apoyo, la USAER es quien debe organizar las actividades de la escuela: *Todo el personal de la escuela hemos participado en la tarde con los talleres; la maestra, la directora, la psicóloga, en pláticas particulares y donde se tratan los casos concretos de los niños, todos tenemos que dar una respuesta, eso a tenido muy buenos resultados. Sin embargo en los comentarios escritos en los cuestionarios (maestros titulares de grupo) se manifiesta las falsas expectativas que se tiene acerca del Programa de Integración: Se piensa que con una varita mágica solucionamos los problemas que atacan a los alumnos y no se entiende la responsabilidad conjunta, es ahí donde se cuestiona el trabajo de la USAER y se piensa que somos unos flojos, que no queremos trabajar.*

El asesoramiento lo lleva a cabo USAER básicamente, aunque existen otras formas como la autoorientación: *“existen propuestas nuevas de asesoramiento por parte del departamento de integración, pero primero habría que vivirlas y saber como funcionan, antes había un orientador por área, y ahora nos dedicamos a la auto orientación, y hasta ahora esta bien por el hecho de no depender, pero si sería bueno tener una autoridad de capacitación”*, comenta la maestra de apoyo.

El trabajo colaborativo genera distintas opiniones entre los docentes. Se ha avanzado en las oportunidades que existen para intercambiar preocupaciones o necesidades, mejorando así los niveles de comunicación. Se aúnan esfuerzos para que cada profesor tenga la posibilidad de aportar ideas.

Se demanda que un especialista externo al centro imparta la formación a los docentes.

c. 3. Cultura de asunción al Cambio: Cultura de cambio simulado versus Cultura de Innovación Inclusiva

Indicador c.3.1 Formas de manifestar el dinamismo hacia el cambio

El camino de la escuela en la atención a la diversidad no es reciente. Es una centro pionero en el área, aunque la maestra titular de grupo manifiesta que no ha sido sencillo aceptar este reto: *Los maestros al principio pensaron qué van a hacer con estos niños y éstos nos van a afectar a los demás.* Esta situación ha cambiado, según la maestra de apoyo puesto que la escuela es una de las más comprometidas y emprendedoras.

Indicador c.3.2 La toma de decisiones y riesgos

En los comentarios de los cuestionarios cumplimentados por maestros se detecta que no resultan claros los criterios para que el alumnado especial apruebe el curso: *“A veces no tenemos idea de cómo trabajar con esos niños y la preocupación es cómo le voy a enseñar, y sobre todo al fin de curso no se puede reprobar porque se supone que avanzó, aunque esté por debajo del resto”.* Por el contrario, se toma de otro comentario el optimismo en los avances obtenidos *“La misma SEP a manera de gratificación en carrera magisterial ha puesto un apartado en que los maestros que tienen alumnos con necesidades educativas especiales obtienen 3.5 puntos, pero ahora ya no es el puntaje lo que mueve a los maestros, ya es más bien por ver el bienestar del niño y por el reto que representa para ellos”*

Indicador c.3.3 Asunción de responsabilidad ante los cambios

El 66.7% de los maestros valora la responsabilidad de la escuela ante el cambio que supone la integración. Este proceso de cambio ha implicado a más miembros de la comunidad según la directora de USAER: *“Antes en los grupos*

*especiales la responsabilidad sólo era del maestros de Educación Especial y eran señalados, había una inserción pero no interactuaban con la escuela; ahora hay una corresponsabilidad entre el maestro de apoyo y maestro de grupo, entre directores y supervisores, ósea es como una cadena, el cambio a sido más en esencia, antes un supervisor era administrativo, ahora tiene más intervención técnica, pienso que ha sido un paso muy importante”. Esta responsabilidad es llevada de distinta manera entre los maestros pues mencionan que: Las perspectivas luego se ven de manera diferente, por ejemplo, es un conflicto la reprobación o aprobación. Cuando para mí no hay avances suficientes para aprobar, para USAER se aprobaría. Otras referencias interesantes son: “todos sabemos que los maestros de grupo son los que tenemos la responsabilidad de que el niño aprenda y que muchos problemas los traen desde su casa, o ya tienen malos hábitos de otros maestros de años anteriores”. “Yo con USAER o sin USAER tengo que ver la forma en que el niño aprenda”.*

Para esta escuela asumir los cambios educativos ha sido un verdadero reto; por un lado, el personal docente reconoce su contribución a la mejora del aprendizaje de los alumnos, pero por otro, no se han logrado unificar criterios para tomar determinadas decisiones en relación con la evaluación y la promoción del alumnado con necesidades educativas especiales. Los maestros se resisten a asumir la corresponsabilidad sobre los riesgos y la toma de decisiones en relación con los alumnos con necesidades educativas.

#### c.4. Liderazgo Inclusivo: Liderazgo profesional versus Liderazgo Inclusivo

##### Indicador 3.4.1. Formas de distribución del poder

El 83.3% de los docentes dispone de libertad y apoyo para participar y tomar decisiones en la institución.

Por su parte el director defiende que ha dado oportunidad a la comunidad docente para decidir sobre sus propias facultades. *“Ni yo como director tengo la facultad de decidir qué niño pasa y cual no, aquí en la escuela cada quien es autoridad en su área, “el dictamen de aprobación y reprobación la va a dar el maestro de grupo”. De ahí la importancia de un reporte claro de los avances pedagógicos”*. La maestra titular de grupo opina que el director de la escuela está en disposición de defender el Programa de Integración: *La maestra de apoyo ha tenido el acceso y la participación en toda las actividades de la escuela gracias a la promoción del director*. Para concluir, el director de esta escuela ha asistido al *“Curso anual de directores para el Programa de Integración”*, en el que se han discutido las formas de gestión del proyecto y, afirma que esto le ha permitido flexibilizar sus funciones.

El director de esta escuela procura fomentar una comunicación flexible y apoyar las propuestas de los docentes. Los profesores expresan tener un ALTO grado de libertad y respeto para realizar el trabajo docente y se han discutido y analizado los procesos de gestión.

#### 5.2.5.4 Evaluación Producto de la escuela 5

- Maestro-a de apoyo y maestro-a titular de grupo

##### a) Satisfacciones

Los maestros participantes en estas encuestas coinciden que el Programa de Integración les ha dado satisfacciones no sólo en relación a los resultados académicos de los niños y en el desarrollo de los proyectos, sino también en su práctica profesional. *“La integración es un motor para el desarrollo profesional;*



*obliga a una planeación estrecha y conjunta que con el resto de las escuelas de la USAER y hay un seguimiento con la discapacidad”.*

La maestra titular de grupo detecta cambios en la actitud de los alumnos en cuanto a la aceptación y motivación del aprendizaje colaborativo *“el logro de los cambios conductuales con los niños regulares, se dan aspectos positivos al tener pluralidad grupal y lo que no tiene uno lo tiene el otro y se apoyan. Además de los que no presentan discapacidad los hace madurar, enfrentar y valorar”*

#### b) Insuficiencias

Para la maestra de USAER los profesores no han aceptado los cambios de la misma manera ni ha sido a nivel general: algunos tiene expectativas poco realistas mientras que otros se mantienen reticentes a la participación *“Es difícil que el maestro de grupo permita el acceso al aula porque piensa que vamos a fiscalizar, juzgar, criticar o evaluar”*; *“Lo ideal, considero que fuera en reuniones de consejo técnico en donde resolviéramos problemas educativas, se analizaran los contenidos, surgieran sugerencias de parte de la dirección para las actividades diarias”*; *“Para integrar a un alumno en la escuela regular se deben considerar el número de alumnos que hay en un aula, además de que debemos repartir también responsabilidades. Yo me encuentro en un grupo de 55 alumnos de 2° y tengo 5 alumnos con discapacidad 2 motora, 2 auditiva, 1 parálisis cerebral, mi salón ya se esta convirtiendo en un salón de Educación Especial”.*

La mejora profesional es una de las satisfacciones del personal docente, así como el progreso de los alumnos y de los proyectos. Algunos maestros se muestran reacios asumir el cambio; en el apartado de comentarios se señala el exceso de niños por aula y la sobrecarga de alumnos integrados en un solo grupo.

- Directivos (USAER y regular)

a) Satisfacciones

Los directivos han observado una evolución en la actitud de los docentes en relación al Programa, así como un aumento en el nivel de participación de los padres atendidos por la USAER. Afirman que este programa ha obtenido avances claros en el rendimiento de los alumnos en general.

b) Insuficiencias

Es insuficiente la dedicación de los especialistas a la escuela en general, a los alumnos con necesidades educativas especiales y a los docentes, pues de alguna manera si se dispusiera de más tiempo los logros de los niños serían más observables. El director quiere que los maestros de grupo participen en los proyectos de USAER: *Cada año es el mismo reclamo de mi parte, existe un expediente de la USAER que son confidenciales, pero en cuanto a lo pedagógico no existe un formato específico que lo aclare. Los reportes son más pedagógicos que familiares. Se debería de crear un modelo de reporte para que la escuela participe en el aspecto pedagógico con la USAER.* Por su parte, la directora de USAER mantiene que hace falta más capacitación específica para desarrollar bien sus funciones.

<p>El Programa de Integración ha sido positivo en función de los resultados conseguidos con los alumnos integrados y por la mejora de la práctica profesional. Las insuficiencias que mencionan son la falta de la participación de los maestros en la elaboración del proyecto de USAER y la lentitud del proceso de integración por la falta de constancia de los especialistas en la escuela.</p>
--

- Padres o tutores de familia

<b>Cuadro 5.14 Evaluación Producto. Escuela 5</b>		
<b>Grado de satisfacción e insuficiencias percibidas por los padres</b>		
<b>SATISFACCIÓN / INSUFICIENCIAS</b>	<b>REGULAR</b>	<b>USAER</b>
Con la información sobre los servicios de la escuela.	54.5%	50%
Con la información sobre los progresos del niño-a	54.5%	50%
Con la información sobre el apoyo al que puede acudir	54.5%	100%
Con los resultados de los proyectos realizados en la escuela	54.5%	62.5%
Con la oportunidad para opinar y ser valorado en las decisiones de la escuela	63.6%	62.5%
Con la atención de los maestros a la diversidad del alumnado	100%	100%
Con las reglas de bienestar de alumnos con conductas disruptivas en la escuela	72.7%	62.5%
Con el servicio que otorga USAER		75%
Con la orientación sobre la atención en casa de sus hijos	81.8%	62.5%
Con la motivación de las tareas en casa.	81.8%	62.5%
Con la admisión de niños con necesidades educativas especiales y/o discapacidad en esta escuela	82.7%	92.5%

La mayor satisfacción se centra en la atención de los maestros a la diversidad de los alumnos, la orientación de las tareas y la aceptación de niños con necesidades educativas especiales y/o discapacidad. Las situaciones insuficientes son los servicios de información sobre los apoyos de la escuela, así como los progresos de los niños.

<b>Cuadro 5.15 Síntesis evaluación producto de la escuela 5</b>	
<b>DOCENTES TITULARES Y DE APOYO</b>	Mejora profesional, así como avances en los alumnos y proyectos. Insuficiencias: falta de asunción al cambio entre algunos docentes, el exceso de niños integrados en un solo grupo.
<b>DIRECTIVOS (ESCUELA PRIMARIA Y USAER)</b>	Satisfacción con los resultados de alumnos integrados, y en la práctica profesional dentro del grupo. Sus insuficiencias en la falta de la participación de los maestros regulares en el proyecto de USAER.
<b>PADRES DE FAMILIA</b>	La satisfacción: la atención de los maestros a la diversidad, la orientación de las tareas y la aceptación de niños con

	<p>necesidades educativas especiales y discapacidad.</p> <p>Las insuficiencias: los servicios de información sobre los apoyos de la escuela así como los progresos de los niños.</p>
--	--

5.2.5.5. *Síntesis global de resultados de la fase Proceso: Modelo relacional organización inclusión. Escuela 5.*

<b>Cuadro 5.16 Resultados del análisis del proceso en relación al polo integrador o inclusivo. Escuela 5</b>			
<b>SUB DIMENSIONES</b>		<b>INDICADORES</b>	
		<b>POLO MÁS ALEJADO</b>	<b>POLO MÁS CERCANO</b>
<b>a.1</b>	<b>MISIÓN INSTITUCIONAL</b>	<b>ESCUELA INTEGRADORA ACTUAL</b>	<b>ESCUELA INCLUSIVA</b>
<i>a.1.1</i>	<i>IDEALES COMPARTIDOS POR TODOS</i>	<i>Los proyectos se realizan por separado.</i>	<i>Se construyen sus proyectos en relación a las demandas cambiantes de su población.</i>
<i>a.1.2</i>	<i>CONCEPCIÓN DE LA DIVERSIDAD</i>	<i>Entiende a la diversidad en relación a las dificultades.</i>	
<i>a.1.3</i>	<i>ACEPTACIÓN DE LA COMUNIDAD</i>		<i>La aceptación a la diversidad es alta</i>
<b>b.1</b>	<b>ESTRATEGIAS DE MEJORA INCLUSIVA</b>	<b>PRÁCTICAS INTEGRADORAS REALES</b>	<b>PRÁCTICAS INCLUSIVAS</b>
<i>b.1.1</i>	<i>ESTRATEGIAS DE MEJORA EN EL AULA</i>	<i>Se han considerado modificaciones sólo en el aula que se apoya.</i>	<i>Se ha reducido el apoyo individual fuera de clase. Modificaciones en el repertorio de clase en formas de trabajo, de actividades, evaluación y tareas en casa.</i>
<i>b.1.2</i>	<i>ESTRATEGIAS DE MEJORA INSTITUCIONAL</i>		<i>La participación de la comunidad ha sido útil para la elaboración de proyectos. Se recogen los intereses y necesidades de todos. Los consejos técnicos son espacios de intercambio de información.</i>
<b>c.1</b>	<b>CONTEXTOS INCLUYENTES</b>	<b>SISTEMA CERRADO</b>	<b>SISTEMA ABIERTOS</b>

<i>c.1.1 ACOGIDA INICIAL AL CENTRO</i>	<i>Se mantienen agrupaciones tradicionales.</i>	<i>Se tiene condiciones básicas de acogida y transición de los niños de nuevo ingreso.</i>
<i>c.1.2 RESPETO EN LA COMUNIDAD</i>	<i>No hay tácticas de bienestar a alumnos con problemas emocionales.</i>	<i>Se promueven estrategias de respeto</i>
<b>c.2 TRABAJO COLABORATIVO</b>	<b>CULTURA INDIVIDUALISTA</b>	<b>CULTURA COLABORATIVA</b>
<i>c.2.1 FORMAS DE TRABAJO</i>	<i>Se tiene distintas y contrarias manifestaciones de apoyo entre los docentes</i>	<i>Se unen esfuerzos para contribuir con sus propios aportes</i>
<i>c.2.2 FORMAS DE COMUNICACIÓN</i>		<i>Se ha avanzado en las oportunidades de intercambio de ideas mejorando la comunicación</i>
<i>c.2.3 PRÁCTICAS DE ASESORAMIENTO COLABORATIVO</i>	<i>Es necesaria para el personal una autoridad de capacitación.</i>	
<b>c.3 CULTURA DE ASUNCIÓN AL CAMBIO</b>	<b>CULTURA DE CAMBIO SIMULADO</b>	<b>CULTURA DE INNOVACIÓN INCLUSIVA</b>
<i>c.3.1 MANIFESTAR EL CAMBIO</i>	<i>Se han tomado contradictorias formas de manifestación ante el cambio</i>	
<i>c.3.2 LA TOMA DE DECISIONES RIESGOS</i>		<i>La participación docente en el aprendizaje de los alumnos es definitiva y asumen los riesgos.</i>
<i>c.3.3 RESPONSABILIDAD ANTE CAMBIOS</i>	<i>No se ha logrado entendimiento en la asunción de responsabilidades compartidas.</i>	
<b>c.4 LIDERAZGO INCLUSIVO</b>	<b>LIDERAZGO PROFESIONAL</b>	<b>LIDERAZGO INCLUSIVO</b>
<i>c.4.1. FORMAS DE DISTRIBUCIÓN DEL PODER</i>		<i>Se fomenta una comunicación flexible Apoyar las propuestas de los docentes. - Hay iniciativa por la discusión y análisis de los procesos de gestión.</i>

- **Conclusiones de la escuela 5:**

Esta escuela ha tenido considerables avances en la concreción de su ideal institucional, ya que ha crecido impulsando la participación y el conocimiento de su comunidad educativa así como de la localidad en donde se ubica. Eso ha favorecido el trabajo en el aula y las estrategias institucionales, aunque todavía se mantienen posturas resistentes, especialmente en la colaboración conjunta y en algunas manifestaciones de cambio, así como en el compromiso compartido.

Es importante señalar que los cambios en la práctica docente dentro del aula han logrado reducir el apoyo asistencial fuera de la clase, generando mejoras en la enseñanza.

El director ha promovido algunas estrategias de discusión y ha aceptado sugerencias para mejorar la gestión, aunque no han sido suficientes para generar una distribución del poder de manera equitativa.

La escuela tiene tendencia a los dos polos; sin embargo se inclina hacia la escuela integradora actual.

### 5.2.6 Escuela número 6.

#### 5.2.6.1 Evaluación de contexto de la escuela 6

**DATOS DE LA ESCUELA NUMERO 6**

UBICACIÓN DEL CENTRO: Zona suburbana. Región Cholula

NIVEL SOCIO-ECONOMICO DE LAS FAMILIAS: Variado

ESCOLARIDAD PROMEDIO DE LAS FAMILIAS: Variado

TAMAÑO DE LA ESCUELA: Pequeña

**DESCRIPCIÓN DEL CENTRO.** Esta escuela se compone de dos edificios de dos pisos en los que se distribuyen 10 aulas de clase. En éstos se incluyen la biblioteca y el aula de informática. También cuenta con un aula especial para el servicio de USAER y un espacio para la dirección.

Dispone de una cancha deportiva que a su vez funciona como patio de juegos y tiene un pequeño espacio de área verde al fondo de las instalaciones.

Aunque dispone de las condiciones básicas para la atención al alumnado, sus espacios son reducidos e incómodos por la cantidad de alumnos que tiene.

Carece de adaptaciones arquitectónicas, situación que limita el acceso de los alumnos con discapacidad física. A éstos se les ha ubicado en las clases más accesibles.

En el edificio escolar no se observan letreros, carteles, convocatorias, etc. que informen sobre el pensamiento escolar y las actividades que realiza la institución.

Es una escuela pequeña que ha conseguido organizar sus espacios para realizar distintas actividades. Las clases, de igual manera, son muy reducidas, están saturadas y es muy difícil organizar el aula para trabajar con distintas metodologías.

No existen adecuaciones arquitectónicas, aunque se utilizan aulas más accesibles para los alumnos que requieren apoyos para el desplazamiento.

## 5.2.6.2 Evaluación de entrada de la escuela 6

**REFERENCIAS DEL CENTRO**

**ANTECEDENTES:** La escuela lleva funcionando 39 años, tiene experiencia con grupos integrados, y desde hace seis dispone del servicio de USAER. El director de la escuela menciona que se ha requerido este servicio por la diversidad de alumnado. Existen diversas circunstancias económicas y culturales en la localidad.

**POBLACIÓN ESCOLAR:** 280 alumnos, en los que se incluyen 8 alumnos con necesidades educativas derivadas de discapacidad

**OFERTA EDUCATIVA.** Programa de Escuelas de Calidad y Programa de Escuelas de Integración

**PROYECTO ESCOLAR.** Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) y Plan anual de Trabajo (PAT)

<b>RECURSOS DOCENTES</b>	– Maestría en Educación
	– 25 años de servicio
<b>DIRECTOR-A DE LA ESCUELA</b>	– 15 años en la escuela
	– 10 años titular de grupo
	– Maestra de Secundaria abierta
<b>MAESTRO-A TITULAR DEL GRUPO</b>	– Normal Primaria
	– 46 alumnos, 4º
	– 35 años de servicio
	– 7 años en la escuela
<b>EQUIPO DOCENTE DE LA ESCUELA</b>	– 8 maestros titulares de grupo
	– 1 maestro de Educación Física
	– 1 maestro de Computación
	– 3 maestro de USAER
<b>DIRECTOR-A DE LA USAER</b>	<i>No se cuenta con directivo de USAER por los cambios de personal que se dieron en la zona escolar.</i>
<b>MAESTRA-O DE APOYO</b>	– Licenciatura en Educación Especial
	– 23 años de servicio
	– 17 años con el cargo
	– Año y medio en la escuela
<b>EQUIPO DE LA USAER</b>	– 9 maestros de apoyo
	– 2 Psicólogos
	– 1 Terapeuta de lenguaje
	– 1 Trabajadora social

La escuela dispone de un equipo completo de USAER y tres maestras de apoyo como consecuencia de la diversidad de necesidades que existen en esta comunidad.

Antes del Programa de Integración, la escuela asumió grupos integrados que le aportó mayor experiencia en atención a la diversidad.



La ausencia de dirección en el servicio de la USAER puede causar descontrol en la atención a los alumnos. Hay exceso de alumnos por grupo y un espacio muy limitado para todas las actividades de aprendizaje.

5.2.6.3. *Evaluación de proceso de la escuela 6: modelo relacional organización inclusión.*

#### A. METAS ESCOLARES EN COMÚN

##### a.1. Misión institucional sobre ideales inclusivos: Escuela Integradora Actual versus Escuela Inclusiva

Indicador a 1.1 Ideales compartidos por todos

El Programa de Integración Educativa en esta escuela tiene como objetivo general:

Maestro titular de grupo	<i>Integrar a los niños con discapacidad</i>
Maestro de apoyo	<i>Integrar a los alumnos de la escuela para mejorar su calidad de vida y hacerlos hombres de bien</i>
Director de la escuela	<i>Dar atención de calidad a todo el alumnado mostrándoles herramientas para la vida diaria</i>

El Plan Anual de Trabajo, tiene para los entrevistados el siguiente objetivo general:

Maestro titular de grupo	<i>Atender los problemas de aprendizaje.</i>
Maestro de apoyo	<i>Dar Educación formal y de calidad a todos los niños, dar herramientas para que ellos se puedan defender en la vida.</i>
Director de la escuela	<i>Dar calidad educativa a todo el alumnado.</i>

Según la directora de la escuela esta institución tiene el propósito de ser una escuela inclusiva. Ella defiende que la institución se ve afectada por la diversidad del contexto al que hay que dar una respuesta educativa de calidad. *Podemos encontrar niños de padres indígenas, hasta hijos de profesionistas sin problemas económicos; o también niños en con un historial infractor. La escuela es muy diversa.*

#### Indicador a.2.1 Concepción de la diversidad

Esta escuela ha atendido una diversidad de casos no sólo a chicos con necesidades educativas especiales y/o discapacidad. La maestra titular de grupo defiende las prioridades del equipo de USAER *“Aunque la discapacidad se atiende prioritariamente, nos hemos dado cuenta de que existen niños con muchas dificultades. También tenemos chicos que en otras escuelas no admiten y tratamos de buscar que es lo que ellos necesitan”*.

Según la maestra de apoyo la escuela tiene completamente definida la política de atención del alumnado *“La política de la escuela es apoyar los aprendizajes de todos los alumnos y el desarrollo de habilidades individuales, así como también apoyar a los que tienen dificultades de acceso al currículo por cualquier circunstancia”*.

#### Indicador a.3.1. Aceptación de la comunidad

El Programa de Integración tiene un nivel medio-alto de aceptación, tanto por parte de los padres como de los maestros regulares, y sus acciones se encuentran directamente relacionadas con el proyecto escolar, según la maestra titular de grupo.

En esta escuela la aceptación del alumnado con discapacidad es de un 66.7% entre maestros y padres de familia. Su admisión y permanencia se procura a través de

la normativa, señalando que es obligación de la escuela aceptar y dar educación a toda la población que lo solicite.

La directora de la escuela menciona que el alumnado no solo tiene acceso a esta escuela, sino que se intenta su permanencia u orientación hacia aquel lugar donde pueda ser atendido mejor.

En resumen, esta escuela tiene como objetivo atender y aceptar a toda la población que lo solicite, brindando apoyo y orientación.

El Programa de Integración tiene un elevado nivel de aceptación así como también se da un alto nivel de aceptación a la diversidad.

El servicio de USAER tiene como prioridad atender a los alumnos con discapacidad, aunque se reconocen y atienden otro tipo de demandas.

## B. PREDOMINIO EN EL APRENDIZAJE:

### b. 1. Estrategias de mejora Inclusiva: Prácticas Integradoras Reales *versus* Prácticas Inclusivas

#### Indicador b.1.1 Estrategias de mejora en el aula

Las estrategias dentro del aula tienen que ver con las formas de atención, participación y apoyos al alumnado, mediante un proceso que explica la maestra de USAER: *“Cuando llegan a la inscripción generalmente se hacen preguntas a los padres; posteriormente se hace una observación y una evaluación diagnóstica una evaluación psicológica y psicopedagógica. Después se identifican las fortalezas, debilidades y necesidades según la situación, el ritmo y estilo de enseñanza y aprendizaje para preparar la forma en que se ha de trabajar. Ese mismo procedimiento lo compartimos con el maestro de 6° que lo ha trabajado con alumnos y con padres, pero en todo su grupo, y le ha dado muchas herramientas de trabajo”*.

Esta forma de asignación de apoyos y colaboración dentro del aula no está bien asumida por todos los maestros. Acerca de dicha cuestión la maestra de USAER cree necesario hacer algunas aclaraciones específicas como las que comenta: *“Hemos visto que los maestros llegan a tener confusión al determinar las necesidades educativas especiales. y hay que hacerles algunas aclaraciones por ejemplo: una maestra rígida que tiene muchos problemas de disciplina atiende más esta área, y si tiene un niño calladito, quietecito, quizás con déficits de atención, para la maestra él no tiene problema. Otra situación es que el niño no tenga grandes avances, pero que sin embargo en relación al nivel del grupo no hay necesidad de hacer adaptaciones, lo que hacemos es modificar las estrategias de enseñanza para disminuir las dificultades de aprendizaje que se le presentan al grupo. Y otra situación es que por ejemplo, hay niños con problemas visuales que no tiene necesidades educativas especiales y hay que hacer solo algunas adaptaciones de espacio e iluminación apoyado por una lupa, lo que aquí hacemos en todo caso es la sensibilización al maestro y al grupo para que reconozcan la valía de la diversidad.*

Por otra parte, un 55.6%. de los profesores creen que los alumnos pueden opinar y elegir actividades, pero, sin embargo, la maestra titular de grupo señala que no se tiene en cuenta la opinión de los alumnos en cuestiones de contenidos: *Se les da a todos los niños la libertad para dar sus opiniones, pero casi no se les consulta que es lo que ellos necesitan para aprender.* A pesar de ello y, según el 78.3% de los profesores, en las aulas se mantiene una comunicación cercana con los alumnos y se permite el debate y libertad para construir las normas de la clase opinión de un 77.8% de docentes).

La planificación del trabajo en el aula se hace pensando en las características del alumnado; así lo consideran el 66.7% de maestros que comentan: *“La planificación es diaria y se parte de los conocimientos previos, pero la revisión de avance programático es semanario... cuando la directora detecta que algo no checa, pasa la planeación a la maestra de USAER y lo comentamos en equipo”*. Toda la programación se puede modificar en función de las necesidades, aunque habitualmente se parte de los conocimientos previos. Por eso el 83.3% de los maestros defiende la flexibilidad del currículo.

Dentro de estas planificaciones se desarrollan las ACIs. Éstas han mejorado la práctica de la enseñanza en el aula según el 83.3% de maestros, aunque manifiestan que no es sencillo elaborarlas porque se requiere más formación sobre su diseño e implementación.

La mayoría de los docentes ha aumentado el repertorio y la metodología de enseñanza a fin de diversificar el aprendizaje. Al respecto, la mitad del personal docente planifica diversas actividades para la clase y la gran mayoría evita la copia mecánica. La maestra de apoyo cree que se han manejado propuestas de trabajo que modifican las prácticas tradicionales de enseñanza en el aula; por ejemplo: *“En el grupo de 1° se planearon actividades según las debilidades, fortalezas y necesidades; con ello algunas fortalezas de las que carecen unos, otros las tienen para apoyarse... hay que ver en que puede contribuir al grupo cada quien”*.

Otro ajuste a considerar son los criterios de evaluación; en este sentido la maestra titular de grupo menciona, *“se presentan distintas formas de evaluación en clase como: preguntas orales, participaciones, cuestionarios o textos elaborados por ellos mismos, ellos evalúan su propio aprendizaje, además se les pregunta como*

*quieren ser evaluados muchos de ellos ya saben que quieren hacer y cómo*". Sin embargo, esta situación la comparte sólo un 44.4% de los docentes.

La flexibilidad y adecuación de las tareas en casa obtuvo un 64.7%; esto significa que según los parámetros obtiene un nivel medio-alto. La maestra entrevistada indica que se permite a los alumnos que presenten la tarea de distintas formas, a lo que agrega. *"A los niños se les da la oportunidad de presentar su tarea como quieran; eso ha ayudado a promover la calidad de su trabajo, por imitación van copiando y mejorando sus presentaciones"*.

#### Indicador b.2.1 Estrategias de mejora institucional

La escuela se organiza a través de consejos técnicos consultivos, en donde participa todo el personal docente incluyendo al equipo de USAER. La directora de la escuela dice que estos consejos han rebasado el carácter administrativo: *los consejos técnicos no son sólo reuniones administrativas, son un foro de discusión sobre los problemas a que nos enfrentamos con los grupos*. En éstos se establecen las comisiones escolares<sup>57</sup> que asumen los docentes durante el ciclo escolar. Ellos dicen estar conformes con estas comisiones en un 74.7%.

El proyecto de esta escuela ha sido elaborado por las aportaciones de los docentes, dice la directora de la escuela: *la forma de hacer este proyecto es que cada maestro recoge sus inquietudes, hace su propio proyecto, y se reúne la información. Después de discutirlo hacemos uno sólo entre todos*. En los resultados de los cuestionarios resulta que el 83.3% de maestros piensan que el proyecto escolar ha tenido en cuenta las condiciones de diversidad de la comunidad y que se ha

---

<sup>57</sup> Se refieren a tareas de coordinación específica destinadas a los docentes en los ámbitos: administrativo, técnico pedagógico, acción social, salud, deportes, eventos cívicos y recreativos. Se establecen según los lineamientos de la Ley General de Educación y los requerimientos de la escuela. Estas comisiones son asentadas durante la celebración del primer Consejo Técnico Pedagógico del ciclo escolar.

contemplado el desarrollo de políticas para la atención a niños con problemas emocionales.

Entre las prioridades de la escuela destaca la búsqueda de modalidades de capacitación docente: *“La directora tiene una estrategia de capacitación, para no interrumpir las labores. Pide a USAER; o trae personal de fuera, para que nos apoye con los grupos y recibamos la capacitación necesaria. También la USAER interviene en ver como se pueden programar talleres bimestrales para ir abarcando las necesidades que se presenten* (maestra regular). Con respecto a este subindicador el resultado de los cuestionarios muestran que la escuela se encuentra en un nivel alto en la capacitación para la atención a la diversidad; pero por el contrario, sólo se obtuvo un 24.2% para la atención a los chicos que presentan conductas disruptivas.

El personal asegura que ha puesto en práctica los aprendizajes obtenidos durante los talleres de capacitación. La aplicación de estas capacitaciones es de un 88.9%, según los maestros titulares de grupo.

La escuela conoce bien los recursos locales disponibles a los que puede acudir para complementar el trabajo del aula. También se ha de mencionar que los recursos didácticos son fácilmente asequibles.

La participación de la familia en la escuela es de suma importancia, por eso la maestra titular de grupo procura buscar formas de colaboración conjunta aunque no ha logrado establecer relaciones concretas con ellos. *“En el grupo de padres de familia se explican formas de dar apoyo a sus hijos, durante las juntas y de forma individual. Se van llamando particularmente para darles a conocer lo que pasa con sus niños”*.

Las estrategias del aula surgen de la organización conjunta entre maestra de USAER y de grupo. La forma para asignar los apoyos se va regulando de acuerdo a las necesidades y condiciones de la situación. La dinámica del aula refleja el uso de un lenguaje común entre los docentes y alumnos que permite externar opiniones y sugerencias sobre las actividades y normas de la clase. A pesar de la dificultad que representa la elaboración de las ACIs, éstas se han puesto en práctica en el aula según el 83.3% de maestros.

Las estrategias institucionales se proponen por parte del Consejo Técnico, que es un foro de discusión sobre las situaciones que vive la escuela. Para la elaboración de proyectos se recogen las inquietudes de cada maestro para unificarlas en un proyecto común. Se llevan a cabo capacitaciones en función de las demandas de los maestros. Y gracias al reconocimiento que la escuela tiene en la localidad se han generado distintas perspectivas de trabajo institucional.

No se ha conseguido establecer buenos canales de colaboración con los padres de familia.

### C. SITUACIONES FAVORECEDORAS DE LA INCLUSIÓN

#### c.1 Contextos Incluyentes: Sistemas cerrados *versus* Sistemas abiertos

##### Indicador c.1.1 Acogida inicial del centro a la comunidad escolar

Al inicio del ciclo escolar, la escuela se ha comprometido en un nivel medio-alto a proporcionar a la comunidad educativa la información necesaria sobre sus servicios y políticas; en ésta se incluye la normativa, las actividades básicas de la escuela y las políticas institucionales, y que según la directora, se basan en la inclusión.

Según la maestra titular de grupo apoyarse en la localidad ha sido una estrategia del centro para obtener información y acercamiento con su alumnado. Según los resultados de los cuestionarios, esta escuela ha logrado obtener el 66.7% de información sobre los contextos próximos y sus recursos: *“cuando tenemos en la escuela hermanos o vecinos, con ellos nos podemos apoyar para informarnos acerca de los niños que faltan, o de padres de familia que no se acercan a la escuela. Esto*



*me ha funcionado para tener más contacto con lo que pasa con los alumnos”. Al respecto la directora de la escuela ve necesario el apoyo del grupo de JUCONI (juntos con los niños y las niñas), para hacer algunos talleres con el alumnado que sufre algún tipo de desintegración familiar<sup>58</sup>.*

La escuela no ha logrado establecer una estrategia de transición de Preescolar a Primaria y a Secundaria. La causa, según la directora, se debe a que *“son muchos los pre-escolares de donde egresan los alumnos y varias las secundarias donde los niños se inscriben, y no se puede establecer el contacto con todas las escuelas”*. Pero sí se ha considerado la transición de grupos especialmente en niños atendidos por USAER *“Cuando un niño pasa de año con un nuevo maestro, se tiene una estrategia. Lo que se hace es la entrega de una bitácora de actividades, habilidades y dificultades para el conocimiento de los nuevos maestros sobre el niño”*.

Finalmente hemos de considerar que no se han tenido en cuenta las posibilidades de agrupamiento flexible para la formación y el trabajo en grupos.

#### Indicador c.1.2 Respeto en la comunidad

Esta escuela ha establecido, entre sus políticas, el impulso de la participación de la figura paterna en las reuniones de padres a fin de fortalecer la responsabilidad familiar conjunta en la atención de los niños. *Se pide a los papás básicamente, a participar en las juntas y en todos los eventos de la escuela, esto con la intención de involucrarlos, para que reconozcan y respeten el papel que se le ha dado sólo a la mujer, y del que también él es responsable*. La directora opina que esto amplía el concepto de equidad de género también entre los alumnos, además de estimularlos

---

<sup>58</sup> La directora considera que la desintegración familiar se presenta en niños de padres divorciados, madres solteras, niños huérfanos, niños que por alguna circunstancia viven con familiares. Según sus observaciones esta es una población muy alta en la escuela.

*“A los padres de familia que han participado abiertamente han ayudado a cambiar un poquito la forma de pensar de los demás papás sobre su participación en la escuela, [...] se les estimula con un reconocimiento al fin de año”.*

Por otra parte, dentro de los comentarios de las familias, se señala que se ha impulsado el respeto a los niños con discapacidad: *“Está bien que se trate con niños con discapacidad para desarrollar respeto entre todos y el apoyo mutuo...Las pláticas que nos han dado sobre cómo tratar con respeto a los demás han sido muy buenas, espero que se sigan haciendo”*

En la intervención con los niños con dificultades emocionales, la escuela pide ayuda a instituciones que son expertas en dicha temática; sobre esta cuestión, la maestra de USAER dice que: *en la escuela nos apoyan los psicólogos de JUCONI para trabajar con los papás de los niños con problemas de indisciplina, y a los maestros con pláticas. Junto con USAER evitamos en lo posible la expulsión.*

Esta escuela proporciona desde el inicio del ciclo la información necesaria a su población sobre los servicios que ofrece. En esta información se incluye la normativa, las actividades básicas y las políticas institucionales. También se tiene en cuenta los recursos de la localidad, como el grupo JUCONI.

No se han logrado establecer las estrategias para la transición de nivel escolar, pero sí se hace un seguimiento con los alumnos de necesidades educativas especiales dentro de la escuela.

Se pone énfasis en la participación paterna que es reconocida a final de año. Se desarrollan estrategias de respeto y apoyo mutuo por medio de la colaboración de psicólogos con la finalidad de evitar la expulsión de algunos de los alumnos.

## c.2. Trabajo Colaborativo: Cultura Individualista versus Cultura colaborativa

### Indicador c.2.1 Formas de trabajo

El 77.8% de los maestros manifiesta que en la escuela se trabaja de forma colaborativa: *“Aquí trabajamos todos juntos, es como con los niños, si alguno no puede con una actividad se apoya con otro y viceversa, o cada quien investiga por su parte y después nos organizamos”* (maestra de USAER).

#### Indicador c.2.2 Formas de comunicación

Los distintos puntos de vista entre el personal docente son considerados valiosos: *“en esta escuela no hay rivalidades, generalmente hay apertura y se respetan las opiniones de todos los maestros, además de que se toman en cuenta las aportaciones que se hacen”* (maestra titular de grupo. Con relación a esto, la escuela maneja un 68.4% de aceptación sobre las distintas opiniones y sugerencias que aportan los compañeros.

#### Indicador c.2.3 Prácticas de asesoramiento colaborativo

Para la maestra de apoyo, la respuesta a los alumnos integrados no es privativa de USAER, porque también intervienen los maestros y el grupo JUCONI; sin embargo se extrajo de los cuestionarios el siguiente comentario: *cuando me he encontrado a un niño que necesita la atención de USAER, me he dado cuenta que, a veces o casi siempre, nosotros no nos enteramos de cómo va el seguimiento. Yo como maestra titular de grupo tendría que tener intervención y conocimiento de cómo se están tratando los problemas de mis alumnos.*

El asesoramiento se produce mediante distintas formas de interacción, en términos de la maestra de apoyo: *“Generalmente los talleres se da a todos los maestros, esto les sirve a los demás para tener conocimientos del tema, por si les tocará algún caso similar; además, también es bueno por que los demás ven la*

*situación desde fuera y tienen otra visión al respecto y se incrementa y analiza mejor la situación”.*

El apoyo que da la USAER a los maestros titulares se encuentra reflejado en la cantidad de información que se les facilita sobre los alumnos: *con el apoyo que nos ha brindado la USAER nosotros podemos conocer mejor a los niños, antes nos faltaba mucha información sobre eso* (maestra titular de grupo).

La escuela es de tendencia cooperativa y su nivel de implicación es de nivel alto; la atención hacia los alumnos integrados no es responsabilidad única de USAER. La puesta en común de las distintas opiniones y sugerencias entre compañeros ha permitido desarrollar distintas estrategias para atender a los alumnos, así como también distintas formas de trabajo colaborativo entre docentes, facilitando el intercambio de información y mejorando la comunicación. Aunque no siempre se mantiene la reciprocidad en materia de colaboración entre todos los maestros.

### c. 3. Cultura de asunción al cambio: Cultura de cambio simulado versus Cultura de Innovación Inclusiva

#### Indicador c.3.1 Formas de manifestar el cambio

El cambio es parte de los objetivos de la escuela; no obstante, los comentarios de los maestros son poco optimistas al respecto. *“Aunque se hacen esfuerzos y se valora lo que se hace, es difícil que se reconozcan los resultados como verdaderos cambios”.* Se observa que los cambios realizados no son asumidos totalmente por la población escolar; pues aún existen confusiones y creencias erróneas sobre las características del Programa de Integración; esto se menciona en los comentarios de los cuestionarios. *“A veces hacemos varios intentos por ofrecer las mejores opciones a los niños, pero en realidad no se ve muy claro que tan correctas son nuestras decisiones, sobre todo a largo plazo”.* De forma contraria, la maestra de apoyo aprecia las expresiones de cambio en los docentes: *las maestras se han sensibilizado*

*muchísimo; por ejemplo, entre ellas comparten material o sugerencias, son muy dispuestas y propositivas. Esto ha mejorado las formas de trabajo en toda la escuela.*

#### Indicador c.3.2 La toma de decisiones y riesgos

Las necesidades de cambio se muestran, básicamente, en las prácticas dentro del aula, aunque las iniciativas son casi siempre generadas por la USAER; por lo tanto este equipo ha sensibilizado sobre los riesgos en torno a las propuestas de cambio. Estas modificaciones, según la maestra de apoyo, se han visto reflejados en las prácticas de aulas por la mayoría de los maestros.

#### Indicador c.3.3 Asunción de responsabilidad ante los cambios

La responsabilidad de los cambios en la atención a la diversidad es asumida por el Programa de Integración. En los comentarios del equipo de USAER se observa que: *“en esta escuela, somos nosotros los de USAER, los que estamos al frente de llevar a cabo las finalidades de los demás. Al mismo tiempo, la responsabilidad de los alumnos integrados recae en el grupo de apoyo, ya que se tiende a pensar que la diversidad corresponde a una atención especializada.*

Los cambios realizados como consecuencia de la integración no son asumidos totalmente por la población escolar ya que la iniciativa casi siempre es generada por la USAER. Este equipo tiene la función de promover y sensibilizar sobre los riesgos y las responsabilidades en relación con la atención educativa de todos los alumnos. Existe cierta incertidumbre por los resultados futuros ya que consideran que éstos son siempre a largo plazo.

### c.4. Liderazgo Inclusivo: Liderazgo profesional versus Liderazgo Inclusivo

#### Indicador 3.4.1. Formas de distribución del poder

Los esfuerzos de la directora son dirigidos hacia las personas que integran la comunidad educativa, ya que ha mantenido una actitud enfocada hacia los problemas del centro y ha sido capaz de motivar, dialogar y apoyar a la comunidad escolar

intentando abordar los conflictos. Sin embargo no se han desarrollado prácticas de reflexión y discusión sobre las prácticas de gestión y la práctica del liderazgo.

Aunque la gestión no es unilateral, se han generado pocas oportunidades de negociación en los acuerdos institucionales; sin embargo existe un 83.3% de maestros de USAER y un 77.8% de los docentes que defienden la existencia de libertad para proponer y hacer distintas actividades de manera flexible en el trabajo institucional.

La directora ha intentado detectar los intereses de la población con una actitud centrada en los problemas del centro; sin embargo no se han impulsado prácticas de reflexión y discusión sobre sus procesos de gestión. Aunque se presente un alto grado de libertad por parte de los docentes las tareas en el centro, no se promueven acciones de distribución del poder.

#### 5.2.6.4 *Evaluación Producto de la escuela 6*

- Maestro-a de apoyo y maestro-a titular de grupo

##### a) Satisfacciones

Las maestras coinciden en que el Programa de Integración ha generado avances en la forma de entender la diversidad; es decir, ya no se hacen señalamientos ni distinciones entre el alumnado.

Por otra parte, es importante manifestar que la escuela se preocupa por el progreso de los niños por igual, teniendo en cuenta sus propias capacidades. Además se les enseña a valorar la vida, cómo compartirla, cómo ser más equitativo y cómo tratar y relacionarse con las personas con discapacidad.

##### b) Insuficiencias

Las maestras creen que el proceso de cambio generado por el Programa de Integración provoca desconfianza en algunos maestros. No se ha logrado reflexionar sobre cómo apoyar tan diversas necesidades.

Las satisfacciones mencionadas por las maestras se refieren a las distintas estrategias que la escuela ha asumido para atender a la diversidad de alumnos impulsando siempre sus progresos. La insuficiencia es la desconfianza en los progresos del programa. Así como también la resistencia al cambio de algunos maestros.

- Directivos (USAER y regular)

a) Satisfacción

Las diferentes prácticas para la atención a la discapacidad y el asesoramiento conjunto que el trabajo de USAER ha logrado, es una de las satisfacciones que ha señalado la directora de la escuela: *“Hemos de reconocer que gracias al Programa de Integración tenemos mejores opciones de atención; aunque la experiencia anterior de la escuela con niños con discapacidad nos ha aportado buenas experiencias. El tener un apoyo y asesoría especializada hace una diferencia especialmente en metodología”*.

b) Insuficiencias

La directora de la escuela explica que: *el equipo de USAER además de tener poco tiempo para realizar todas sus actividades, vemos que su trabajo se ha llenado de carga administrativa. Tal vez debería de hacerse en USAER un reordenamiento de sus funciones.*

Desconocemos la opinión del directivo de USAER, aunque la directora de la escuela opina que son cuestiones administrativas las que limitan el desempeño de la integración. Y reconoce como una ventaja el poder contar con este equipo de apoyo.

- Padres de familia

<b>Cuadro 5.17 Evaluación Producto. Escuela 6.</b>		
<b>Grado de satisfacción e insuficiencias percibidas por los padres</b>		
<b>SATISFACCIÓN / INSUFICIENCIAS</b>	<b>PAR</b>	<b>PAU</b>
Con la información sobre los servicios de la escuela.	66.7%	100%
Con la información sobre los progresos del niño-a	66.7%	100%
Con la información sobre el apoyo al que puede acudir	66.7%	100%
Con los resultados de los proyectos realizados en la escuela	66.7%	52.4%
Con la oportunidad para opinar y ser valorado en las decisiones de la escuela	55.6%	83.6%
Con la atención de los maestros a la diversidad del alumnado	55.6%	83.6%
Con las reglas de bienestar de alumnos con conductas disruptivas en la escuela	55.6%	50%
Con el servicio que otorga USAER		66.7%
Con la orientación sobre la atención en casa de sus hijos	66.7	50%
Con la motivación de las tareas en casa.	55.6%	50%
Con la admisión de niños con necesidades educativas especiales y/o discapacidad en esta escuela	100%	100%

La USAER ha apoyado a los padres de familia; a los padres les preocupan muchas cuestiones y siempre se formulan preguntas. En los comentarios de los cuestionarios se señalan algunas de sus demandas.

*Me pregunto qué ocurrirá con mi hija cuando pase a 5° o cuando pase a Secundaria, por ahora todo va bien, ¿pero después?, ¿Cómo podré ayudar a mi hija con su carácter?*

*Le pido de favor que nos enseñe a padres y niños a tener hábitos de estudio porque tienen poco interés en el estudio y, desafortunadamente cuando apoyamos a nuestros hijos se aburren por esperar a los que no estudian mucho, ojala se pudiera hacer algo para llevar a los grupos al mismo ritmo y aprovecharían más.*



De los resultados de los cuestionarios se extraen que los aspectos de menor satisfacción son los que se refieren a la orientación a padres sobre el apoyo que pueden dar en casa y cómo conseguir que los alumnos con conductas disruptivas alcancen mejoras y un mayor nivel de bienestar.

La parte más satisfactoria es la aceptación de niños con necesidades educativas especiales y/o discapacidad.

De los comentarios es interesante señalar la necesidad que tienen los padres de conseguir respuestas para resolver las necesidades de sus hijos, ya sea de transición, asesoramiento o de calidad de enseñanza.

**Cuadro 5.18 Síntesis evaluación producto de la Escuela 6**

<b>PROFESORES FRENTE A GRUPO (MAESTRO DE APOYO Y REGULAR)</b>	Se han elaborado distintas formas para atender la población diversa procurando siempre sus progresos. La insuficiencia es la resistencia al cambio por parte de algunos maestros y la desconfianza en los resultados del Programa.
<b>DIRECTIVOS (ESCUELA PRIMARIA Y USAER)</b>	Las cuestiones administrativas son las que limitan el desempeño de la integración. Lo que satisface, son los avances obtenidos por la participación de USAER.
<b>PADRES DE FAMILIA</b>	Es insuficiente la orientación en el apoyo que se puede dar en casa, la transición, la calidad de enseñanza y el bienestar de alumnos con conductas disruptivas. La parte más satisfactoria es la aceptación de niños con necesidades educativas especiales y/o discapacidad.

5.2.6.5. Síntesis global de resultados de la fase Proceso: Modelo relacional organización inclusión. Escuela 6.

**Cuadro 5.19 Resultados del análisis del proceso en relación al polo integrador o inclusivo.**

**Escuela 6**

SUB DIMENSIONES	INDICADORES	
	POLO MÁS ALEJADO	POLO MÁS CERCANO
<b>1.1 MISIÓN INSTITUCIONAL</b>	<b>ESCUELA INTEGRADORA ACTUAL</b>	<b>ESCUELA INCLUSIVA</b>
<i>1.1.1 IDEALES COMPARTIDOS</i>		<i>El propósito institucional es aceptar el Programa de</i>

		<i>Integración.</i>
<i>1.1.2 CONCEPCIÓN DE LA DIVERSIDAD</i>	<i>Prioridad a los alumnos con discapacidad, se reconocen otras demandas que atender.</i>	
<i>1.1.5 ACEPTACIÓN DE LA COMUNIDAD</i>		<i>Se da Educación u orientación a toda la población que lo solicite.</i>
<b>2.1 ESTRATEGIAS DE MEJORA INCLUSIVA</b>	<b>PRÁCTICAS INTEGRADORAS REALES</b>	<b>PRÁCTICAS INCLUSIVAS</b>
<i>2.1.1 ESTRATEGIAS DE MEJORA EN EL AULA</i>	<i>La forma en que se asignan los apoyos dentro del aula no son muy claras para todo. No es sencillo y natural elaborar las ACIs.</i>	<i>La planificaciones se hacen de forma conjunta Se tienen en cuenta los conocimientos previos así como las condiciones del alumnado. Hay oportunidades de participación del alumnado en todas las actividades del aula.</i>
<i>2.1.2 ESTRATEGIAS DE MEJORA INSTITUCIONAL</i>		<i>Los consejos son un foro de discusión sobre planificación, necesidades, capacitación y comisiones. Se ha incluido a la comunidad local y la participación de los padres</i>
<b>3.1 CONTEXTOS INCLUYENTES</b>	<b>SISTEMA CERRADO</b>	<b>SISTEMA ABIERTOS</b>
<i>3.1.1 ACOGIDA INICIAL AL CENTRO</i>	<i>No han logrado establecer una estrategia de transición</i>	<i>En la información se incluye la normativa, actividades básicas y las políticas institucionales Se conoce y se usan los recursos locales.</i>
<i>3.1.2 RESPETO EN LA COMUNIDAD</i>		<i>Se estimula la participación paterna involucrándolos en las actividades escolares Se apoya a los chicos con problemas conductuales evitando la expulsión.</i>

<b>3.2 TRABAJO COLABORATIVO</b>	<b>CULTURA INDIVIDUALISTA</b>	<b>CULTURA COLABORATIVA</b>
3.2.1 FORMAS DE TRABAJO		<i>La escuela se relaciona de forma cooperativa con un alto grado de trabajo de equipo</i>
3.2.2 FORMAS DE COMUNICACIÓN		<i>Se aceptan distintas sugerencias entre compañeros Hay distintas formas de interacción y comunicación.</i>
3.2.3 PRÁCTICAS DE ASESORAMIENTO COLABORATIVO	<i>Aunque el asesoramiento no es privativo de la USAER la asume casi totalmente.</i>	
<b>3.3 CULTURA DE ASUNCIÓN AL CAMBIO</b>	<b>CULTURA DE CAMBIO SIMULADO</b>	<b>CULTURA DE INNOVACIÓN INCLUSIVA</b>
3.3.1 FORMAS DE MANIFESTAR EL CAMBIO	<i>Se muestra desconfianza en los proyectos sobre todo los de largo plazo en algunos maestros.</i>	
3.3.2 LA TOMA DE DECISIONES Y RIESGOS	<i>Los cambios no son asumidos totalmente por la población escolar. La iniciativa y los riesgos casi siempre son asumidas por la USAER.</i>	
3.3.3 ASUNCIÓN DE RESPONSABILIDAD ANTE CAMBIOS Y RESULTADOS	<i>La USAER tiene la responsabilidad directa de los resultados de la integración.</i>	
<b>3.4 LIDERAZGO INCLUSIVO</b>	<b>LIDERAZGO</b>	<b>LIDERAZGO INCLUSIVO</b>
3.4.1. FORMAS DE DISTRIBUCIÓN DEL PODER	<i>No se han desarrollado prácticas de reflexión sobre la gestión.</i>	<i>Actitud genuinamente interesada por los problemas del centro Libertad a los docentes para proponer y hacer distintas actividades</i>

- **Conclusiones de la Escuela 6:**

Esta escuela tiene como misión progresar hacia una escuela para todos; por ello en su Proyecto Anual se recogen algunos intereses de la comunidad escolar a través de reuniones de consejo en dónde también se determinan las políticas de trabajo y las actividades del ciclo escolar.

La experiencia que esta escuela ha tenido con alumnos de necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad surgió como consecuencia de las necesidades y realidades del contexto. Aun así, esta escuela no ha logrado establecer una coordinación con Preescolar y con Secundaria.

Por otra parte, el trabajo en el aula se ve apoyado constantemente con los profesionales de USAER: realizan programaciones conjuntas, elaboran las ACIs y preparan la participación en clase.

Esta correlación permite reducir las intervenciones de los alumnos de manera individual. La diversificación de estrategias de enseñanza ha permitido un repertorio más amplio de actividades conjuntas entre los alumnos; han dejado atrás metodologías poco educativas como la copia y han incrementando los niveles de participación del alumnado, aspecto que redundará en beneficio de su aprendizaje y en las modalidades de evaluación.

La escuela tiene tendencia al trabajo colaborativo organizando espacios informales de comunicación recíproca y participación conjunta.

En definitiva, la escuela 6 intenta crear un contexto adecuado para todos los alumnos, en donde la comunidad se sienta bien informada y comprometida

con la filosofía de la inclusión. Sin embargo, aceptan y asumen los cambios todavía con reticencias ya que los maestros menos convencidos señalan desconfianzas en algunos de los procesos, en resultados y en las acciones hasta ahora impulsadas por el Programa de Integración.

Finalmente, y por lo que atañe al equipo de USAER, en él recaen las principales funciones de atención, participación, seguimiento y responsabilidad sobre el Programa de Integración y la atención a la diversidad del alumnado.

### 5.3 Resultados intercentros

#### 5.3.1 Introducción.

Se expondrán las comparaciones correspondientes al contexto de las escuelas, sus características y recursos, así como también, se mencionarán los aspectos más importantes de la escuela como organización y sus procesos en la atención a la diversidad, al igual que sus resultados. Así pues, comparemos las dimensiones y subdimensiones generales para después, hacer una comparación más matizada de sus indicadores.

#### 5.3.2 Características y condiciones del contexto de la muestra

Como se menciona en el diseño de investigación, la elección de escuelas ubicadas en comunidades suburbanas se debe a la fluctuación constante entre las costumbres y tradiciones de la vida rural y los cambios radicales de la vida urbana. Existen diferencias radicales entre sus habitantes (económicas, oportunidad laboral, educación, vivienda), aspecto que se refleja en los contrastes a nivel socioeconómico y de escolaridad de su población.

Condiciones como ésta se resumen las circunstancias generales de los contextos de la muestra para su oportuna comparación.

<b>Cuadro 5.20 Evaluación de contextos entre escuelas</b>		
<b>Ubicación del centro</b>	Zona sub urbana	1, 2, 3, 4, 5 y 6
<b>Nivel socio-económico de las familias</b>	Medio-alto	5
	Medio-bajo	1, 2
	Bajo	4
	Variado	3, 6
<b>Escolaridad promedio de las familias</b>	Básico Primaria	2, 4
	Básico Secundaria	1, 3
	Preparatoria-superior	5
	Variado	6
<b>Tamaño del centro</b>	Pequeño	2, 4
	Mediano	1
	Grande	3, 5, 6

Otra variable a considerar es el número de alumnos atendidos por clase; este es un determinante que facilita o dificulta el proceso educativo y el Programa de Integración. Así

pues, las escuelas 1, 3 y 6 tienen una población que excede los 40<sup>59</sup> alumnos por clase, mientras que en la escuela 2, 4 y 5 los grupos no llegan a 40.

Por otra parte, cabe mencionar que todas las escuelas disponen de un espacio para el servicio de USAER, a excepción de la escuela 1. Las escuelas que han conseguido eliminar barreras arquitectónicas han sido la 1, 4 y 5 mientras que la 2, 3 y 6 no cuentan con este apoyo.

### 5.3.3 Referencias y personal de las escuelas

Las escuelas se distinguen entre sí a pesar de ser suburbanas; en el cuadro 5.21 se presentan sus diferencias y semejanzas.

<b>ESCUELAS</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>FUNDADA HACE...</b>	30 años	18 años	28 años	17 años	32 años	39 años
<b>GRUPOS INTEGRADOS</b>	4 años	sin experiencia	6 años	Sin experiencia	11 años	Sin experiencia
<b>USAER</b>	10 años	3 años	9 años	7 años	10 años	6 años
<b>PROGRAMAS</b>	PEC y de Integración	PEC, y de Integración	PEC, Integración	PEC, y de Integración	PEC, y de Integración	PEC, y de Integración
<b>PROYECTOS</b>	PETE Y PAT	PETE Y PAT	PETE Y PAT	PETE Y PAT	PETE Y PAT	PETE Y PAT

Es oportuno hacer la aclaración de que las escuelas se guían por el Programa de Escuelas de Calidad y el Programa de Seguimiento Cercano (Escuelas Integradoras). Esta variable condiciona a cada centro para cumplimentar un Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) y un Plan Anual de Trabajo (PAT). Recordemos que no fue posible obtener estos documentos para su análisis, por lo que tuvimos que recurrir a las respuestas de las entrevistas y cuestionarios para su análisis.

El Programa de Integración ha sido incorporado en las escuelas frente aún salvando dificultades, por lo que no podemos confirmar que las escuelas que tienen más experiencia

<sup>59</sup> El criterio de un máximo de 40 alumnos por clase, es el establecido por la Secretaría de Educación Pública.

con el trabajo de integración, son las mismas que han logrado más avances hacia la Inclusión.

También resulta interesante observar que las escuelas que han tenido experiencias con grupos integrados son más expertas en las cuestiones relacionadas con el ámbito de la inclusión, conocen mejor los procesos de evolución de atención a los alumnos con dificultades en general, aunque, sin embargo, esa situación no es necesariamente una condición previa para desarrollar prácticas más inclusivas.

Tampoco resulta novedoso ver que las escuelas con una reciente incorporación al Programa de Integración son aquellas en donde se encuentran mayores resistencias para atender a la diversidad del alumnado.

Por otra parte, se revela importante la disponibilidad de recursos docentes que representan las características de los recursos docentes que integran esta muestra, por que son ellos los primeros protagonistas en orquestar la organización de las escuelas. En el cuadro 5.22 se muestran las características más relevantes para nuestro análisis.



Cuadro 5.22 Recursos humanos de las escuelas

Cuadro 5.22 Recursos humanos de las escuelas												
DIRECTORES-AS DE LAS ESCUELAS							DIRECTORES-AS DE LAS USAER					
ESCUELAS	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
NIVEL DE PREPARACIÓN	Maestría en ciencias de la Educación	Normal Primaria	Normal Primaria	Maestría en Educación	Normal Superior y Educación Secundaria	Maestría en Educación	Maestría en Educación	Normal Primaria y Licenciatura en Educación Especial	Licenciatura en Psicología	Maestría en Educación	Maestría en Ciencias de la Educación	
AÑOS DE SERVICIO	25 años de servicio	18 años de servicio	37 años de servicio	22 años de servicio	22 años de servicio	25 años de servicio	26 años de servicio	16 años de servicio	12 años de servicio	27 años de servicio	20 años de servicio	
AÑOS EN LA ESCUELA	Año y medio en la escuela	6 años en esta escuela	22 años	1 año en la escuela	10 años en la escuela	15 años en esta escuela	15 años en la dirección	3 años en esta escuela	1 ciclo escolar en la escuela	16 meses trabajando en la escuela	10 años en la escuela	
MAESTROS-AS DE GRUPO							MAESTROS-AS DE APOYO					
ESUELAS	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
NIVEL DE PREPARACIÓN	Normal Primaria	Normal Primaria	Normal Primaria	Licenciatura en Educación UPN	Licenciatura en Educación	Normal Primaria	Licenciatura en Psicología Educativa	Licenciatura en Psicología Maestría en Audición y Lenguaje	Licenciatura Educación Primaria	Licenciatura en Educación	Licenciatura en Educación UPN	Licenciatura en Educación Especial
AÑOS DE SERVICIO	28 años de servicio	24 años de servicio	27 años de servicio	27 años de servicio	26 años de servicio	35 años de servicio	15 años de servicio	1 año de servicio	26 años de servicio	4 años de servicio	6 años de servicio	23 años de servicio
AÑOS EN LA ESCUELA	6 años en la escuela	6 años en la escuela	4 años en la escuela	3 años en la escuela	3 años en la escuela	7 años en la escuela	8 años en la escuela	1 año en la escuela	9 años en la escuela	1 año en la escuela	4 años en la escuela	1½ años en la escuela
GRUPO QUE ATIENDE	2° y 44 alumnos	2° y 28 alumnos	1° grado, 47 alumnos	35 alumnos de 3°	3er. Grado 35 alumnos	4° 46 alumnos	8 niños con discap.	8 niños con discap.	10 niños con discap. Atención de 1° a 4°	1° a 5° 6 niños con discap.	14 niños con discap. Todos los grupos	8 niños con discap. Todos los grupos

El análisis de los recursos humanos, ha tenido en cuenta lo siguiente:

El nivel de formación más bajo entre el personal es el de los docentes de Educación Primaria. Los participantes en esta investigación sólo han cursado el nivel de Licenciatura, mientras que el resto de los profesionales tiene mayor formación.

Las escuelas 4 y 5 son las que tienen un personal más formado que el resto de los centros; por el contrario en la escuela 3 todos los docentes entrevistados tienen el nivel básico de preparación. Es importante recalcar, que en esta muestra, hay una relación clara entre el nivel de preparación docente de las escuelas y sus avances hacia el polo inclusivo.

Sin embargo, de la experiencia docente de esta muestra, se advierte que no existe relación entre la experiencia y los avances hacia el polo de la inclusión. Así pues, la escuela con más experiencia es la 6 y la de menor es la 5, y ambas escuelas han presentado avances hacia la inclusión.

#### ***5.3.4 Confrontación de resultados en relación con el modelo relacional organización inclusión***

La intención del modelo elaborado (modelo relacional organización inclusión), para analizar la fase de proceso dentro del Marco general de evaluación, ha sido determinar las condiciones organizativas de las escuelas Primarias durante el proceso de Integración Educativa, así como las distintas posturas localizadas en un continuo delimitado por los polos de Escuela Integradora Actual *versus* Escuela Inclusiva. Por todo lo anterior, de acuerdo a las dimensiones, subdimensiones e indicadores evaluados (propuestos en nuestro modelo) en los centros se definirán los resultados generales.

##### ***5.3.4.1 Resultados de las subdimensiones e indicadores.***

En el cuadro 5.23 se señalan los criterios básicos para definir el polo al que se han de orientar las escuelas de la muestra.

<b>Cuadro 5.23. Resultados de las subdimensiones e indicadores y su relación con un enfoque de escuela: integradora o inclusiva</b>			
	<b>SUBDIMENSIONES</b>	<b>POLO MÁS ALEJADO</b>	<b>POLO MÁS CERCANO</b>
	<b>1.1 MISIÓN INSTITUCIONAL</b>	<b>ESCUELA INTEGRADORA ACTUAL</b>	<b>ESCUELA INCLUSIVA</b>
	<b>Escuelas</b>	<b>1, 2, 3, 4</b>	<b>5</b>
<b>INDICADORES</b>	<i>1.1.1 IDEALES COMPARTIDOS</i>	<i>Ideales diferentes según el sector</i>	<i>La comunidad participa de ideales inclusivos</i>
	<i>Escuelas</i>	<i>1, 2,3 y 4</i>	<i>5 y 6</i>
	<i>1.1.2 CONCEPCIÓN DE LA DIVERSIDAD</i>	<i>La diferencia está referida a alumnos especiales con déficits o desventajas</i>	<i>La diferencia es inherente al ser humano</i>
	<i>Escuelas</i>	<i>1, 2, 3, 4 y 6</i>	<i>5</i>
	<i>1.1.3 ACEPTACIÓN DE LA COMUNIDAD</i>	<i>Aceptación condicionada</i>	<i>Aceptación incondicional</i>
	<i>Escuelas</i>	<i>2 y 6</i>	<i>1, 3, 4, y 5</i>
	<b>2.1 ESTRATEGIAS DE MEJORA INCLUSIVA</b>	<b>PRÁCTICAS INTEGRADORAS REALES</b>	<b>PRÁCTICAS INCLUSIVAS</b>
	<i>Escuelas</i>	<i>1,2,3,y 4</i>	<i>5 y 6</i>
<b>INDICADORES</b>	<i>2.1.1 ESTRATEGIAS DE MEJORA EN EL AULA</i>	<i>Apoyos didácticos y metodológicos centrados en el alumnado con necesidades educativas especiales y /o discapacidad</i>	<i>Atención grupal que propicia apoyos y oportunidades de aprendizaje para todo el alumnado</i>
	<i>Escuelas</i>	<i>1,2,3,4,5,y,6</i>	<i>1,2,3,4,5 y 6</i>
	<i>2.1.2 ESTRATEGIAS DE MEJORA INSTITUCIONAL</i>	<i>El funcionamiento de la escuela depende del sistema administrativo, estructural y/o burocrático del que dependen (sep)</i>	<i>El funcionamiento depende de la misión y valores, del trabajo en redes que permita tomar decisiones conjuntas, elaborar proyectos y solucionar problemas con alto compromiso</i>

	<i>Escuelas</i>	<i>1,2,3 y 4</i>	<i>1,2,4,5 y 6</i>
	<b>3.1 CONTEXTOS INCLUYENTES</b>	<b>SISTEMA CERRADO</b>	<b>SISTEMA ABIERTOS</b>
	<i>Escuelas</i>	<i>1,2,3 y 4</i>	<i>5 y 6</i>
INDICADORES	3.1.1 ACOGIDA INICIAL AL CENTRO	<i>Se recibe a la diversidad del alumnado con las condiciones existentes. Se espera que él se adapte.</i>	<i>Existen estrategias de acogida a la comunidad, asumiendo cambios según las necesidades de su población</i>
	<i>Escuelas</i>	<i>1,2,3,4,5 y 6</i>	<i>2, 4, 5 y 6</i>
	3.1.2 PROMOCIÓN DEL RESPETO EN LA COMUNIDAD	<i>El respeto se limita al cumplimiento de los reglamentos</i>	<i>El respeto implica conocimiento, coordinación, empatía y conciliación de la comunidad.</i>
	<i>Escuelas</i>	<i>1,2,3 y 4</i>	<i>5 y 6</i>
	<b>3.2 TRABAJO COLABORATIVO</b>	<b>CULTURA INDIVIDUALISTA</b>	<b>CULTURA COLABORATIVA</b>
	<i>Escuelas</i>	<i>1,2,3 y 4</i>	<i>5 y 6</i>
INDICADORES	3.2.1 FORMAS DE TRABAJO	<i>Individual y/o sectorizado</i>	<i>Trabajo comunitario</i>
	<i>Escuelas</i>	<i>1,3 y 5</i>	<i>2,4,5 y 6</i>
	3.2.2 FORMAS DE COMUNICACIÓN	<i>La comunicación se limita a transmisión de información técnica y formal</i>	<i>La comunicación es reflexiva, permite la interacción de opiniones y crecimiento comunicativo.</i>
	<i>Escuelas</i>	<i>1, 2 y 4</i>	<i>2, 3, 5 y 6</i>
	3.2.3 PRÁCTICAS DE ASESORAMIENTO COLABORATIVO	<i>Apoyo en la integración</i>	<i>Apoyo en la inclusión</i>

	<i>Escuelas</i>	<i>1, 2, 3, 4, 5 y 6</i>	
	<b>3.3 CULTURA DE ASUNCIÓN AL CAMBIO</b>	<b>CULTURA DE CAMBIO SIMULADO</b>	<b>CULTURA DE INNOVACIÓN INCLUSIVA</b>
	<i>Escuelas</i>	<i>1, 2, 3, 5 y 6</i>	<i>4</i>
<b>INDICADORES</b>	<i>3.3.1 FORMAS DE MANIFESTAR EL CAMBIO</i>	<i>Escuela errante, escuela paralizada, escuela paseante</i>	<i>Escuela en marcha</i>
	<i>Escuelas</i>	<i>1, 2, 3, 4, 5 y 6</i>	<i>4</i>
	<i>3.3.2 LA TOMA DE DECISIONES Y RIESGOS</i>	<i>La comunidad escolar prefiere garantizar sus resultados, por lo que se arriesga poco</i>	<i>La comunidad escolar asume los riesgos para obtener objetivos y resultados afines</i>
	<i>Escuelas</i>	<i>1, 2, 3 y 6</i>	<i>4 y 5</i>
	<i>3.3.3 ASUNCIÓN DE RESPONSABILIDAD ANTE CAMBIOS Y RESULTADOS</i>	<i>El centro escolar al no ser participe del cambio, suele responsabilizar a situaciones externas de resultados y procesos</i>	<i>El centro asume la responsabilidad de procesos y resultados del cambio, por la apreciación clara de sus posibilidades.</i>
	<i>Escuelas</i>	<i>1,2, 3, 5 y 6</i>	<i>4</i>
	<b>3.4 LIDERAZGO INCLUSIVO</b>	<b>LIDERAZGO PROFESIONAL</b>	<b>LIDERAZGO INCLUSIVO</b>
	<i>Escuelas</i>	<i>1, 2, 3, 4 y 6</i>	<i>5</i>
<b>INDICADORES</b>	<i>3.4.1. FORMAS DE DISTRIBUCIÓN DEL PODER</i>	<i>Liderazgo de una cultura toxica</i>	<i>Liderazgo inclusivo</i>
	<i>Escuelas</i>	<i>1, 2, 3, 4 y 6</i>	<i>5 y 6</i>

A partir del cuadro 5.23 se hacen comparaciones explícitas sobre las relaciones entre las escuelas y se explican a continuación los criterios para que las subdimensiones e indicadores se acerquen al polo correspondiente.

Subdimensión 1.1. Misión Institucional: Escuela Integradora-actual *Versus* Escuela Inclusiva

Esta subdimensión comprende los ideales compartidos entre la comunidad escolar de las instituciones. La mayoría de ellas tienen proyectos sectorizados, ya que mientras la escuela regular funciona con ideales proyectados al Programa de Escuelas de Calidad, la USAER trabaja sobre sus propios objetivos de integración educativa. Esto ha generado falta de conocimiento en la elaboración y difusión de proyectos compartidos y unificados, hasta inclusive no reconocer claramente los objetivos institucionales que permiten establecer una misión específica.

Por lo contrario, las escuelas 5 y 6 construyen sus proyectos unificando los servicios en relación a las demandas cambiantes de su población y en atención a la diversidad.

También esta subdimensión ha tenido en cuenta la forma en que las escuelas conciben a la diversidad. En todos los casos la prioridad de atención se da a la población que presenta necesidades educativas especiales y/o discapacidad; por ello, las escuelas 1, 2, 3 y 4 concentran sus actividades en esta población; mientras que las escuela 5 y 6 además contemplan otras prioridades como la prevención y el tratamiento de conductas disruptivas.

Las escuelas aceptan la discapacidad; la mayoría de las escuelas admite población rechazada por otras instituciones, así como también los alumnos que lo soliciten sin condicionar su situación. Sin embargo, los casos de las escuelas 2 y 6 han obtenido un nivel medio-bajo en la aceptación de la comunidad lo que refleja la relativa aceptación y necesaria sensibilización en la población.

Por todo lo mencionado en esta subdimensión, la muestra investigada se acerca al polo de Escuela Integradora Actual.

### Subdimensión 2.1 Estrategias de Mejora Inclusiva: Prácticas Integradoras Reales

#### *Versus Prácticas Inclusivas*

Esta subdimensión contempla tanto estrategias en el aula como a nivel institucional. En primer lugar, hemos de señalar que el trabajo en el aula presenta distintas estrategias tanto de la escuela *Integradora* como *Inclusiva*; sin embargo algunas prácticas coinciden en la mayoría de los centros. La forma en que se determina la atención al alumnado se decide una vez realizado el diagnóstico. Esta situación no está muy definida, por lo tanto no es sencillo elaborar y aplicar las A.C.I.s. A esto cabe señalar que, en la mayoría de los casos, los maestros de apoyo junto con el maestro titular de grupo hacen las programaciones para determinar los apoyos.

El equipo de USAER orienta y supervisa las estrategias de enseñanza-aprendizaje apoyando al profesorado, reduciendo la atención asistida fuera de clase y fomentando el apoyo dentro del aula; sin embargo, los maestros que no reciben el apoyo de este servicio no han modificado su práctica educativa. A pesar de no hacer extensivas e incrementar las prácticas de participación y aprendizaje en todas las clases, vemos que el trabajo coordinado entre maestro de apoyo y regular ha dado resultados satisfactorios y optimistas a la vez. Esto refleja un incremento de metodologías más participativas en la mayoría de las escuelas que como consecuencia influye en el nivel de discusión, debate y elaboración de normas, actividades, tareas y formas de trabajo en clase. En este sentido, los maestros han tenido en cuenta las potencialidades de los alumnos para que aprendan a aprender en base a sus conocimientos previos. Por otra parte, en estas clases se ha logrado más participación y mayor sensibilización con las familias, aunque no se ha establecido cómo éstas pueden apoyar los aprendizajes de sus hijos.

Y en segundo lugar, el desarrollo de estrategias institucionales de las escuelas se ve constreñido por la elaboración del Proyecto anual de trabajo (plan estratégico de transformación escolar), en el que se establecen los objetivos, las estrategias y las condiciones del proceder institucional. Bajo esta condición, todas estas escuelas están supeditadas a las disposiciones que marca el desarrollo de Escuelas de Calidad. Como consecuencia los centros están obligados a seguir las instrucciones de aprovechamiento marcadas por el sistema; y, cabe destacar que, en muchas ocasiones no se contemplan los procesos de atención a la diversidad. Conscientes de esta contradicción, las escuelas 4, 5 y 6, han intentado mantener una relación directa con el proyecto del equipo de USAER para evitar respuestas contradictorias que perjudiquen a la heterogeneidad del alumnado. Se han adaptado las evaluaciones, la promoción de curso y las oportunidades de permanencia en la escuela para que se evite la expulsión.

Por el contrario, en relación a las estrategias institucionales, como las escuelas 1, 2 y 3 no las establecen en base a la reflexión sobre las características y demandas de la población escolar, sus políticas y objetivos tienen una funcionalidad relativa y sus propuestas adoptan una estructura burocrática centrada en la respuesta de calidad del PETE y no en las necesidades e intereses básicos de la comunidad educativa.

Todas las escuelas, excepto la 3, han participado en los consejos técnicos consultivos, que además de ser reuniones administrativas, son espacios de reflexión en donde, también, se propone formación a padres y maestros. De esta participación es importante decir que, la capacitación no ha sido suficiente, ni enfocada a las necesidades y requerimientos de las escuelas. En estas reuniones también se presentan y discuten los avances y/o retrocesos que experimenta el Programa de Integración.

El desarrollo institucional de la mayoría de las escuelas se ve limitado por la dificultad de participación de los padres; en la mayoría de ellas apenas se han implicado, a excepción de la escuela 5.



Sorprende que los centros no se relacionen con la comunidad externa; las escuelas 1, 2, 3 y 4 no se lo plantean y no valoran las ventajas que conlleva abrirse al entorno. Por el contrario, las escuelas 5 y 6 aprovechan los recursos de la comunidad para organizar o asistir a distintas actividades.

Se ha avanzado modificando e introduciendo metodologías más acordes con la atención a las necesidades del alumnado, pero al no lograr un impulso o reconocimiento institucional esta subdimensión se mantiene en el polo de prácticas integradoras reales.

### Subdimensión 3.1. Contextos Incluyentes: Sistema Cerrado versus Sistemas Abiertos

Esta subdimensión revisa las opciones que los centros adoptan para incluir a su alumnado. En la mayoría de ellos no se diseñan de manera específica ni formal estrategias para que los alumnos se sientan parte de la comunidad; sólo en las escuelas 5 y 6 se organizan actividades de empatía y conciliación desde el inicio de curso. Todas informan a las familias sobre los servicios, condiciones, reglamentos y actividades.

Con la intención de que el alumnado se sienta acogido y parte importante de un centro, las escuelas 3 y 5 se han coordinado con escuelas Preescolares y Secundarias para optimizar la transición de nivel escolar y/o laboral. En la mayoría de las escuelas no se presta atención a los cambios que los alumnos experimentan cuando pasan de un grupo, aula, o grado, al siguiente; es decir la transición dentro de la escuela o hacia la etapa de Secundaria.

Las escuelas no organizan las actividades de enseñanza aprendizaje con la modalidad de agrupamientos flexibles. En todas las escuelas los grupos se conforman por orden alfabético, o por el criterio de cantidad de alumnos.

Otras de las situaciones a destacar son el conocimiento y provecho que se tiene de los ambientes alternos. La mayoría de las escuelas permanecen demasiado encerradas en sus paredes desaprovechando la riqueza del contexto social más inmediato: bibliotecas,

museos, parques, empresas, etc. Por el contrario, el vínculo que establecen las escuelas 5 y 6 con la localidad ha permitido una colaboración conjunta y continua.

El respeto es una de las condiciones necesarias para el funcionamiento en la escuela. Al respecto, observamos que las escuelas 5 y 6 han generado pláticas, contado con el apoyo de otras instituciones y reglamentos para conseguir mejor calidad de vida y bienestar para todos y especialmente para los chicos con dificultades conductuales y/o problemas emocionales.

Por todo lo anterior, la mayoría de las escuelas han obviado modalidades de acogida y apenas contemplan el potencial que poseen para promover la adaptación, la permanencia, el respeto y la transición de su alumnado. Por tal razón, esta dimensión tiene la tendencia de sistemas cerrados.

### Subdimensión 3.2. Trabajo Colaborativo: Cultura Individualista *versus* Cultura Colaborativa

Resulta complejo definir cómo se expresa el trabajo colaborativo, ya que se puede transitar entre una, o varias posiciones. Sin embargo, en las escuelas 1, 3 y 5 las formas más comunes son de balcanización y colegiabilidad artificial; esto se refleja en la sectorización existente entre la USAER y la escuela regular, por lo que el trabajo se encuentra condicionado según sea el caso. Por el contrario, existe un alto grado de trabajo de equipo, capacidad de estimar comentarios, y aceptación de las sugerencias, en las escuelas 2, 5 y 6.

Sin embargo, en todas ellas, el apoyo y asesoramiento se centra especialmente en los alumnos con discapacidad y/o necesidades educativas especiales, tarea que, generalmente, asume USAER generando demasiada dependencia y demandas y expectativas muy altas.

Los procesos de comunicación desarrollados en las escuelas 3, 5 y 6 son fruto de la reflexión e interacción de opiniones más allá de una comunicación técnica y formal, aunque ésta suele ser sectorizada. Por lo que la tendencia de esta subdimensión es de una cultura individualista.

Subdimensión 3.4. Cultura de asunción al cambio. Cultura de Asunción al cambio *versus* Cultura de Innovación Inclusiva

Todas las escuelas tienen experiencia en la atención a la diversidad, a los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad o de otras causas personales, escolares o contextuales; pero, no obstante, la manera cómo se enfrentan y/o asumen los cambios es de “escuela errante”; es decir, se generan distintas actividades sin un proyecto y misión claramente establecida. Esto se refleja en la utopía y la desconfianza que se aprecia en las escuelas 1, 3, especialmente en los resultados a largo plazo. Por el contrario, la escuela 4 se siente satisfecha con los cambios y logros hasta ahora conseguidos, aunque la nueva directora ha desequilibrado este proceso. Los cambios no se han producido sólo en los docentes sino también en la comunidad de niños y padres. Ésta ha sido una tarea muy ardua para la escuela 2.

Por otra parte, las escuelas han asumido riesgos y tomado decisiones aunque, no obstante, es conveniente señalar que no siempre se han logrado emprender iniciativas y compartir responsabilidades, ya que, generalmente, éstas las asume USAER. La escuela 4, por el contrario, ha generado una corresponsabilidad en todas las actividades y decisiones de la escuela.

Estas características colocan a nuestra muestra en una tendencia de cambio simulado.

Subdimensión 3.4. Liderazgo Inclusivo: Liderazgo profesional *versus* Liderazgo Inclusivo

Con respecto a los directivos de las escuelas, éstos han sido flexibles y han apoyado las sugerencias de los compañeros; aunque cabe destacar que solamente en las escuelas 5 y 6 la dirección ha impulsado nuevos significados al concepto de diversidad; las funciones y la manera de funcionar de estos directivos no se orientan al trabajo sino a los intereses y necesidades de la población escolar con la finalidad de introducir cambios.

En todas las escuelas se han detectado indicios de apoyo, libertad y respeto a las decisiones de los maestros a pesar de no encontrarse indicios de reflexión, discusión y negociación sobre la gestión y la directividad.

En resumen, podemos comentar que estas escuelas tienen tendencia a la escuela integradora actual básicamente en tres subdimensiones: estrategias de mejora inclusiva, contextos incluyentes y trabajo colaborativo; pero algunas de ellas, la 5 y 6 poseen una cultura más próxima a la inclusión. Las demás, la 1, 2, 3 y 4 tienen una clara tendencia integradora.

#### **5.4 Comparación de los resultados satisfactorios e insuficiencias del Programa de Integración en cada una de las escuelas.**

Para la realización de estas comparaciones se han analizado las aportaciones más relevantes de cada profesional.

Conviene aclarar que se han recogido las respuestas del sector de las escuelas regulares de la muestra, frente a las opiniones del sector de USAER, porque a partir de ellas se ha definido la posición de cada uno de ellos (escuelas regulares y las USAER), además de que pueden confirmar o contradecir los resultados registrados en el cuadro 5.24 que sigue.

<b>Cuadro 5.24 Comparación de resultados satisfactorios e insuficientes del Programa de Integración en las escuelas de la muestra</b>			
<b>D I R E C T I V O S</b>		<b>SATISFACCIONES</b>	<b>INSUFICIENCIAS</b>
	1	La respuesta y avance de los alumnos	Es insuficiente información sobre la integración y organización
	2	Los resultados con los alumnos atendidos por USAER	La organización, horarios, y dinamismo del programa.
	3	La participación y colaboración docente	No se ha logrado involucrar a los padres.
	4	Los avances en otorgar apoyo efectivo ha sido un avance del programa	Se encierra en un enfoque administrativo, así como el compromiso de sólo algunos.
	5	Mejora profesional, así como avances en los alumnos y proyectos.	Falta de asunción al cambio entre algunos docentes, el exceso de niños integrados en un solo grupo.
	6	Se han elaborado distintas formas para atender la población diversa procurando siempre sus progresos	Los progresos al cambio sólo en algunos.
<b>M A E S T R O S</b>	1	Aprovechamiento de los alumnos	Resistencia al cambio en la práctica docente y el manejo de los cambios como la nueva dirección
	2	Los avances de los alumnos	Entender la diversidad desde la realidad que atañe a todos, conocer las necesidades locales, sensibilizar a la localidad este programa
	3	El trabajo en conjunto y los avances del alumnado.	La inconstancia del equipo de USAER, así como la falta de relación de la realidad con el enfoque de Integración.
	4	El trabajo colaborativo entre docentes y los resultados de los alumnos en sus aprendizajes.	Los resultados de los alumnos en sus aprendizajes.
	5	Los resultados de alumnos integrados, y en la práctica profesional dentro del grupo	La falta de la participación de los maestros regulares en el proyecto de USAER.
	6	La participación y compromiso de toda la comunidad escolar.	Las cuestiones administrativas son las que limitan el desempeño de la integración
	1	Información sobre los servicios de la escuela, en la atención de los	Los resultados de los proyectos de la escuela, y el bienestar de alumnos

<b>P A D R E S</b>		maestros a la diversidad y en la aceptación de alumnos con necesidades educativas especiales y/o discapacidad.	con conductas disruptivas
	2	La información que otorga la escuela, y la orientación que reciben para la atención de sus hijos en casa	La atención de los maestros a la diversidad y la falta de atención a las conductas disruptivas.
	3	La atención por el maestro regular, la motivación del trabajo en casa.	La opinión, la información de apoyos y progresos de los niños.
	4	Sienten satisfacción en la mayoría de los aspectos.	En esta escuela los padres atendidos por USAER son los que presentan insuficiencias en la atención
	5	La atención de los maestros a la diversidad, la orientación de las tareas y la aceptación de niños con necesidades educativas especiales y discapacidad	Los servicios de información sobre los apoyos de la escuela así como los progresos de los niños.
	6	La aceptación de niños con necesidades educativas especiales y/o discapacidad.	La orientación en el apoyo que se puede dar en casa, la transición, la calidad de enseñanza y el bienestar de los alumnos con conductas disruptivas.

ESCUELAS	1		2		3		4		5		6	
	REG.	USAER	REG.	USAER	REG.	USAER	REG.	USAER	REG.	USAER	REG.	USAER
Con la información sobre los servicios de la escuela.	55.6%	100%	62.5%	80%	50%	42.9%	100%	100%	54.5%	50%	66.7%	100%
Con la información sobre los progresos del niño-a	<u>77.8%</u>	<u>33.3%</u>	62.5%	80%	<u>100%</u>	<u>42%</u>	57.1%	75%	54.5%	50%	66.7%	100%
Con la información sobre el apoyo al que puede acudir	66.7%	66.7%	<u>50.0%</u>	<u>100%</u>	<u>28.5%</u>	<u>57.1%</u>	57.1%	100%	54.5%	100%	66.7%	100%
Con los resultados de los proyectos de la escuela	45.4%	34.3%	38.5%	50.0%	60%	71.4%	71.4%	75%	54.5%	62.5%	66.7%	52.4%
Con la oportunidad para opinar en la escuela	44.4%	66.7%	50.0%	80%	60%	8.3%	57.1%	75%	63.6%	62.5%	55.6%	83.6%
Con la atención de los maestros a la diversidad	90%	100%	50.0%	20.0%	70.0%	71.4%	57.1%	50%	100%	100%	55.6%	83.6%
Con las políticas de alumnos con conductas disruptivas	44.4%	33.3%	50.0%	20.0%	70%	57.1%	<u>85.7%</u>	<u>25%</u>	72.7%	62.5%	55.6%	50%
Con el servicio que otorga USAER <sup>61</sup>		66.7%		100%		85.7%		100%		75%		66.7%
Con la orientación sobre la atención en casa de sus hijos	55.6%	66.7%	62.5%	80.0%	80%	57.1%	57.1%	75%	81.8%	62.5%	66.7	50%
Con la motivación de las tareas en casa.	77.8%	66.7%	75.0%	40.0%	80%	71.4%	100%	100%	81.8%	62.5%	55.6%	50%
Con la admisión de niños con n.e.e y/o discapacidad	66.7%	93.4%	50.0%	80.0%	70%	71.4%	85.7%	75%	82.7%	92.5%	100%	100%

<sup>60</sup> Conviene aclarar que se han tomado las respuestas de la escuela regular frente a las opiniones del sector de USAER, porque de ellas han surgido contradicciones marcadas con subrayado en el cuadro 5.25

<sup>61</sup> Generalmente los padres de familia que tienen hijos sin necesidades educativas especiales y/o discapacidad no son atendidos por USAER, por lo que no tienen ninguna referencia directa sobre el servicio.

#### ***5.4.1. Satisfacciones e insuficiencias del personal docente de USAER y maestros titulares de grupo.***

La mayoría de los docentes titulares de grupo y de los profesores de apoyo de la USAER coinciden en mostrarse satisfechos sobre el Programa de Integración. En primer lugar, se refieren a los resultados conseguidos por los niños con necesidades educativas especiales y /o discapacidad a nivel académico y en relación con sus habilidades sociales. En segundo lugar, constatan un cambio de actitud por parte de la comunidad hacia las personas con discapacidad y hacia el Programa de Integración en general. Sin embargo, este personal señala también algunos puntos débiles en la aplicación del Programa de Integración. La mayor dificultad se centra en convencer a los docentes menos implicados para que cambien y/o mejoren sus prácticas y asuman el cambio.

Finalmente, los docentes reclaman que los equipos de USAER se centren especialmente en sus propias funciones (orientación y apoyo a la escuela) no tanto en la burocracia administrativa que les obliga la Dirección General de Educación Especial.

#### ***5.4.2 Satisfacciones e insuficiencias de Directivos (De la Escuela Primaria y de USAER)***

Los directivos se sienten muy satisfechos del rendimiento académico conseguido por los alumnos con necesidades educativas especiales y por la buena coordinación entre el personal docente de la USAER y los maestros titulares de grupo; estas prácticas de trabajo colaborativo han generado nuevas estrategias didácticas y metodológicas, así como ha fomentado las relaciones de los padres con las escuelas.

No obstante, los directores reclaman a la Secretaria de Educación Pública más información y formación sobre la atención a la diversidad, al observar que todavía algunos maestros desconocen dicha temática y por ello probablemente se muestren resistentes al cambio. En el mismo sentido, protestan por la falta de recursos personales y de tiempo para asumir el reto que supone responder adecuadamente a las distintas



necesidades tanto del alumnado como de los profesores de los centros. De todo ello se deriva su preocupación por la lentitud de los cambios producidos como consecuencia de la aplicación del Programa de Integración, ya que ellos demandan resultados a corto plazo.

#### *5.4.3 Satisfacciones e insuficiencias de los padres*

Para la valoración de las satisfacciones e insuficiencias de los padres sobre el Programa de Integración, el cuadro 5.38 nos muestra los resultados globales de todas las escuelas, obtenidos del cuestionario aplicado.

De manera muy general (puesto que ya se ha comentado en páginas anteriores) se puede ver la satisfacción de los padres con la aceptación de alumnado con discapacidad y/ o necesidades educativas especiales en las escuelas regulares; esto responde al valor y consideración que le otorgan al servicio de USAER.

Por una parte, los padres observan que sus hijos se encuentran muy motivados para realizar las tareas en casa, aunque les hace falta la orientación de la USAER para que puedan ayudarles con los deberes a realizar en casa. Por el contrario, las familias sienten que no han participado en la elaboración de los proyectos educativos (PAT, PETE) por lo que algunas no se sienten vinculadas a las propuestas establecidas en los mismos. Formulan su descontento ante la falta de programas específicos destinados a niños con problemas de comportamiento.

Para concluir este capítulo, insistimos en que los resultados mostrados representan las expresiones y las opiniones de los participantes de todos los sectores de esta investigación.

En el siguiente y último capítulo de esta investigación se presentan las conclusiones y discusión de estos resultados, las limitaciones, perspectivas y propuestas.



---

**CAPITULO VI**

**CONCLUSIONES, PROPUESTAS, LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS**



### 6.1 Introducción

En este último capítulo se presentan los resultados que justifican la consecución de cada uno de los objetivos planteados para esta investigación:

4. *Revisar la literatura científica que estudia la relación entre el marco teórico de la inclusión educativa y la organización de las escuelas que siguen Programas de Integración, tanto a nivel internacional, como a nivel nacional.*
5. *Elaborar con base a esta revisión teórica, un marco general evaluativo capaz de analizar diferentes tipos de organización de algunos centros educativos que están dentro de Programas de Integración.*
6. *Aplicar este marco de evaluación a una muestra de escuelas Primarias de Puebla (México) que tienen Programas de Integración, Programa de Seguimiento cercano y Programa de Escuelas de Calidad con la finalidad de analizar el grado de inclusión.*

La intención principal presentar las conclusiones de cada uno de ellos en relación a las evidencias teóricas y empíricas que los avalan, así como también señalar los resultados de la aplicación del Marco general evaluativo de cada una de las escuelas.

De las conclusiones que se muestran en este capítulo surgen también propuestas puntuales de mejora para la organización futura de las escuelas integradoras. Además, en éste análisis se presentan las limitaciones que conlleva esta investigación y, donde a la vez se reafirman las líneas futuras para estudios posteriores.

### 6.2 Conclusiones del objetivo 1

Según el **objetivo primero** de esta investigación, se ha hecho una revisión teórica, justificada y documentada, en donde la escuela se perfila como una organización

viable para el desarrollo de enfoques sociales más integrales, efectivos e inclusivos. Desde esta perspectiva entendemos que la Inclusión Educativa surge de un movimiento social global, que ha supuesto para las escuelas cuestionarse las prácticas educativas.

En este sentido, hay que señalar que estamos en un proceso de debate abierto, en el que se está avanzando mucho a nivel teórico pero poco en el ámbito de la práctica; realidad que se observa también en la legislación educativa mexicana<sup>62</sup>. Sin embargo, podemos utilizar sus referentes teóricos para evaluar la implementación de los programas de Integración Educativa, como se ha hecho, también en diferentes contextos en países como España, Reino Unido y Bélgica, entre otros.

Por lo anterior, el modelo diseñado en esta investigación para el contexto mexicano ha permitido ensayar en un entorno real las diferencias entre las implicaciones de los conceptos de “Inclusión” e “Integración”. En esta distinción se señala que, a pesar de algunos méritos, la Integración sólo ha conseguido modificaciones que afectan superficialmente al sistema educativo. A esto, Echeita (2007) señala que la Integración sigue siendo fundamentalmente cuestión de recursos y especialistas, lo que perpetúa esquemas de pensamiento y prácticas segregadoras. Por lo tanto, para lograr escuelas inclusivas se precisa un cambio en los planteamientos educativos que surjan desde los procesos de integración hacia otros más ambiciosos que conlleva la inclusión, sensibilizando de manera intermitente a profesores, alumnos y padres para que impulsen en la comunidad filosofías inclusivas, desde las políticas en general, hasta la reestructuración educativa y el contexto sociocultural (Valenciano, 2009).

En el mismo sentido, los procesos de mejora escolar inclusiva suponen un esfuerzo de coordinación entre los distintos sectores que participan en la escuela. Para

---

<sup>62</sup> Se hace la aclaración de que en el Estado de Puebla, ya aparece el término de Inclusión en las nuevas directrices sobre Educación Especial.

ello, se deben generar acciones específicas que ayuden a incrementar la capacidad conjunta de la escuela para atender a la diversidad con calidad (Jiménez, 2004).

Tanto la organización escolar como la inclusión son dos conceptos que deben ser estudiados desde un enfoque ecológico para establecer correlaciones entre los diferentes sistemas implicados y poder comprender las repercusiones que los cambios tienen a todos los niveles y subsistemas; esto quiere decir que están mutuamente asociados. Todo esto puede suponer una reflexión y debate en algún sector o en varios de la comunidad ya que el efecto dominó les puede afectar en mayor o menor medida en función de la implicación. Es necesario introducir reformas educativas en relación a la organización exigidas por un micro, meso y macro sistemas.

Podemos decir que las escuelas con aspiraciones inclusivas deben ser conscientes de su nivel de participación en la organización, siendo prioritario que se establezcan principios incluyentes en la filosofía habitual de la escuela. Esto nos lleva a considerar la importancia que representa en la escuela el concepto de *Cultura escolar*, insistiendo en las relaciones existentes entre la cultura de los centros y la inclusión, que ya en la investigación de Lobato (2001) se puso de manifiesto, señalando que la cultura se refiere a las creencias, convicciones de la comunidad educativa acerca de las enseñanza, el aprendizaje y el funcionamiento del centro; mientras que el sistema organizativo se define por los sistemas existentes de toma de decisiones, el tipo de participación establecida y los papeles que desempeñan los distintos agentes educativos. Esta misma idea está implícita en el Index para la Inclusión; recordamos que una de las dimensiones clave en la inclusión es la dimensión cultura; cultura de escuela observable y oculta.

Las reformas en la cultura escolar llevan consigo un debate sobre la propia organización en torno al curriculum, las prácticas, los recursos, los profesionales, los

alumnos y los padres. El concepto de cultura y organización son dos conceptos distintos aunque recíprocamente complementarios.

Una aportación teórica final consiste en señalar que determinados elementos organizativos son imprescindibles para generar procesos de Inclusión Educativa y que han servido de base para todo el proceso evaluativo de esta investigación. Basándonos en lo expuesto, se han extraído los siguientes requerimientos para este fin:

- *Una cultura de reflexión* que estimule la actitud indagadora del docente sobre la propia educación.
- *Un proyecto educativo que permita activar la atención a la diversidad* para que recoja las decisiones del colectivo con el fin de generar actitudes ágiles y creativas, se busquen soluciones a los problemas y necesidades de la diversidad.
- *Un trabajo colaborativo de las escuelas inclusivas* que se comporten según las culturas de colaboración y de mosaico móvil (Heargreaves, 1995) puesto que permiten la asignación clara de roles, y a la vez la flexibilidad entre subgrupos favoreciendo conexiones recíprocas con una interacción simétrica.
- *Un asesoramiento compartido* que fomente una intervención colectiva, no privativa de profesionales o disciplinas aisladas manteniendo una relación igualitaria y reflexiva sobre la mejora de la atención a la comunidad escolar.
- *Un buen uso de los recursos* que se relacione con la reflexión y la reforma de los ya existentes para el beneficio del aprendizaje y la participación de todos.
- *Un liderazgo inclusivo* que se encuentre fuertemente orientado a las personas y a los aprendizajes, más que al logro de objetivos formales.
- *Una asunción de los cambios* que permita alcanzar un equilibrio entre el dinamismo y la efectividad para fortalecer los procesos de la mejora en las prácticas inclusivas basadas en el autoconocimiento y la investigación-acción.

### 6.3 Conclusiones del objetivo 2

Con relación al **segundo objetivo** la aportación metodológica de esta investigación ha sido la elaboración de un Marco general evaluativo de la organización escolar (véase en el capítulo IV). Este instrumento representa una clave fundamental para



indagar sobre un panorama no muy explorado en la realidad mexicana: “el progreso de la Integración escolar hacia la Inclusión Educativa”.

Como ya se ha mencionado en capítulos anteriores, el modelo en que se ha basado esta investigación es el diseñado por Stufflebeam y Shinkfield (1985, 1996) que consiste en una evaluación global C.I.P.P. (Contexto-Entrada-Proceso-Producto). En su fase evaluación de *Proceso* se ha logrado una correlación teórica suficientemente amplia para generar una propuesta rectora que contiene las condiciones organizativas que favorecen la Inclusión Educativa. De esto se ha desprendido el Modelo Relacional Organización / Inclusión en el que se estructura la coordinación en redes de indicadores que advierten los alcances organizativos de las escuelas en función de dimensiones y subdimensiones operativizadas teóricamente y aplicadas a la realidad educativa. A nuestro juicio, esta propuesta es el aporte teórico y metodológico más importante de este estudio y por eso resulta necesario dedicarle un apartado específico de conclusiones en páginas posteriores.

Retomando el Marco general de evaluación y sus beneficios se explica que éste, permitió la exploración del estado global de las escuelas así como una delimitación detallada de sus características básicas, virtudes y deficiencias; y con ello se propició una base sólida donde se puedan ajustar y designar metas, prioridades y cambios basados en una plataforma de iniciativas para la toma de decisiones.

Por otra parte, este diseño nos facilitó analizar desde dos niveles básicos: el nivel conceptual de la organización escolar y la Inclusión, y el nivel práctico con la realidad de la muestra. Con ello se implicaron los participantes del Programa de Integración en distintos momentos de su desarrollo, por lo que se considera que no se encuentra condicionado por períodos específicos para su aplicación.

El valor instrumental de este Marco general de evaluación y el Modelo relacional organización inclusión que lo complementa admite su uso en distintos contextos educativos y para investigaciones futuras. Por lo tanto, es importante aclarar que no se ha de entender como una propuesta consumada, sino como una primera aproximación que tendrá que ser perfeccionada y contrastada en posteriores estudios.

En definitiva, hay que reconocer que una de las necesidades básicas para conocer la realidad educativa es generar una cultura de evaluación objetiva y sistematizada.

### **6.4 Conclusiones del objetivo 3**

Las conclusiones del tercer objetivo son consecuencia de los resultados obtenidos de la aplicación del *Marco General de Evaluación de la Organización Escolar y del Modelo relacional organización inclusión* con la finalidad de analizar el grado de inclusión de cada una de las escuelas estudiadas. Además ha permitido, entre otras cosas, valorar y localizar distintas formas de organización escolar de las distintas escuelas..

#### **6.4.1 Conclusiones de la aplicación del Marco General de Evaluación de la Organización Escolar.**

La evaluación del contexto, además de comprobar la realidad de las condiciones de las escuelas, nos ha permitido extraer dos conclusiones fundamentales: primero, que a las escuelas de las comunidades suburbanas asisten niños de zonas marginales, indígenas y rurales, que prefieren, o no tienen otra posibilidad, desplazarse desde sus lugares de origen, distantes en mayor o menor medida. Es un esfuerzo importante para los niños y sus familias, pero a la vez es una ventana abierta a la educación; es una oportunidad educativa para estos niños ya que la otra opción sería no asistir a la escuela. El hecho de que estas escuelas estén a medio camino entre sus casas y la ciudad, es el motivo de su elección.

Se detecta falta de programas de acogida para los alumnos en general y en especial para los alumnos con discapacidad; el contexto, en general no es afectivo ni acogedor y no garantiza las mismas oportunidades de estancia agradable, desplazamiento, autonomía y seguridad.

La *evaluación de entrada* ha permitido recoger información sobre las formas en que los centros toman decisiones para definir el diseño de su Programa Anual. En este caso, el desarrollo de la Integración, se encuentra en función del progreso de dos programas distintos, cuestión que ha ocasionado divergencias en la formulación y seguimiento de objetivos.

Pensamos que es imprescindible sacar a la luz y debatir la situación a la que se enfrentan los centros estudiados ya que consideramos que resulta muy complejo promover cambios con objetivos dispares; sin una guía que permita la acción educativa y sin la consolidación de una identidad institucional. Con esto dejamos claro, que el panorama de las escuelas se vuelve más confuso frente a la integración, con el notable distanciamiento entre los miembros de la escuela que fomenta la soledad e individualismo. Es oportuno citar la opinión de Guajardo (2007) al respecto: *Las escuelas con PEC no consideran la integración como un valor agregado, por lo tanto, se corre el riesgo de generar escuelas excluyentes.*

Frente a estas circunstancias, lograr un ideario común es lo deseable, pero, según Booth (2007) esto implica que los profesores, alumnos y familias se hagan conscientes del potencial que ellos mismos encierran en su comunidad.

Este modelo, en su fase de *evaluación de proceso*, nos ha permitido analizar a fondo los distintos elementos que son indicadores de lo que sucede en las escuelas; es una propuesta que abarca un amplio número de características con las que evaluar las escuelas y permite un análisis exhaustivo de todos los elementos. Todos los niveles de reflexión y análisis de la organización en su relación con la inclusión nos los proporciona el Modelo

Relacional Organización Inclusión a través de redes de indicadores organizados según dimensiones y subdimensiones.

A nuestro juicio, esta propuesta es el aporte teórico y metodológico más importante de este estudio, por eso necesario dedicarle un apartado específico de conclusiones en las páginas siguientes. Pero antes abordamos las conclusiones generales de la fase Producto.

¿Qué ha pasado en los centros? ¿Qué aspectos son los más positivos? ¿Qué nos sirve? ¿Qué modificamos? En la *evaluación de producto* se concluye que con la implementación del Programa de Integración han salido a la luz las creencias y las expectativas en relación a los niños con discapacidad. Dicha situación sumada a una serie de dificultades combinadas entre sí, como una formación insuficiente, recursos, tiempos específicos de coordinación y reflexión, nos lleva pensar que las insuficiencias encontradas en el proceso de Integración se han incrementado por una parte, por la deficiente coordinación entre los miembros de los centros, y por otra, por las limitaciones que la comunidad escolar posee. Es decir, no se ha logrado comprender que las dificultades son retos. Aunque también es preciso señalar que se han localizado prácticas excepcionales que confían que la educación pueda ser algún día realmente para todos.

Retomamos de nuevo las reflexiones sobre las particulares relaciones entre la organización y la inclusión .

#### ***6.4.2. Conclusiones del Modelo relacional organización- inclusión.***

Un criterio asumido por la mayoría de las escuelas al incorporarse al Programa de integración fue precisamente cuestionar la presencia de los alumnos con discapacidad: su presencia como un posible problema; cuando se crean estas expectativas fundadas en el miedo a lo desconocido las dinámicas de cambio y de mejora escolar se estancan.

Con respecto a la percepción de la Integración, resulta interesante que los maestros suelen hacer referencias positivas sobre la integración, pero a la vez, presentan una serie de incongruencias entre las actitudes y creencias explícitas y entre los

argumentos y las prácticas reales. Esto nos hace pensar que la integración puede ser una obligación impuesta por las circunstancias legales o contextuales.

En la misma línea, la aceptación del alumnado con discapacidad se encuentra condicionada por las políticas y la concepción que la escuela tenga en relación a la discapacidad. Es posible que los centros se perciban a sí mismos poco competentes; cuestión que no entendemos ya que esta actitud puede ser una justificación para mantener resistencia al cambio. Desde esta óptica, “el problema de la integración”, se acrecienta a cuenta de una endeble organización y un funcionamiento poco eficiente.

Por el contrario, la mayoría de las estrategias que se han implementado con la integración no han tenido demasiado éxito como consecuencia de las rutinas tradicionales de los docentes, enfocadas a entender la clase como un grupo homogéneo y donde la enseñanza es más rígida y discursiva. Esto responde a que se tiene un criterio limitado sobre la concepción del aprendizaje, de la enseñanza y del alumnado y se conserva el criterio de un aprendizaje complaciente frente al alumnado con discapacidad. Una consecuencia de las bajas expectativas que tiene el profesor, son las bajas expectativas del alumno con discapacidad y de sus familias.

Una situación que limita avanzar en la inclusión es el exceso de carga administrada, la falta de recursos, las exigencias del Programa de Escuelas de Calidad, la imprecisión de objetivos. Se delegan responsabilidades en otros; se justifica que sea el especialista, el profesor de apoyo quien atienda a los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad. Con esta actuación se fomenta la delegación de responsabilidades.

La irresponsabilidad es una situación que está al orden del día y que en constantes ocasiones se encuentra asociada con la capacitación. Al respecto, la postura de algunos maestros titulares de grupo, e inclusive de los mismos docentes de apoyo, es mantener

que la integración se ha puesto en marcha sin “*la capacitación necesaria*”. En este sentido nos hemos preguntado, ¿qué tipo de formación, dónde se imparte, la formación por sí sola garantiza el éxito en la Inclusión?. A la luz de este análisis, se piensa que la percepción que los maestros tienen de sí mismos sobre sus posibilidades de atender a la diversidad con éxito se encuentra definida por una capacidad delimitada, y cuando las necesidades sobrepasan esa capacidad, no se buscan soluciones. Es frecuente observar que los maestros reconocen su falta de capacitación, pero tampoco dudan en argumentarlo para delegar responsabilidades.

La mayoría de los profesores reclaman más dotación de plazas docentes, más apoyo, más profesionales para poder atender a los alumnos con necesidades especiales. Para lograrlo, reclaman a la administración que los docentes de apoyo tengan mayor estabilidad ya que repercute en la continuidad del trabajo y en la implantación del proyecto. Sin embargo, debemos mencionar que, aunque se reconoce la necesidad de los recursos, sobre todo humanos, no se le considera el problema central de la integración.

En definitiva, tal como se ha puesto de manifiesto, la formación de los profesores tiene muchos condicionantes, sociales, políticos, organizativos y personales. Entre estos últimos, queremos subrayar la idea de cambiar las formas competitivas que priman en el trabajo de muchos profesores por las formas colaborativas, más positivas y gratificantes para todos los miembros de la comunidad.

En las escuelas le dan poca importancia a los propios recursos materiales. Al respecto, resulta paradójico que una de las funciones del Programa de Escuelas de Calidad sea precisamente la dotación de recursos, y que, en ninguna de las escuelas, sepan cómo aprovechar esta posibilidad. Por ello nos parece pertinente señalar lo que Arro y otros (2006) comentan: una mayor provisión de recursos no garantiza la

inclusividad en las escuelas, como tampoco la formación del profesorado, pues son las actitudes del mismo y de la comunidad en general las que marcan la diferencia.

Es muy común encontrar en los centros a líderes que asocian su papel con el funcionamiento de la institución en cuanto a sus proyectos, actividades cotidianas, la gestión administrativa; sin embargo, pocos se interesan por sus vínculos con el contexto, sus compromisos y necesidades.

En el mismo sentido, los líderes de las escuelas no siempre ejercen un liderazgo inclusivo. Al respecto es oportuno citar a Kotter (2001) quien afirma que no hay que confundir la sobregestión con el liderazgo, pues con frecuencia hay instituciones sobregestionadas pero poco lideradas.

Sumado a esto y más allá de los centros escolares, debemos añadir el nivel de responsabilidad que tienen las familias de los alumnos con necesidades educativas derivadas de discapacidad, en el bienestar de sus hijos; hemos podido observar cierta dejación en la lucha por la adecuada integración de sus hijos. Al parecer algunas familias están satisfechas con el servicio de USAER simplemente por la posibilidad de “tenerlos “ en la escuela. Esta circunstancia nos hace reflexionar ya que sentirse satisfecho con este servicio puede corresponder a la complacencia y agradecimiento que se le tiene; sin embargo, también manifiestan sus expectativas de querer más y mejores cosas para sus hijos.

Se han producido cambios en estos años de la Integración Educativa; pero sin embargo éstos han sido demasiado lentos en relación con las expectativas con las que se implantó. Por ello, concluimos que mientras no se tenga una verdadera conciencia de que los procesos de mejora son constantes, no se podrán eliminar posturas desalentadoras como aquellas que aseguran que sería mejor volver a una educación que garantice más resultados.

Para concluir es necesario reconocer que nos encontramos muy lejos de los planteamientos señalados como deseables en las políticas de integración-inclusión ya que debemos enfrentarnos a un enorme muro de resistencia como la estructura organizativa, la cultura escolar y el funcionamiento inadecuado.

### 6.5 Conclusiones sobre la ubicación de los polos de Integración/Inclusión en las escuelas del la muestra.

La complejidad de este proceso nos obliga a detectar y advertir que la tendencia hacia los polos puede variar inclusive en una sola escuela, por lo que un mismo indicador puede tener expresiones tanto integradoras como inclusivas. Por ello, un resultado esperado es que todas las escuelas se distribuyan de diferente manera, alejándose o acercándose a los distintos polos que conforman nuestro Marco general evaluativo, por lo que podemos señalar que los indicadores del mismo tienen una gran capacidad para discriminar la tendencia hacia la inclusión.

En este apartado, hay que señalar que con estas explicaciones se pretende lograr una interpretación razonable de los resultados obtenidos, sin dejar de ser un conjunto de conjeturas hipotéticas, por contar con un fundamento teórico y empírico importante.

Los resultados del Marco General de Evaluación de la Organización Escolar que revelan las posiciones en que se mueven los centros estudiados en los polos de Integración & Inclusión se presenta en el cuadro 6.1.

Cuadro 6.1 Identificación de los polos de la muestra en el Marco General de Evaluación de la Organización Escolar.			
DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	POLO MÁS ALEJADO	POLO MÁS CERCANO
METAS ESCOLARES EN COMÚN	1.1 Misión Institucional	<i>Escuela Integradora Actual</i>	<i>Escuela Inclusiva</i>
	Escuela 1	X	
	Escuela 2	X	
	Escuela 3	X	
	Escuela 4	X	
	Escuela 5	X	X
	Escuela 6	X	X



<b>2. PREDOMINIO EN EL APRENDIZAJE</b>	<b>2.1 Estrategias de Mejora inclusiva</b>	<i>Prácticas Integradoras Reales</i>	<i>Prácticas Inclusivas</i>
	<b>Escuela 1</b>	<b>X</b>	
	<b>Escuela 2</b>	<b>X</b>	
	<b>Escuela 3</b>	<b>X</b>	
	<b>Escuela 4</b>	<b>X</b>	
	<b>Escuela 5</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
	<b>Escuela 6</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
<b>3.SITUACIONES FAVORECEDORAS DE INCLUSIÓN</b>	<b>3.1 Contextos incluyentes</b>	<i>Sistemas cerrados</i>	<i>Sistemas abiertos</i>
	<b>Escuela 1</b>	<b>X</b>	
	<b>Escuela 2</b>	<b>X</b>	
	<b>Escuela 3</b>	<b>X</b>	
	<b>Escuela 4</b>	<b>X</b>	
	<b>Escuela 5</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
	<b>Escuela 6</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
	<b>3.2 Trabajo colaborativo</b>	<i>Cultura individualista</i>	<i>Cultura colaborativa</i>
	<b>Escuela 1</b>	<b>X</b>	
	<b>Escuela 2</b>	<b>X</b>	
	<b>Escuela 3</b>	<b>X</b>	
	<b>Escuela 4</b>	<b>X</b>	
	<b>Escuela 5</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
	<b>Escuela 6</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
	<b>3.3 Cultura de asunción al cambio</b>	<i>Cultura de cambio simulado</i>	<i>Cultura de innovación Inclusiva</i>
	<b>Escuela 1</b>	<b>X</b>	
	<b>Escuela 2</b>	<b>X</b>	
	<b>Escuela 3</b>	<b>X</b>	
	<b>Escuela 4</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
	<b>Escuela 5</b>	<b>X</b>	
	<b>Escuela 6</b>	<b>X</b>	
	<b>3.4 Liderazgo Inclusivo</b>	<i>Liderazgo</i>	<i>Liderazgo Inclusivo</i>
	<b>Escuela 1</b>	<b>X</b>	
	<b>Escuela 2</b>	<b>X</b>	
	<b>Escuela 3</b>	<b>X</b>	
	<b>Escuela 4</b>	<b>X</b>	
	<b>Escuela 5</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
	<b>Escuela 6</b>	<b>X</b>	

En conclusión, lo que nos revelan estos resultados es que, en general, las escuelas estudiadas tienen una tendencia a lo que hemos denominado un Modelo de Escuela Integradora actual. No obstante, vemos que algunas de ellas oscilan entre ambos polos y, por ello, están menos alejadas de los planteamientos teóricos de la Inclusión, lo que no significa que se presente como un resultado definitivo y estático. Por ello, es importante no olvidar que el proceso de Inclusión es un continuo de mejora constante, con avances y

retrocesos y que, además su objetivo es la mejora constante para reconstruir día a día una escuela de calidad para todos.

Ante las tendencias presentadas por las escuelas, nos podemos preguntar: ¿qué sucede en las escuelas 5 y 6 para tener mayor cercanía a la inclusión que el resto de las escuelas?. En primer lugar, y a modo de aclaración hemos de señalar que la tendencia obtenida por estas escuelas se refiere especialmente a sus prácticas específicas.

Estas escuelas han generado políticas donde el trabajo en redes, con un alto grado de compromiso, les permite tomar decisiones reflexivas y conjuntas para elaborar proyectos y solucionar problemas; han iniciado el cambio hacia la inclusión no sólo por las necesidades de su población sino porque el valor de la diversidad les ha servido para buscar estrategias de mejora para todos.

En base a los resultados mostrados en el cuadro 6.4 se ha de concluir que las escuelas tienen varias similitudes en su proceso de integración y aún tiene un largo camino por recorrer hacia la inclusión.

### **6.6 Propuestas de mejora**

El Marco General de Evaluación de la Organización de este trabajo pretende, además de aportar evidencia empírica en el ámbito de la atención a la diversidad, ser una herramienta de análisis y reflexión sobre los distintos esquemas de trabajo inclusivo. También permite generar propuestas integrales sobre la mejora de los procesos legislativos que contempla el Programa de Integración, propuestas impulsoras de cambio social y de la gestión educativa tanto en los centros escolares, como en el aula.

### 6.6.1 Propuestas de mejora para cada escuela de la muestra

En este apartado se presentan propuestas a las condiciones de cada una de las escuelas de la muestra.

#### *Escuela 1*

- *Analizar las acciones administrativas prioritarias que han de ser llevadas en el ciclo escolar, para evitar un exceso de trabajo burocrático.*
- *Promover en la comunidad escolar el valor de la educación cuyas reflexiones recojan sus intereses y expectativas para evitar la deserción temprana de la escuela.*
- *Mediante algún estudio verificar las posibles oportunidades institucionales de apoyos y obtención de recursos. Además de generar otros tipos de difusión a la población y autoridades estatales y federales sobre el trabajo escolar y la inclusión social.*
- *Tener un listado que agrupe la escuela secundaria que cuentan con USAER y tener contacto previo y constante con estas instituciones para generar nuevas oportunidades de transición de la vida escolar del alumnado. Apoyando a su vez a la escuela receptora.*
- *La responsabilidad del mantenimiento de relaciones con instituciones no es exclusiva de USAER, la escuela debe considerar sus posibilidades y necesidades para poder recurrir a participación colaborativa en la comunidad implicada.*
- *Por otra parte, sería interesante que los contenidos de los cursos asesorías y talleres puedan ser unificados a toda la comunidad escolar y no sólo por sectores.*
- *Generar oportunidades de evaluación que permitan verificar los avances y barreras de*

#### *Escuela 2*

- *Se propone analizar las oportunidades efectivas que la escuela ha otorgado a los alumnos incluidos, generando un nuevo enfoque sobre las oportunidades de participación escolar.*
- *Mediante la documentación necesaria podría descubrir nuevas formas de apoyo que contiene la escuela para dar respuesta a distintas necesidades.*
- *Que la institución haga una revisión documental sobre el enfoque para determinar acertadamente las necesidades educativas y los diagnósticos.*
- *Mediante distintas fuentes de información revisar los fundamentos para elaborar las adecuaciones curriculares individuales, la planeación metodológica, el uso de materiales y hacer extensiva esta información al cuerpo docente.*
- *Se sugiere que dentro de las actividades de capacitación se incluyan aspectos olvidados y necesarios como el manejo de las conductas disruptivas.*
- *Generar políticas institucionales de bienestar y manejo de alumnado con graves dificultades emocionales*
- *Elaborar herramientas y guías que permitan ampliar la participación de los padres en relación al apoyo de sus hijos. Principalmente para aquellos que han presentado resistencia.*
- *Considerar las condiciones específicas de la comunidad de padres como el analfabetismo para orientarlos y que participen al máximo*

la escuela para mejorar su oferta educativa.

- Verificar las formas de trabajo con los maestros resistentes y localizar debilidades, rescatando sus intereses y conocimientos.
- Centrar intereses y esfuerzos en las exigencias y necesidades de las personas, no sólo en los resultados de programas, proyectos y compromisos con el sistema.

### **Escuela 3**

- Por la falta de coordinación que aún presentan los sectores regular y de USAER, se propone evaluar las condiciones en que se han dado las acciones y objetivos del programa de integración.
- Definir el desarrollo institucional mediante la integración educativa para replantearse las intenciones y fundamentos de la misma para no generar expectativas poco realistas.
- Revisar la información que permita al docente manejar la forma de canalizar al alumnado al servicio de USAER.
- Generar un programa de análisis y uso de recursos congruentes con las necesidades, por ejemplo textos adecuados a las características físicas e intelectuales de los alumnos.
- Contemplar los recursos locales como herramienta de apoyo para el desarrollo de aprendizajes y participación del alumnado.
- Hacer participe a la escuela regular en las actividades básicas de USAER.
- Analizar las acciones administrativas prioritarias que han de ser llevadas en el ciclo escolar, para evitar un exceso de trabajo

dentro de sus posibilidades, y se vean motivados para que se acerquen a la escuela sin tener que sancionarlos

- Construir un programa de orientación y apoyo a parientes y tutores de alumnos cuyos padres no se hacen cargo directamente de ellos.
- Hacer un listado de los recursos locales que pueden servir como herramienta o institución de apoyo para el desarrollo de aprendizajes y participación de los alumnos.
- Reflexionar sobre la participación profesional de USAER, definiendo facultades y limitaciones evitando falsas expectativas y objetivos realistas.

### **Escuela 4:**

- Agilizar procesos de gestión para la construcción de un espacio específico para cada uno de las asistencias escolares
- Vigorizar la información, por medio del equipo de USAER, sobre el programa de integración para reforzar el trabajo en el resto de escuelas primarias de la comunidad.
- Desarrollar dentro de las reuniones de claustro el análisis de la situación de la institución donde se ponga al tanto de las prioridades culturales, de trabajo y necesidades de la institución a todo personal de nuevo ingreso a la institución, reforzando así la recepción para ellos.
- Debe documentarse las distintas formas de valoración del alumnado, la reprobación tiene que considerar los avances individuales y los objetivos grupales por lo que hay que establecer previamente los criterios de aprobación en el aula.

*burocrático.*

- *Proporcionar información a la comunidad sobre los resultados exitosos de corto y mediano plazo para generar confianza y abatir el escepticismo.*
- *Reconocer el esfuerzo de los menos involucrados en el programa como promotores de cambio.*
- *Promover la permanencia e incremento del personal de USAER para mantener un enfoque continuo.*
- *Retomar algunas las prácticas funcionales de grupos integrados en el desarrollo de un enfoque inclusivo.*

#### ***Escuela 5***

- *Generar proyectos escolares comunes en los que la participación de los sectores de USAER y regular sean evidentes y que rescaten a la vez los intereses de toda la comunidad escolar.*
- *Distinguir a través de distintas fuentes de información sobre las posibilidades de elaborar las adecuaciones curriculares individuales, la planeación metodológica, el uso de materiales y hacer extensiva esta información al cuerpo docente de la institución.*
- *Asignar un momento específico de discusión y elaboración de las ACI*
- *Incluir en el proyecto escolar actividades específicas que faciliten la transición de grado, grupo o nivel al finalizar el ciclo escolar.*
- *Es necesario que no solo se tenga participación de orientación entre la propia comunidad escolar, sino también promover la participación de alguna autoridad de capacitación institucional o personal.*

#### ***Escuela 6***

- *Buscar opciones para documentarse sobre las barreras de aprendizaje y participación para poder dar respuesta a las formas de determinar apoyos.*
- *Abrir un espacio en consejo técnico para dar a conocer los avances del programa de integración y los resultados con el alumnado atendido por USAER.*
- *Orientar a los padres sobre las escuelas secundarias que proporcionan apoyo y servicio de USAER*
- *Dar reconocimiento a los esfuerzos y avances de los proyectos escolares y de los alcances obtenidos por maestros, padres de familia y alumnos como indicadores de cambio, lo que generaría claridad sobre las expectativas a alcanzar.*
- *Promover distintas guías de orientación y compromisos con los padres sobre el apoyo que pueden dar a sus hijos.*

- *Debe documentarse las distintas formas de valoración del alumnado, la reprobación tiene que considerar los avances individuales y los objetivos grupales por lo que hay que establecer previamente los criterios de aprobación en el aula.*
- *Dar oportunidad y apoyo a todo el personal docente para atender a la diversidad*
- *Evitar la aglomeración de alumnado incluido en un solo grupo.*
- *Se propone recoger las aportaciones pedagógicas de los docentes regulares en proyectos de USAER.*

Con lo anterior, se espera que la respuesta que se da a cada institución promueva oportunidades, no solo de redirigir su práctica inclusiva, sino también, de distinguir las acciones que permanecen en posturas discriminatorias.

Por otra parte, esperamos que a través de la alineación de nuestro modelo, se reflexione sobre las distintas dimensiones de exploración de las escuelas, así como también puede ser un instrumento de análisis que permita evaluar a otras escuelas que quieran convertirse en comunidades inclusivas.

La tarea de los procesos que desarrolla la escuela inclusiva es de suma complejidad, pero el objetivo es que desde la legislación, la sociedad y el aula, los padres, los maestros y los alumnos contribuyan a reformar la escuela para conseguir un mundo justo equitativo e inclusivo.

Cuadro 6.2 Propuestas en la legislación, en la sociedad, en los centros educativos y en el aula

	P R O P U E S T A S
EN LA LEGISLACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Establecer un marco regulatorio nacional de la Educación Especial y del proceso de Inclusión que evalúe el logro educativo especialmente en población con alto riesgo de discriminación educativa, tomando en cuenta las necesidades de cada región, estado y municipio.</i></li> <li>• <i>Generar distintas estrategias como congresos, jornadas, forums que permitan rescatar opiniones y experiencias tanto de expertos como de los protagonistas de la integración que permita la discusión de los manuales, proyectos y programas producidos por las reformas para la atención a la diversidad a nivel nacional, y a la vez que evite discrepancias entre un estado y otro, así como dentro de una misma entidad.</i></li> <li>• <i>Los criterios y normas de inscripción, acreditación, promoción y certificación de las escuelas de Educación Regular deben considerar la posibilidad de evaluar y promover al alumnado integrado de acuerdo con una propuesta curricular adaptada a sus necesidades específicas. Y que estos criterios no sean motivo de obtención de recursos.</i></li> <li>• <i>Ampliar la cobertura de los servicios de Educación Especial garantizando su mejor distribución entre zonas urbano-marginadas y rurales, así como comunidades indígenas.</i></li> <li>• <i>Contar con un diagnóstico de necesidades de formación y actualización de maestros de Educación Especial y Regular.</i></li> <li>• <i>Transformar la meritocracia a través de localizar formas eficaces estimular las acciones de mejora educativa.</i></li> <li>• <i>Promover un enfoque Inclusivo en el Programa de Escuelas de Calidad dentro de los Talleres Generales de Actualización .</i></li> </ul>

<p><b>EN LA SOCIEDAD</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Generar una relación interinstitucional efectiva que permita optimizar los recursos para atender a la diversidad social, aprovechando la oportunidad que ofrece la Ley General de Radio y Televisión<sup>63</sup>. Así como establecer convenios con instituciones y empresas locales para garantizar la incorporación laboral de jóvenes con discapacidad.</i></li> <li>• <i>Impulsar la elaboración de proyectos de investigación relacionados con la atención, participación y respeto a la diversidad social, con una visión inclusiva en el que se vea reflejado el sentir y pensar de la comunidad excluida socialmente.</i></li> <li>• <i>Diseñar infraestructura y publicar materiales específicos para personas con discapacidad.</i></li> <li>• <i>Fomentar una evaluación externa de las instituciones de apoyo social que permita conocimiento de la realidad para los participantes y no una imposición de la administración llevada a cabo bajo la inspección. Esta evaluación es iniciativa de la institución donde sus integrantes participan democráticamente y eligen los evaluadores externos.</i></li> <li>• <i>La colaboración de agentes sociales como los alumnos antiguos en las escuelas integradoras, entrevistadores ajenos a las instituciones sociales, campañas comunitarias, etc. Permite a las instituciones participar con otro entendimiento sobre concepciones dogmáticas de su práctica. Esto implica contar con asesores externos que apoyen sin depender de él.</i></li> </ul>
<p><b>EN LOS CENTROS EDUCATIVOS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Es preciso que se modifiquen las condiciones organizativas para que la elaboración del proyecto surja de la discusión para la concepción de la institución como comunidad y no como amalgama de individuos aislados.</i></li> <li>• <i>Deben generarse reuniones de claustro que tengan un orden del día, un punto que facilite el análisis y discusión respecto al contenido educativo de las prácticas profesionales; contar con un temario de importancia para el claustro, así como también preparar lecturas de documentos, estudios de caso, exposición de experiencias, visita de expertos.</i></li> <li>• <i>Modificar las condiciones organizativas para promover la investigación acción. Las escuelas deben buscar estrategias para estimular a la comunidad a opinar sobre sus prácticas, debe recoger datos con rigor, discutir las resistencias para abrirse a opiniones críticas y</i></li> </ul>

<sup>63</sup> La radio y la televisión deben conceder a las instituciones públicas espacios gratuitos para promover una aceptación de las personas con discapacidad, o en riesgo de exclusión.



	<p><i>solventar las dificultades para profundizar en la interpretación y el análisis de datos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Aprovechar las situaciones de éxito para enaltecer los avances y generar nuevos estímulos de desarrollo, especialmente entre el personal más resistente y escéptico.</i></li> <li>• <i>Crear una biblioteca pedagógica en la escuela que disponga de lecturas para el profesorado.</i></li> <li>• <i>Fomentar entre los sectores de educación regular y USAER la coordinación, comunicación y participación durante los consejos técnicos consultivos, para que sus acciones vayan más allá de la información administrativa y plataformas de discusión benéfica.</i></li> <li>• <i>La asignación y conformación de los grupos debe preverse y reconocerse desde un enfoque más amplio.</i></li> <li>• <i>Realizar un análisis sistemático y profundo de las necesidades del alumnado y del contexto sociocultural para reconocer sus características y condiciones específicas de atención, a través de un sondeo de recursos, costumbres y necesidades de la comunidad</i></li> <li>• <i>Generar distintas fuentes de expresión y participación de padres de familia como una autoevaluación, compartir experiencias exitosas sobre el apoyo a sus hijos, periódico mural, buzón de sugerencias, elaboración de informes escritos.</i></li> <li>• <i>Elaborar y publicar informes escritos y proyectos innovadores para facilitar el aprendizaje de la institución, además de servir de referencia a otros individuos e instituciones. Esto representa un potencial de arrastre y sugerencia como una plataforma de discusión.</i></li> <li>• <i>Promover estrategias de reciprocidad entre escuelas: Intercambio de documentos de trabajo, de proyectos, correspondencia entre equipos directivos, debates entre maestros-alumnos, y visitas a otras instituciones.</i></li> </ul>
<b>EN EL AULA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Promover y valorar las expresiones de investigación y reflexión docente y del alumnado en los procesos para mejorar la clase.</i></li> <li>• <i>Generar espacios que den oportunidad a los profesores, familias y alumnos para hablar sobre la enseñanza y, en consecuencia, puedan reflexionar sobre sus estrategias de enseñanza y su aplicación práctica en el aula y en la casa. Además de generar actividades de planificación colaborativa y un dialogo sobre este ejercicio.</i></li> <li>• <i>Promover una filosofía de aula que valore la diversidad. Las normas deben guardar relación con esa filosofía de apoyo y respeto.</i></li> <li>• <i>Promover a la tarea como una herramienta de refuerzo en el aprendizaje en casa, por ello se propone se revisen las distintas formas</i></li> </ul>

---

	<p><i>en que se pueden presentar, valorar y adaptar.</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>La forma de que se asignan calificaciones deben responder a los avances reales de cada alumno por lo que se propone ser lo suficientemente sensibles a esos avances.</i></li><li>• <i>Hacer grabaciones en sesiones de clase y de evaluación. para facilitar el análisis de los protagonistas solos o con expertos recogiendo fielmente las propuestas más significativas de lo que se ha hecho y es posible el análisis posterior. Se controla el proceso.</i></li><li>• <i>Hacer por escrito las demandas que formulan las familias para reflexionar sobre las intenciones de cambio. En diferentes sectores</i></li><li>• <i>Definir claramente en el aula los límites y el reglamento como un medio de posibilidades efectivas y no como un medio de control.</i></li></ul>
--	---

### **6.7 Limitaciones del estudio.**

El tema de la atención a la diversidad es un tema de interés creciente que presenta necesidades urgentes. Pocos son los centros educativos que tienen resuelto de forma satisfactoria la forma de abordar las diferencias en un marco de igualdad de oportunidades para todos. Los medios disponibles para cumplir este objetivo, en ocasiones son acertados y, en otras, retroceden en sus propósitos.

- A pesar de partir de un modelo teórico delimitado se ha de resaltar la posible discrepancia entre la opinión de los maestros expresadas verbalmente (entrevistas y cuestionarios utilizados), sus verdaderas creencias (sesgo de deseabilidad social, es decir, que no te digan lo que verdaderamente piensan si no lo políticamente correcto) y lo que realmente hacen en la práctica (que solo podríamos saberlo mediante una observación sistemática, la cual no ha sido posible por las limitaciones de tiempo y recursos de este estudio, aunque sí ha existido una observación informal en la visita a los centros que nos han dado algunos indicios).
- Para confirmar las respuestas a entrevistas y cuestionarios en relación a las actividades dentro del aula, hubiese sido muy enriquecedor poder realizar algunas observaciones de las prácticas docentes; sin embargo no se obtuvo la autorización con la justificación de tener diversas actividades alternas.
- El análisis de los proyectos escolares enriquecería la información obtenida de la aplicación de este marco, sin embargo, la falta de acceso a estos documentos deja en tela de juicio la disposición y cumplimiento de los mismos en las escuelas estudiadas.

- También nos hubiese sido de gran utilidad y aporte la participación de los alumnos, sin embargo la planeación de actividades escolares y la falta de accesibilidad a ellos impidió la obtención de esta valiosa información.
- La reciente información que el sistema educativo mexicano maneja con respecto al concepto de Inclusión ha generado algunas confusiones en la diferenciación con el concepto de Integración.
- Por último, hay que resaltar que los resultados obtenidos son una descripción de los fenómenos en un momento y en un lugar específico y están encaminados a la comprensión de los hechos y a la mejora de los mismos, por lo que su generalización a través de su análisis y contraste en otros centros no resulta ni mucho menos automática. Sería necesario concretar y contextualizar los principios teóricos defendidos en cada caso particular.

La transformación de procesos que desarrollen la escuela inclusiva es una tarea de suma complejidad cuya importancia radica, en gran medida, en estar dispuesto a comprenderla. Esta decisión que encamina los esfuerzos hacia la inclusión, debe estar guiada por la recomendación que Hargreaves (1996) hacen con respecto al proceso de cambio: *“comprenda la escuela y su cultura antes de modificarla”*. Por esta razón, las propuestas generales que se presentan a continuación se basan en la idea de que *las innovaciones por sí solas no son soluciones*, y que los resultados de la aplicación del marco de evaluación aporta alusiones empíricas útiles en el terreno de investigación futura para aquellos que intenten generar cambios en las escuelas con orientación inclusiva.

### 6.8 Prospectiva

Para finalizar, después de elaborar las conclusiones y resaltar sus limitaciones, creemos necesario reflexionar sobre algunas líneas de investigación futura que pudieran enriquecer y validar los frutos obtenidos en este trabajo.

*Con respecto a las revisiones teóricas:*

Debido a su recién conformación, el concepto de *Inclusión* en México no se encuentra completamente diferenciado del de Integración; consideramos que sería necesario encontrar un consenso teórico sobre las implicaciones de la Escuela Inclusiva y de sus prácticas. En este sentido, la discusión de ambos conceptos puede considerarse una importante línea de investigación para lograr una admisión más clara que evite la confrontación nominal y el indefinido uso de términos “correctos”.

Igualmente, pensamos que el marco teórico de la Inclusión Educativa tiene que ir poco a poco asumiendo y reconceptualizando toda la experiencia acumulada por la Integración Educativa y la Educación Especial, siguiendo la idea de que la ciencia es una evolución y reconceptualización de saberes y no una ruptura que empieza de la nada.

Por otra parte, observamos que la organización de la escuela es una propuesta de estructura, y que es necesario explorar en profundidad el predominio de la cultura escolar en el desarrollo de escuelas Inclusivas.

*Con relación al Marco General de Evaluación de la Organización Escolar*

El análisis de un Marco General de Evaluación de la Organización Escolar ha permitido sugerir los progresos de la escuela sobre un continuo entre las prácticas erradas de la integración y la inclusión, sin embargo, esta propuesta debe ser contrastada con resultados de futuras investigaciones.

Con respecto a este continuo es relevante comentar que una línea futura de investigación interesante a explorar sería, por ejemplo, de qué manera se ha visto afectada la escuela en la transición de grupos integrados a las USAER para el desarrollo de escuelas inclusivas o de qué manera el vínculo con proyectos alternos como el de escuelas de calidad pueden influir los progresos a la inclusión.

A pesar de que este Marco general de evaluación se ha fundamentado en elementos teóricos, hemos de reconocer la necesidad de que se podría profundizar en las dimensiones y subdimensiones de mayor peso para cada contexto y situación. Se propone que, en correspondencia con los instrumentos usados del Index for inclusión (Ainscow y Booth, 2000), se hiciese una futura revisión de los procesos inclusivos mediante su aplicación y bajo los lineamientos de la investigación acción.

De antemano sabemos que aún hay mucho trabajo pendiente para poder hacer coincidir la teoría con la práctica cotidiana de la Inclusión Educativa; por tal razón ratificamos la importancia de estudios que nos permitan seguir conociendo y comprendiendo mejor las condiciones en las que este proceso y esta aspiración se concreta en los centros y en los resultados de todos los alumnos.

---

**BIBLIOGRAFIA**





## BIBLIOGRAFÍA

Ainscow, M. (1994). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.

Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Unesco-Narcea.

Ainscow, M. (1999). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea

Ainscow, M. (2000). Reaching out to all learners: some lessons from international experience. *School Effectiveness and School Improvement*, 11 (1), 1-9

Ainscow, M. (2001). *Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas*. Notas y referencias bibliográficas. Extraído el 9 Diciembre de 2008 desde [http://www.google.cl/search?hl=es&q=mel+ainscow&btnq=Buscar&meta=lr%3Dlang\\_es](http://www.google.cl/search?hl=es&q=mel+ainscow&btnq=Buscar&meta=lr%3Dlang_es)

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid.: Narcea.

Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas*. Narcea, S.A. de Ediciones: Madrid. referencia-do por Palma gonzález, F. *Escuelas inclusivas: una esperanza para el mundo actual*. Documento incluido en el sitio *Movimiento de inclusión en educación*. Extraído el 18 de marzo de 2008 desde <http://florgonzalez.blogspot.com/2008/05/escuelas-inclusivas-una-esperanza-para.html>.

Ainscow, M. (2008). *Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: algunos retos y oportunidades*. Recuperado el 7 de febrero del 2008 desde <http://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/actas/conf1>.

- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D. y West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge Falmer.
- Ainscow, M. y Brown, D. (1999). *Guidance and improving teaching*. Lewishom, LEA.
- Ainscow, M. y Haile-Giorgis, M. (1999) Educational arrangements for children categorized as having special needs in Central and Eastern Europe. *European Journal of Special Needs Education* 14 (2), 103 - 121
- Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Southworth, g. y West, M. (1994). *Creating the conditions for school improvement*. London. David Fulton Publishers.
- Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorando las escuelas urbanas*. Madrid: Narcea.
- Albericio, J. (1995). *Los agrupamientos flexibles como modalidad organizativa entre la escuela graduada y la escuela para el progreso continuo, común y diferente de los alumnos*. Tesis Doctoral inédita. Barcelona: UAB.
- Álvarez L., Soler E., Cadrecha M., Hernández J., Luengo M., Reibelo J y Neira, T. (1997) *Enseñar para aprender. Procesos estratégicos*. Madrid: CCS.
- Álvarez, B., Heras, g. y Pertíñez, J. (2009). La escuela como comunidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 387, 66-69.

- Angulo, J. F. (1994). ¿A qué llamamos evaluación?: Las distintas acepciones del término “evaluación” o por qué no todos los conceptos significan lo mismo. en J. F. Angulo Rasco y N. Blanco García. *Teoría y desarrollo del currículo*. (coords). Málaga: Aljibe.
- Antúnez, S. (1993). *Claves para la organización de centros educativos*. Barcelona: Horsori.
- Antúnez, S. (1998). *Claves para la organización de centros escolares*, 5ª. Edición. Barcelona: Horsori.
- Arias, F. (1979). *Administración de Recursos Humanos*. México: trillas.
- Arias, G. y Cantón, I. (2005). *El liderazgo y la dirección de centros educativos*. Barcelona: Davinci Continental. pp. 169. Reseñado por Baelo R. (2006)
- Arnáiz, P. (1987). *Aprendizaje en grupo en el aula*. Barcelona: Graó
- Arnáiz, P. (1996): “Las escuelas son para todos”. *Siglo Cero*, 164, 25-34.
- Arnáiz, P. (2000). Educar en y para la Diversidad. En *Actas del I Congreso Internacional de Nuevas Tecnología y Necesidades educativas especiales: “Nuevas Tecnologías, viejas esperanzas”* (pp. 29-37). Murcia: Consejería de Educación y Universidades.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnal, J., Del Rincón, D y La Torre, A. (1994). *Investigación educativa: Fundamentos y metodología*. España: Labor.
- Arnáiz, P. y Haro, R. de (1999). Escuelas inclusivas y diversidad. En *Actas del Seminario Internacional “Políticas contemporáneas de atención a la diversidad: repensar*

- la educación (especial) en el tercer milenio* (pp. 173-184). Málaga: Grupo de Investigación HUM.
- Arnaíz, P., y Ortiz, M. (1997). El derecho a la educación inclusiva. En A. Sánchez y J. A. Torres (Coords.), *Educación Especial II; Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.
- Baelo, R. (2006). El liderazgo y la dirección de centros educativos. *Comunicación y Pedagogías: nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 211, 86-88
- Baker, E., Wang, M. y Walberg, H. (1995). The effects of inclusion on learning . *Educational Leadership*, pp. 33-34
- Baldevieso, H. (2002). *La organización de los centros de formación*. Tesis Doctoral inédita. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Bank-Mikkelsen, N. E. (1969). A metropolitan area in Denmark: Copenhagen. In R. Kugel & W. Wolfensberger (Eds.), *Changing patterns in residential services for the mentally retarded* (pp. 179-195). Washington, DC: President's Committee on Mental Retardation.
- Barrio de la Puente (2009) Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1),13-31.
- Baudelot, Ch. y Establert, R. (1976). *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI.
- Baylis, P., Van Hove, G., Carro, I., & Hinz, A. (1997). Manifiesto of the Carrot Group: Inclusion and Integration. *The European Electronic Journal on Inclusive Education in Europe*, 2 <http://www.uva.es/inclusin/journal/297-man.htm/> (Agosto, 1999).
- Beltrán, F. y San Martín, A. (2000). *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid: Morata.

- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel Sociología.
- Bolívar, A. (1996). *Cultura Escolar y Cambio Curricular*. Granada: Universidad de Granada. Extraído el 8 de Febrero de 2009 desde <http://www.mecd.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/files/bolivar3>
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: Muralla.
- Bolívar, A. (2004). El centro como unidad de acción educativa y mejora. En J. M. Moreno Olmedilla (Coord.), *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid: UNED
- Booth, T. (1996). A perspective on Inclusion from England. *Cambridge Journal of Education*, 26 (1), 87-99
- Booth, T. (2007). Ponencia sobre Educación Inclusiva. Primer Congreso sobre Inclusión Educativa y Social. UPAEP Puebla, México
- Booth, T y Ainscow, M. (1998): *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education*. National Center for Research on Teacher Learning. (ERIC ED 461 222).
- Booth, T. y Ainscow. M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Manchester: CSIE [Trad. cast. de A.L. López, D. Durán, G. Echeita, C. Giné, E. Miquel y M. Sandoval. *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva, consorcio.educacion.inclusiva@uam.es. 2002].

- Booth, T., Nes, K. y Stromstad, M. (Eds.) (2003). *Developing inclusive teacher education*. Londres: Routledge Falmer.
- Borrell, N. (1996). La innovación en organización: concepto, clasificación y experiencia en I. Cantón, *Manual de organización de centros educativos*. (pp. 539-579): Vilassar de Mar. Oikos-Tau.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Buendía, L., Colás, P. y Fuensanta P. (1999). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. España: McGraw-Hill.
- Bulach, C., Boothe, D. & Pickett, W. (1999). *Mistakes Educational Make*. National Center for Research on Teacher Learning. (ERIC ED 404 737).
- Bunch, G. (2008). Traducción: Pedro Pablo Berruelo. *Claves para una educación inclusiva exitosa. Una mirada desde la experiencia práctica*. Revista Educación Inclusiva. N.º 1 ISSN: 1130-0876. Marsha Forest Centre-Toronto.
- Calatayud, A. (2010). *La evaluación de la práctica docente. Orientaciones para su acción*. Madrid: La Muralla. (Pendiente de publicación).
- Carda, R. M. (1992). *Proyecto docente de Organización Escolar*. Universidad de Alicante: Documento inédito.
- Carda R. y Larrosa F. (2007). *La organización del centro educativo. Manual para maestros*. Madrid: Ecu.
- Castillo Briceño (2009). *Un modelo de inclusión: las comunidades de aprendizaje*. En M<sup>a</sup>. P. Sarto Martín y M<sup>a</sup> E. Venegas Renault (Coords.), *Aspectos clave de la Educación Inclusiva* (pp.159-172). Salamanca: INICO

- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Muralla.
- Coll, C. (1999). Algunos desafíos de la educación básica en el umbral de nuevo milenio. III Seminario para Altos Directivos de las Administraciones Educativas de los países Iberoamericanos. La Habana, junio 1999. Recuperado en <http://www.oei.es/administracion/coll.htm> 21 mayo 2009
- Coll, C. y Miras, M. (1990). *Características individuales y condiciones de aprendizaje. La búsqueda de interacciones en Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Collicott, J. (1991). Implementing Multi-level Instruction: Strategies for Classroom Teachers. En G.L. Porter y D. Richler, (Eds.) *Changing Canadian Schools: Perspectives on Disability and Inclusion*. Toronto, Ontario: Allan Roehner Institute.
- Contreras, J. (1996). Teoría y práctica docente. *Cuadernos de pedagogía*, 253. Barcelona: Fontalba.
- Cunningham, C. y Davis, H. (1998). *Trabajar con los padres. Marcos de colaboración*. Madrid: MEC/Siglo XXI.
- Dalin, P. y Rust, V. (1989). *Can Schools Learn?* Londres, NFER-Nelson: Windsor.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- De la Oliva, D. (2007). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Manuscrito no publicado*. México: UIC.
- De la Oliva, D., Martín, E. y Vélaz de Medrano, C. (2004), (en prensa). Modelos de intervención psicopedagógica en los centros de Educación Secundaria: identificación y evaluación. *Infancia y aprendizaje*.

- Devineau, S. (1998). *Les projets d'établissement*. Paris : PUF.
- Dyson, A. (2000). Questioning, Understanding and Supporting the Inclusive School. En H. Daniels (Ed.) *Special Education Re-formed. Beyond Rhetoric?* (pp. 85-100). Londres: Falmer Press.
- Dyson, A (2001): Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. Verdugo y F. Jordán de Urries (Coord.), *Actas de la IV Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad*. Salamanca: Amarú.
- Echeita, G. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir a la misma escuela que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. 1 (2), 30-42.
- Echeita, G. (2006). Ojos que no ven, corazón que no siente. Cuando los procesos de exclusión escolar se vuelven invisibles. En M.A. Verdugo y B. Jordán de Urríes. *Rompiendo inercias. Claves para avanzar* (pp. 219-229). Salamanca: Amarú
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2008). *Educación Inclusiva o una educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. y Simón, C. (2007). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social. En R. de Lorenzo y L.C. Pérez Bueno (Dir.), *Tratado sobre discapacidad* (pp. 1103-1133). Navarra: Aranzadi.



- Echeita, G. y Verdugo, M.A. (2004). *La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva*. Salamanca: INICO. Recuperado el 23 de mayo del 2007 desde [http://sid.usal.es/mostrarficha.asp\\_Q\\_ID\\_E\\_9045\\_A\\_fichero\\_E\\_8.1](http://sid.usal.es/mostrarficha.asp_Q_ID_E_9045_A_fichero_E_8.1)
- Echeita, G; Verdugo, M.A.; Sandoval, M.; Simón, C.; López, M. González-Gil, F. y Calvo, I. (2008). La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa. *Siglo Cero* 39 (4), 26-50
- Elliott, J. y Pérez, A. (2000). *Investigación-acción en educación*. Madrid: Morata
- Elmore, R.E. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: Albert Shanker Insitute.
- Escudero Escorza, T. (2003). *Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación*. RELIEVE: v. 9, n. 1, p. 11-43. Extraído el 8 de febrero del 2009 desde [http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm)
- Escudero Muñoz. J.M. (1990). El centro como lugar de cambio: la perspectiva de la colaboración. En *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar* (pp. 189-222). Barcelona.
- Escudero Muñoz. J.M. (1997). Aproximadamente un lustro de formación en centros: reflexiones para un balance crítico y constructivo. En *Actas del I Encuentro estatal de formación en centros*. Junta de Andalucía.
- Fernández Enguita, M. (2001). *La profesión docente y la comunidad escolar. Crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- Fernández Pérez M., (1993) *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid: Siglo XXI.

- Flecha, R. (2004). Modern and Postmodern Racism in Europe: Dialogic Approach and Anti-Racist Pedagogies. En R.A.Gaztamide-Fernández; H.A.Harding y T.Sordé-Martí. *Cultural Studies and Education. Perspectives on theory, methodology, and practice* (pp. 61-80). USA: Harvard Educational Review
- Flecha, r. y Larena, r. (2008). *Comunidades de Aprendizaje*. Sevilla: Fundación ECOEM. Colección Foro Educación.
- Flecha, R y Puigvert, L. (2002). “Las comunidades de aprendizaje, una apuesta por la igualdad educativa”. *REXI: Revista de Estudios y Experiencias Educativas*, nº1, vol.1
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Freixa M. (1993). *Familia y deficiencia mental*. Salamanca: Amarú.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Fullan, M. (1999). *Change Forces: The Sequel* .London: Taylor & Francis/Falmer.
- Gairín, J. (1993). La investigación sobre enfoques organizativos en educación. En AA.VV. *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. Granada: Grupo Editorial Universitario. *VII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Volumen II*.
- Gairín, J. (1996). Estrategias organizativas en la atención a la diversidad. En actas del *Simposio sobre el tratamiento integrador de la diversidad*. Barcelona.
- Gairín, J. (1996). *Organización Escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- Gairín, J. (1998). *Los estadios de desarrollo organizacional*. En Contextos educativos, nº 1, pp. 125-154.

- Gairín, J. y Darder, P. (2000). *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona: Praxis
- García Hoz y otros (1991). *Ambiente, organización y diseño educativo*. Madrid: RIALP
- García Hoz, V. (1985). Agrupamientos de alumnos. *Revista Española de Pedagogía*, 97, 3-20.
- Gardner, H. (1993) *Inteligencias múltiples. La Teoría en la práctica*, Barcelona: Paidós,
- Gavilán, P. (2000). *El aprendizaje cooperativo: una propuesta para el aula*. Currículo. Narcea. Madrid.
- Gimeno Sacristán, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Anaya.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). Formación de los profesores e innovación curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, 139, 84-87.
- Giné, C. (2002). "Des de l'esfera dels valors". Publicado en el número 7 de la Revista de Blanquerna.
- Giné, C. (2002). Inclusión y sistema educativo. Ponencia presentada en el *III Congreso "La atención a la diversidad en el sistema educativo"*. Salamanca: USAL.
- González, M<sup>a</sup>. T. (1991). Perspectivas teóricas recientes en organización escolar. En: Escudero, J. M.; González, M. T., *Profesores y escuela: ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Pedagógicas.
- González, M<sup>a</sup>. T. (1992). El papel de los agentes de cambio en el desarrollo organizativo de los centros. *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar* (pp.141-158). Universidad de Sevilla.

- González, M<sup>a</sup>. T. (2003). *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*. Madrid: Prentice Hall.
- González, M<sup>a</sup>. T. (2008) Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6 (2), 82-99.
- González, M<sup>a</sup>. T. y Santana, P. (1999). La cultura de los centros, el desarrollo del currículo y las reformas. En J. M. Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículo* (pp. 321-341). Madrid: Síntesis.
- Gray, J. (1998). The Language Learner as Teacher: The Use of Interactive Diaries in Teacher Training. *Journal Articles; Reports – Research. ELT Journal*, v52 n1 p29-37 Jan 1998. (EJ558340). ERIC
- Guajardo, E. (1998). *Integración e inclusión como una política pública educativa en América Latina y el Caribe*, México, Ponencia para el III Congreso Iberoamericano de Educación Especial.
- Hargreaves, A. (1995). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambian los profesores*. Madrid. Morata.
- Harrison, M. (1988). *Diagnosing Organizations. Methods, Models and Processes*. Newbury Park, Calif: Sage Publ.
- Hopkins, D., Ainscow, M. y West, M. (1994). *School Improvement in a Era of Change*. Londres, UK: Cassel.
- Hopkins, D., Ainscow, M. y West, M. (1996). *Improving the Quality of Education for All: Progress and Challenge*. Londres, UK: Fulton.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for Real*. Lewes: Falmer Press.

- Hopkins, D., Ainscow, M. y West, M. (2001). *Crear las condiciones para la mejora escolar*. Madrid: Narcea.
- Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1994). *School Improvement in an era on change*. Londres: Casell.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona : Grao.
- Illán Romeu, N. y Álvarez Teruel, D. (1998): La atención a la diversidad y los Departamentos de Orientación. Un estudio centrado en la Comunidad Valenciana. *Revista de Educación Especial*, 26, 99-123.
- Jiménez Flores, D. (2004). *Un estudio sobre el nivel de desarrollo educativo, social y emocional alcanzado por alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a retraso mental, escolarizados en Institutos de Educación Secundaria de Madrid*. Tesis Doctoral inédita. UAM.
- Johnson, D.W., Johnson, R., & Smith, K. (1998). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.  
<http://clte.asu.edu/active/baselemcooptms.pdf>.
- Kaufmann, A.E. (1997). Liderazgo transformacional y formación continua, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 77-78, 163-184.
- Lahire, B. (2000) Condiciones sociales y fracaso escolar. En: A. Marchesi y C. Hernández Gil, (eds.), *El fracaso escolar*. Madrid: Fundación para la Modernización de España.
- Lerena, C. (1986). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel.
- Lobato, X. (2001). *Importancia de la cultura escolar en el desarrollo de escuelas inclusivas*. Tesis Doctoral inédita: USAL.

- Lorenzo, M. (1995). *Organización Escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Lorenzo, M. Y Gairín, J. (2001). *Organización Escolar Diferenciada*. Madrid: Síntesis.
- Marcelo, C. (1994). *Facilitar el cambio en la escuela: análisis y evaluación de dimensiones personales, organizativas y de asesoramiento en el proceso de innovación y formación en la escuela*. Universidad de Sevilla.
- Marchesi, A. (2001). Del lenguaje de las deficiencias a las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (comps.). *Desarrollo psicológico y Educación III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A. (2000). Cambios sociales y cambios educativos en Latinoamérica. Documento de trabajo presentado al *Seminario sobre las perspectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, Chile.
- Marchesi, A., y Martín, E. (1998) *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Martín, E., y Solé, I. (1990). Intervención psicopedagógica y actividad docente: claves para la colaboración necesaria. En C. Cool, J. Palacios y A. Marchesi (Comps), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación (pp.463-476)* Madrid Alianza.
- Martínez O. (2006) (Coord.). *Organizaciones educativas*. Madrid. UNED.
- Martínez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1), 1-31. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ArT2.pdf>

- Municio, P. (1986). Organización. En G. Gómez Dacal (Coord.), *Diccionario de Ciencias de la Educación. Administración Educativa* (pp. 315-321). Madrid: Anaya.
- Municio, P. (1992) La estructura y estrategia de los centros: sus aspectos culturales. En *Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, (pp. 55-78). Universidad de Sevilla.
- Nieto, D. (2002). *Planificación de centros educativos: organización y calidad*. Madrid: Praxis.
- Oliver; C. (1993). Agrupaments flexibles d'alumnes. En *Actas de las II Jornades sobre educació en la diversitat i escola democràtica*. Barcelona. ICE Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ortiz, C. (2000). Hacia una escuela inclusiva. En L. Melero (Dir.) *Reflexiones y aportaciones al estudio de la educación infantil y primaria en el marco de la LOGSE* (pp.97-105) Zamora: Grupo Editorial Universitario.
- Parrilla, A. (1992). *La integración escolar como experiencia institucional*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad.
- Parrilla, A. (2005). *¿Compañeros de pupitre?. Claves para el trabajo inclusivo en el aula*. Material no publicado, preparado para el seminario "Levantar las barreras para el aprendizaje y la participación: construyendo una escuela inclusiva", organizado por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del gobierno Vasco.
- Pérez Gómez, A. (1994). La cultura escolar en la sociedad posmoderna. *Cuadernos de Pedagogía*, 225, 80-85. Barcelona: Fontalba.

- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Perone, E.A. (2002). An Integrated Computational Model for Air Quality. En First South-American Congress on Computational Mechanics, Paraná.
- Picus, L. (2001) ¿Cómo los Colegios Asignan y Utilizan sus Recursos? ERIC Digest 143.
- Pugach, M. C. (1995). On the failure or imagination in inclusive schooling. *The Journal of Special Education*, 29 (2), 212-223.
- Puigdemívol I Aguade, I. (1986) *Enciclopedia Temática de la Educación Especial* Historia de la Educación Especial. (9 Cfr. pp. 47-61) Madrid: CEPE.
- Riehl, J. (2000) The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: a review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55-81.
- Rouse, M., y Florian, L. (1996). Effective inclusive schools: a study in two countries. *Cambridge Journal of education.*, 26 (1), 71-85.
- Sánchez, E. (2005) Asesoramiento en la ESO. En C. Monereo, *La práctica del asesoramiento a examen*. (pp. 23-27) Barcelona: Grao.
- Sandoval, M. (2000). Las instituciones educativas como ámbito de estudio. Recuperado el 21 de noviembre del 2007 desde <http://www.monografias.com/trabajos14/orgesco/orgesco2.shtml>
- Santos Guerra, M. A. (1997) *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Aljibe.



- Santos Guerra, M. A. (1997). *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Málaga: Aljibe.
- Santos Guerra, M. A. (1999). El contexto organizativo de la orientación escolar. En J. Fernández (Coord.), *Acción psicopedagógica en educación secundaria. Reorientando la orientación*. Málaga: Aljibe.
- Santos Guerra, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Santos Guerra, M.A. (2002). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Santos Guerra, M. A. (2007). *Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional*. Argentina: Homo Sapiens.
- Sapon –Shervin, M. (1994-1995) Why Gifted Students Belong in inclusive schools. *Educational Leadership*, 52 (4), 64-70.
- Sarto, M<sup>a</sup>. P. y Andrés, M. D. (2009). Escuela Inclusiva: valores, acogida y convivencia. En M<sup>a</sup>. P. Sarto Martín y M<sup>a</sup> E. Venegas Renault (Coords.), *Aspectos clave de la Educación Inclusiva* (pp. 85-118). Salamanca: INICO
- Sarto Martín, P. (1997). Las necesidades educativas especiales en relación al desarrollo personal y social. *Revista de Educación Especial*, 23, 9-16.
- Schmuck, R. A.;Runkel, P. J. (1994). *The Handbook of Organization Development in Schools and Colleges*. Fourth Edition. Books; Guides - Non-Classroom; Tests/Questionnaires. (ED386817). ERIC
- Scout, W. (1992). *Organizations. Rational, Natural, and Open Systems*. London : Prentice-Hall International.

- Scriven, M. (1994). Duties of the Teacher. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 2 (8), 151-184.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Antología de Educación Especial*, Carrera Magisterial. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). Diario oficial (Primera Sección). *Modificación a las Reglas de Operación del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). Programa nacional de fortalecimiento de a Educación Especial y la Integración Educativa 2006. México: SEP.
- Senge, P. M. (1994). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.
- Serrano, J. y Clemente, R. (2004). La comprensión de la vergüenza y de la culpa en niños de seis y siete años: relaciones con la competencia verbal y la interacción social entre iguales. *REME. Revista electrónica de motivación y emoción*, 17-18 (7), 10
- Smith, M., Salend, S. J. y Ryan, S. (2001). Watch Your Language: Closing or Opening the Special Education Curtain. *Guides. Teaching Exceptional Children*, 4 (33), 18-23
- Sola, T. y López N. (2002). *Enfoques Didácticos y Organizativos de la educación especial*. Granada: Grupo editorial universitario.
- Solé, I. (1990). La interacción profesor-alumno y el proceso de enseñanza y de aprendizaje. En Coll, C, Marchesi, A y Palacios, J. *Psicología de la educación*. Madrid: Alianza.
- Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

- Soriano, V. (2000). *La educación integradora en Europa*. Valencia: UNED
- Spillane, Halverson y Diamond (2001) Investigating school leadership practice: a distributed perspective. *Journal of curriculum studies*: 2001: 36 (1) , 3-34
- Stainback, S. y Stainback, W. (2001). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea
- Stainback, S. y Stainback, W. (1989). *Un solo sistema, una única finalidad: la integración de la Educación Especial*. Madrid: Siglo Cero.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stainback, S., Stainback, W. y Jackson, H.J. (1999). Hacia aulas inclusivas. En S. Stainback y W. Stainback. *Aulas inclusivas* (pp. 21-35). Madrid: Narcea
- Stake. R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stigler, W. (2002). *The teaching gap*. New York: The Free Press.
- Stoker, G. (2003). Public Value Management (PVM): A New Resolution of the Democracy/Efficiency Tradeoff. Recuperado el 3 de febrero del 2008 en [www.ipeg.org.uk/paper%20Series/PVM.pdf](http://www.ipeg.org.uk/paper%20Series/PVM.pdf)
- Stolp S. (1994). *Liderazgo para la cultura escolar*. (ERIC ED468634 1994-06-00)
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1985). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós / M.E.C.
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1996). *El papel de la evaluación en la mejora escolar. El gran cuadro*. En Dirección Participativa y evaluación- Centros. Bilbao: Universidad Deusto. Recuperado el 5 de mayo del 2007 desde [www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/sanchez-evaluacion-01.pdf](http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/sanchez-evaluacion-01.pdf).

- Tapiero E. y López De Parra, L. *Sistema y complejidad para un modelo organizacional del centro escolar en el siglo XXI*. Recuperado el 4 de septiembre del 2007 desde <http://www.oei.es/oeivirt/salacredi/ConferenciaElias.pdf>
- Tejedor, F. (1993). *Investigaciones educativas*. 1986-88. Madrid: CIDE/MEC.
- Thousand, J.; Rosenberg, R. L.; Bishop, K. D.; Villa, R. A. (1997). The Evolution of Secondary Inclusion. *Remedial and Special Education*, 5 (18), 270-284
- Tiana, A. (1997). Indicadores educativos. Qué son y qué pretenden. *Cuadernos de Pedagogía*, 256, 50-53.
- Twelvetrees, A. (1991) *Community work*. London: Macmillan.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales*. París: UNESCO.
- UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar, Education para todos*. [http:// www2.unesco.org/wef/en-conf/dakframspa.shtm/](http://www2.unesco.org/wef/en-conf/dakframspa.shtm/) (Abril, 2001).
- Vélaz de Medrano, C. (1998): *Orientación e intervención psicopedagógica: concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.
- Venegas Renault, M.E. (2009). Un acercamiento al liderazgo en la educación Inclusiva. En M<sup>a</sup>. P. Sarto Martín y M<sup>a</sup> E. Venegas Renault (Coords.), *Aspectos clave de la Educación Inclusiva* (pp.25-39). Salamanca: INICO
- Venegas, M. E. (2009). *¿Cómo se forman los docentes para las escuelas en Centroamérica y República Dominicana? Consolidación de las Acciones de Mejoramiento de la Formación Inicial de Docentes para la Educación Primaria en Centroamérica y República Dominicana*. San José, Costa Rica: Editorama, S.A.

- Verdugo, M. A. y Jordán de Urríes F. (1999). Introducción. En M. A. Verdugo y F.B. Jordán de Urríes (Coords.). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad* (pp. 9-10). Salamanca: Amarú.
- Verdugo, M.A., Aguilera, A., Sarto, P. y otros (2009). *La educación que queremos. Situación actual de la inclusión educativa en España*. Madrid: FEAPS
- Vlachou, A. D. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.
- Warnock, M (1976). Making General Education "Special". *Education and Training of the Mentally Retarded*, 11, 4, 304-7, (ERIC EJ15 8885).
- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa*. Colección Guix nº 18. Barcelona: Grao.
- Zabalza, M. (1996): Apoyo a la escuela y procesos de diversidad educativa. En Parrilla, A.: *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*, (pp. 21-76) Bilbao: Mensajero.
- Zoller, N., Ramanathan, A., y Yu, M. (1999). The relationship between school cultura and inclusión: How an inclusive cultura supports inclusive education. *QSE: Intenational Journal of Qualitative Studies In Education*, 12(2), 157-1



---

**ANEXOS**





---

**ANEXO 1: ENTREVISTA A DIRECTORES DE ESCUELAS Y USAERs.**
**Director-A de la escuela**Datos de la escuela

Población escolar \_\_\_\_\_

Nivel socio cultural de la comunidad de la escuela \_\_\_\_\_

Nivel socio económico de la población escolar \_\_\_\_\_

Personal definitivo de la escuela \_\_\_\_\_

Personal interino \_\_\_\_\_

Personal de otra dependencia \_\_\_\_\_

Personal de USAER \_\_\_\_\_

Instituciones colaboradoras \_\_\_\_\_

Proyecto Institucional \_\_\_\_\_

Datos del director-a

Nivel de preparación \_\_\_\_\_

Experiencia en cargos directivos \_\_\_\_\_

Experiencia en la integración escolar \_\_\_\_\_

Tiempo trabajando en esta escuela \_\_\_\_\_

**Director-A de la USAER**Datos de la Unidad

Número de centros que atiende USAER \_\_\_\_\_ Alumnos con n.e.e. \_\_\_\_\_

Alumnos con discapacidad \_\_\_\_\_ Tipo de discapacidad \_\_\_\_\_

Personal de USAER \_\_\_\_\_

Instituciones colaboradoras con el trabajo de USAER \_\_\_\_\_

Datos del director-a

Nivel de preparación \_\_\_\_\_

Experiencia en trabajo frente a grupo \_\_\_\_\_

Experiencia en cargos directivos \_\_\_\_\_

Tiempo trabajando en esta escuela \_\_\_\_\_

Años de servicio \_\_\_\_\_

Experiencia laboral de atención a n.e.e y/o discapacidad \_\_\_\_\_

1. ¿En qué consiste el proyecto educativo que se lleva a cabo en esta escuela?, ¿Cuáles son sus objetivos básicos?, ¿Quiénes han intervenido en la elaboración de este proyecto?, ¿Cuáles son las contribuciones hechas por la USAER para la elaboración de este proyecto?, ¿El proyecto escolar recoge claramente la voluntad Inclusiva de la escuela?

2. ¿Cuáles son los objetivos y tareas de la USAER?, ¿Qué beneficios tiene contar con la USAER en esta institución? ¿Cuáles de los inconvenientes encontrados en el trabajo con USAER? ¿Cuáles son las satisfacciones e insuficiencias encontradas en el programa de integración?
3. ¿Cómo se implican los profesores de la escuela en las actividades de la USAER?, ¿Existen reuniones periódicas entre la USAER y el personal de la escuela?, ¿Qué temas se tratan básicamente?
4. ¿Se recibe contribución de otras instituciones para la mejora de la escuela y la atención al alumnado?, ¿Hay una opinión positiva de la escuela acerca de las instituciones de la comunidad?, ¿Existe actitud dispuesta para buscar o permitir otros apoyos (practicantes, sector salud, voluntarios), si es necesario?
5. ¿Es acogedora la escuela para todo el alumnado?, ¿Se consulta a organizaciones especializadas sobre la accesibilidad y la mejora arquitectónica de la escuela?, ¿Aprenden los docentes a utilizar la tecnología, lenguaje de señas, sistema Braile, etc... para apoyar los aprendizajes de sus alumnos?
6. ¿Se han establecido estrategias para facilitar la transición entre preescolar y primaria?, ¿Qué criterios se utilizan para construir los nuevos grupos de las clases?, ¿Se realizan actividades en que se maneje el agrupamiento flexible?
7. ¿Se cuenta con algún foro para que los alumnos, maestros y padres puedan discutir u opinar sobre aspectos escolares?, ¿Cómo se informa a la comunidad escolar sobre los servicios con los que cuenta la escuela? ¿La comunidad escolar sabe a quien acudir cuando tiene alguna duda o problema?
8. ¿Existen reuniones periódicas con padres de familia?, ¿Qué temas se tratan básicamente?, ¿Las familias disponen de una variedad de oportunidades para involucrarse en la escuela (Toma de decisiones, actividades puntuales, ayuda de aula)?, ¿De qué forma se motiva a las familias para que se involucren en el aprendizaje de sus hijos-as?
9. ¿Están dispuestos todos los maestros a aceptar a todo el alumnado de la comunidad independientemente de sus condiciones, logros o dificultades?, ¿Cómo se considera al

---

alumnado con más necesidades de ayuda?, ¿Cómo se intenta contrarrestar las actitudes estereotipadas y prejuiciosas sobre las personas con discapacidad?

10. ¿El profesor de apoyo se incorpora al trabajo en el aula, en lugar de retirar de ella a determinado alumno?, ¿Existe trabajo compartido entre profesores del mismo grado?, ¿Hay planes de mejora de cooperación entre los padres y profesores con respecto al trabajo escolar en casa?
11. ¿Existen propuestas en la escuela orientadas a la mejora de habilidades sociales de los alumnos?, ¿Existen políticas de apoyo emocional y psicológico para el bienestar de los alumnos con graves dificultades emocionales y conductuales?, ¿Los profesores han recibido formación sobre como mediar situaciones de indisciplina?, ¿Cuenta la escuela con documentos informativos sobre la indisciplina?, ¿Se evita la expulsión por indisciplina?
12. ¿Tiene algún comentario que le resulte importante para complementar este tema?



## ANEXO 2: ENTREVISTA AL PERSONAL DE GRUPO (Maestros titulares y de apoyo)

<b>Cargo que desempeña en esta escuela</b> _____
<b>Nivel de preparación</b> _____
<b>Años de servicio</b> _____ <b>Antigüedad en el cargo</b> _____
<b>Experiencia en atención a la diversidad</b> _____ <b>Tiempo en esta escuela</b> _____
<b>Alumnos con n.e.e. y/o discapacidad</b> _____
<b>Grupo-os que atiende</b> _____ <b>Número de alumnos que atiende</b> _____

1. ¿En qué consiste el proyecto educativo que se lleva a cabo en esta escuela?, ¿Cuáles son sus objetivos básicos?, ¿Quiénes han intervenido en la elaboración de este proyecto?, ¿Cuáles son las contribuciones hechas por la USAER para la elaboración de este proyecto?, ¿El proyecto escolar recoge claramente la voluntad Inclusiva de la escuela?
2. ¿Cuáles son los objetivos y tareas de la USAER?, ¿Qué beneficios tiene contar con la USAER en esta institución? ¿Cuáles de los inconvenientes encontrados en el trabajo con USAER? ¿Cuáles son las satisfacciones e insuficiencias encontradas en el programa de integración?
3. ¿Cómo se implican los profesores de la escuela en las actividades de la USAER?, ¿Existen reuniones periódicas entre la USAER y el personal de la escuela?, ¿Qué temas se tratan básicamente?
4. ¿Bajo qué criterios se definen las necesidades de apoyo de los niños?, ¿Quien determina el tipo de apoyo?, ¿Es sencillo y natural hacer adaptaciones según las necesidades del alumnado?, ¿Se consulta a los estudiantes sobre el apoyo que necesitan?, ¿Con quien se coordina para la elaboración de ACI?, ¿Cómo se hacen las revisiones de las adecuaciones curriculares?, ¿Quien asume la responsabilidad de su aplicación y resultados?
5. ¿Se adaptan los contenidos de aprendizaje a los diferentes conocimientos previos de los alumnados?, ¿Se adapta la metodología de clase para que puedan aflorar distintos estilos de aprendizaje entre los alumnos?,
6. ¿Cómo se pueden prevenir las dificultades de aprendizaje?, ¿Cómo es considerado el alumnado con discapacidad en esta escuela?, ¿Cómo describe el esfuerzo que hacen los estudiantes con discapacidad para contemplar las tareas escolares?, ¿Cómo se informa a las familias sobre las formas en que pueden apoyar el aprendizaje de sus hijos-as en su casa?

7. ¿Se permiten distintas formas de presentar la tarea?, ¿Pueden todos los estudiantes, independientemente de sus limitaciones, participar en todas las áreas curriculares?,
8. ¿Se han establecido tiempos y espacios para que se reflexione sobre los problemas no administrativos del centro?, ¿Permiten los docentes a los comentarios y sugerencias de otros colegas en relación a sus actividades programadas?, ¿Se comprometen entre sí los docentes para la resolución conjunta de un evento preocupante con los estudiantes?
9. ¿La evaluación de los alumnos con n.e.e. especifican los cambios de estrategias de enseñanza y aprendizaje?, ¿Comprueba el progreso de todos los estudiantes durante las clases?, ¿Se implican los estudiantes en la evaluación del aprendizaje de los demás?, ¿Entienden lo alumnos por que están siendo evaluados?
10. ¿Los recursos de apoyo se dirigen a prevenir las barreras al aprendizaje y participación y a disminuir la clasificación del alumnado?, ¿Ha buscado apoyos por encontrar recursos y ayudas para mejorar el aprendizaje en el aula?
11. ¿Considera que el profesorado conoce los recursos disponibles en la escuela para apoyar sus clases?, ¿Se ha enseñado a los estudiantes a usar recursos de la escuela (la biblioteca, tomar apuntes, investigar o usar material tecnológico) de forma autónoma?, ¿Hay preocupación por mejorar estos recursos y servicios escolares?, ¿Se dispone de material curricular propiamente adaptado para el alumnado con deficiencias, como letras grandes o Braille?
12. ¿Los alumnos entienden que se pueden obtener distintos logros entre diferentes compañeros?, ¿El alumnado aprecia los logros de otros aunque sea distinto al de ellos?, ¿Se motiva a los estudiantes a conocer opiniones diferentes a las propias?
13. ¿Se forma al profesorado y al personal de apoyo para responder a situaciones de indisciplina?, ¿Se proporciona información a la familia sobre cómo resolver problemas de indisciplina?, ¿Cómo se generan las normas de comportamiento en el aula?, ¿Contribuyen los alumnos a superar la indisciplina?
14. ¿Cuando el alumnado pasa de un grado a otro, el profesorado colabora para suavizar el cambio?, ¿Hay estrategias de nivelación para estudiantes con permisos o ausencias prolongadas?
15. ¿Se enseña al alumnado a trabajar en colaboración con sus compañeros?, ¿Ofrecer y recibir ayuda es una práctica habitual en los alumnos?, ¿Sabe el alumnado que ayudar a los demás es una manera efectiva de aprender?, ¿Se valora por igual el trabajo en equipo que individual entre los alumnos?

16. ¿Se favorece en el alumnado la autonomía para planificar su trabajo, regular su desempeño y evaluar su actuación?, ¿Pueden los estudiantes marcarse metas claras para su futuro aprendizaje?, ¿Tienen los alumnos la oportunidad de elegir entre actividades distintas?
17. ¿Tiene algún comentario que desee agregar a este tema de entrevista?





### A NEXO 3: CUESTIONARIO A MAESTROS TITULARES DE GRUPO Y DE LA USAER

Para efectos de Titulación Doctoral en la Universidad de Salamanca (España), la Mtra. Elizabeth Velázquez Barragán, esta realizando una investigación en las escuelas de Seguimiento Cercano de Puebla; para ello se ha elaborado este cuestionario **totalmente confidencial y anónimo**, por lo que le pedimos su valiosa colaboración. **Por su colaboración Muchas Gracias**

**Por favor, ponga una cruz en el cargo que le corresponda representar en esta escuela y el grado/s que atiende**

Maestro/a titular de grupo

Maestro/a de apoyo

Otro \_\_\_\_\_

1°

2°

3°

4°

5°

6°

**Cargo que desempeña en esta escuela** \_\_\_\_\_ **Nivel de preparación** \_\_\_\_\_

**Años de servicio** \_\_\_\_\_ **Antigüedad en el cargo** \_\_\_\_\_ **Tiempo trabajando en esta escuela** \_\_\_\_\_ **Grupo/s que atiende** \_\_\_\_\_

**N° de alumnos que atiende** \_\_\_\_\_ **N° alumnos con n.e.e. y/o discapacidad** \_\_\_\_\_

PREGUNTAS	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
1. ¿Se proporciona a todo el profesorado formación con respecto a la igualdad de oportunidades educativas de las personas con discapacidad?				
2. ¿Las modalidades de apoyo que ofrece la escuela están claras para los alumnos y sus padres y están vinculados a satisfacer sus necesidades?				
3. ¿Se está reduciendo la práctica de que los alumnos reciban apoyo pedagógico fuera de su grupo-aula?				
4. ¿Las A.C.I. sirven para mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje para todos los alumnos?				

PREGUNTAS	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
5. ¿Se forma al profesorado y al personal de apoyo para que puedan responder al descontento y la indisciplina del alumnado de conflictos y conductas disruptivas de los alumnos?				
6. ¿Tratan las políticas de la escuela el bienestar de los alumnos con graves dificultades emocionales y conductuales?				
7. ¿Se planean los contenidos de aprendizaje según los diferentes conocimientos previos de los alumnos?				
8. ¿Se evitan las actividades de copia mecánica?				
9. ¿Esta previsto el trabajo individual, en pareja, en grupos y con toda la clase en distintos momentos del desarrollo de la unidad didáctica?				
10. ¿La planeación didáctica contempla variedad de actividades como el debate, la presentación oral, la redacción, el dibujo, la resolución de problemas, el uso de la tecnología, etc.?				
11. ¿Se preparan las clases teniendo en cuenta el lenguaje que los alumnos encuentran fuera de la escuela?				
12. ¿Se procura, desde el proyecto, desarrollar un entendimiento de las diferencias de contexto, cultura, etnia, género, orientación sexual, capacidad diferenciada o religión?				
13. ¿Se promueven actividades que desarrollan la empatía y respeto (juegos, simulación de casos, campañas...)?				
14. ¿Se proporciona apoyo, cuando es posible, sin recurrir a los procedimientos formales de evaluación?				
15. ¿Se tiene en cuenta el efecto del analfabetismo de los padres, la diferencia de alumnos con padres que emigran, o el empleo de alguna lengua indígena como una probable barrera al aprendizaje y la participación?				
16. ¿Modifica el profesorado su ejercicio en respuesta a las recomendaciones recibidas de sus colegas?				

PREGUNTAS	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
17. ¿Aceptan los maestros de esta escuela el Programa de Integración Educativa?				
18. ¿Están los docentes comprometidos a reflexionar en colaboración y comparten facultades para la mejora en su trabajo?				
19. ¿Se enseña a los alumnos hacer autoevaluación o de sus compañeros?				
20. ¿Se consulta a los estudiantes sobre el apoyo que necesitan?				
21. ¿Tienen los alumnos la oportunidad de elegir entre actividades distintas?				
22. ¿Es fácil obtener la colaboración de los padres de familia en las actividades escolares?				
23. ¿Se utilizan diferentes estrategias de evaluación que permitan a todo el alumnado mostrar sus habilidades?				
24. ¿Se potencia la autoevaluación y autorregulación del aprendizaje?				
25. ¿Son aplicables sus aprendizajes sobre la atención a la diversidad en las capacitaciones sobre el tema?				
26. ¿Son declaradas, consistentes y explícitas las normas de comportamiento en el aula?				
27. ¿Se debate y consensúa con el alumnado las normas de comportamiento en el aula?				
28. ¿Es compatible la planificación del aula con las condiciones familiares del alumnado?				
29. ¿Comprueba el profesorado el progreso de todos los estudiantes durante las clases?				
30. ¿Esta dispuesta la dirección a apoyar la toma de decisiones y sugerencias que tenga el personal de esta escuela?				
31. ¿Se involucra el maestro de apoyo en la programación de aula y en su oportuna revisión?				
32. ¿Se asigna al maestro de apoyo un área curricular o un nivel en vez de unos estudiantes específicos?				
33. Son satisfactorias y funcionales las comisiones asignadas en los consejos técnicos escolares				
34. ¿El centro dispone de directrices claras de cómo debe apoyarse y llevarse a cabo el asesoramiento entre el profesorado de aula y el de apoyo?				

35. ¿Se permite a los alumnos presentar las tareas de distintas formas?				
36. ¿Las tareas en casa motivan a los estudiantes a adquirir responsabilidades respecto a su propio aprendizaje?				
37. ¿Hay oportunidades para que los estudiantes se ayuden con sus tareas?				
38. ¿Se permite a las familias aportar las formas de apoyar a sus hijos en casa?				
39. ¿Es sencillo, cotidiano y natural trabajar las A.C.I en su práctica laboral?				
40. ¿El profesorado revisa el uso de los recursos regularmente, para que puedan usarse de manera flexible para responder a las necesidades cambiantes de todo el alumnado?				
41. ¿Se incluye a los miembros de la comunidad local en el proyecto educativo de centro?				
42. ¿Las familias y otros miembros de la comunidad son utilizados como recursos de apoyo en las aulas?				
43. ¿Ha sido fácil para el personal asumir los cambios del programa de Integración Educativa por la seguridad que generan sus planteamientos?				
44. ¿Existe un registro actualizado sobre los recursos de la localidad que pueden apoyar al aprendizaje, como museos, asociaciones, autoridades, parques, granjas, empresas, etc.?				
45. ¿Asume esta escuela el trabajo de integración de la diversidad del alumnado?				
46. ¿Esta de acuerdo en que esta escuela se acepten alumnas con discapacidad?				

## Comentarios

---



---



---



---

## ANEXO 4: CUESTIONARIO PARA PADRES

Para efectos de Titulación Doctoral en la Universidad de Salamanca (España), la Mtra. Elizabeth Velázquez Barragán, esta realizando una investigación en las escuelas de Seguimiento Cercano de Puebla; para ello se ha elaborado este cuestionario **totalmente confidencial y anónimo**, por lo que le pedimos su valiosa colaboración. **Muchas Gracias por su colaboración.**

**Por favor, ponga una cruz en la persona que contesta este cuestionario y el curso que esta su hijo/a**

Maestro/a titular de grupo

Maestro/a de apoyo

Otro \_\_\_\_\_

1°

2°

3°

4°

5°

6°

**Ha sido atendido particularmente por USAER**

**Si**

**No**

PREGUNTAS	Totalmente de acuerdo	de acuerdo	Desacuerdo	Necesito más información
1. Mis hijos querían venir a esta escuela.				
2. La información que se me proporciono cuando mi(s) hijo(s/as) vino (vinieron) por primera vez a esta escuela fue excelente.				
3. Le mantienen bien informado sobre el progreso de su(s) hijo(a-os-as).				
4. Sabe a quien acudir en el escuela cuando esta preocupado acerca del progreso de sus hijos (as).				
5. Generalmente los proyectos y actividades de integración realizadas por la escuela tienen buenos resultados.				
6. Los maestros trabajan más duro para ayudar a algunos alumnos que a otros.				
7. Todas las familias son igualmente valoradas independientemente de su origen.				
8. Si un alumno se comporta constantemente mal, deben de expulsarlo de la escuela.				
9. Antes de realizar cambios en la escuela se pregunta la opinión de la familia.				
10. Piensa que los maestros pueden atender también a niños con discapacidad o dificultades de aprendizaje.				

11. Los maestros motivan a los alumnos a que progresen lo más posible, no sólo aquellos que van más adelantados.				
12. Son claras las modalidades de apoyo a los alumnos y están incluidas en los folletos informativos de la escuela.				
13. Las reglas de la escuela procuran el bienestar de los alumnos con graves dificultades emocionales y conductuales.				
14. Esta de acuerdo con que la Unidad de Servicios en Atención a la Educación Regular (USAER) se integre al trabajo de la escuela.				
15. Los maestros le preguntan que apoyo puede dar usted a su hijo(a).				
16. Pueden sus hijos(as) presentar la tarea de distintas maneras.				
17. Los alumnos con necesidades educativas especiales y/o discapacidad deben estar en esta escuela.				
18. A su(s) hijo(s) le motiva hacer la tarea.				
19. La familia apoya el trabajo escolar de sus hijos en casa.				

## COMENTARIOS

---



---



---



---



---



---



---

**ANEXO 5: GUIA DE OBSERVACIÓN**

Escuela \_\_\_\_\_ Ubicación \_\_\_\_\_

Lema \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_ Situación de Observación \_\_\_\_\_

Tiempo de observación \_\_\_\_\_

**DESCRIPCIÓN DE LOS ESPACIOS****Edificio escolar**

Tamaño de la escuela \_\_\_\_\_ chica \_\_\_\_\_ mediana \_\_\_\_\_ grande \_\_\_\_\_

Número de aulas \_\_\_\_\_ Número de edificios \_\_\_\_\_ Aulas desocupadas \_\_\_\_\_

Aulas de servicios Múltiples \_\_\_\_\_

Número de baños \_\_\_\_\_ Patio/s \_\_\_\_\_ chico \_\_\_\_\_ mediano \_\_\_\_\_ grande \_\_\_\_\_

Cancha/s \_\_\_\_\_

Áreas verdes \_\_\_\_\_

Área lúdica o de juegos \_\_\_\_\_

Adecuaciones arquitectónicas \_\_\_\_\_

Obras \_\_\_\_\_ Contextos alternos \_\_\_\_\_

Salidas de emergencia \_\_\_\_\_

Periódico mural \_\_\_\_\_

Carteles, anuncios, convocatorias etc. \_\_\_\_\_

Escaleras \_\_\_\_\_ Monumentos, bandera. Etc. \_\_\_\_\_

**Aulas**

Tamaño \_\_\_\_\_ chicas \_\_\_\_\_ medianas \_\_\_\_\_ grandes \_\_\_\_\_

Ventilación \_\_\_\_\_ Iluminación \_\_\_\_\_

Señalamiento de aula \_\_\_\_\_

Mobiliario \_\_\_\_\_ binario \_\_\_\_\_ unitario \_\_\_\_\_ mesas de trabajo \_\_\_\_\_

Cantidad \_\_\_\_\_ sobrante \_\_\_\_\_ suficiente \_\_\_\_\_ insuficiente \_\_\_\_\_

Ubicación del mobiliario \_\_\_\_\_

Condiciones del mobiliario \_\_\_\_\_

Mobiliario extra \_\_\_\_\_

Aulas con enciclomedia \_\_\_\_\_

Material didáctico \_\_\_\_\_

Muestra de trabajos del grupo en pared o espacios especiales \_\_\_\_\_ Exposición

de reglamento de aula \_\_\_\_\_ horarios \_\_\_\_\_

Banderines \_\_\_\_\_ carteles informativos \_\_\_\_\_