



VNiVERSiDAD D SALAMANCA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DEPARTAMENTO DE PERSONALIDAD, EVALUACIÓN Y TRATAMIENTO
PSICOLÓGICOS

TESIS DOCTORAL

**CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA EN EDUCACIÓN INFANTIL:
PERCEPCIONES DE PROFESIONALES Y PADRES**

Autora: CLARA LOURDES MEZA GARCÍA

Dirigida por: CRISTINA JENARO RÍO

Profesora Titular del Departamento de
Personalidad, Evaluación y Tratamiento
Psicológicos

SALAMANCA, 2010



Cristina Jenaro Río, Profesora Titular del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos, e Investigadora del Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO)

INFORMA

De que la Tesis Doctoral realizada bajo su dirección por Dña. Clara Lourdes Meza García, con el título “CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA EN EDUCACIÓN INFANTIL: PERCEPCIONES DE PROFESIONALES Y PADRES”, reúne los requisitos de calidad, originalidad y presentación exigibles a una investigación científica, y está en condiciones de ser sometida a la valoración del Tribunal encargado de juzgarla.

Y para que conste a los efectos oportunos, firmo la presente en Salamanca, a 15 de abril de 2010.

Fdo. Cristina Jenaro Río

A mis alumnos oaxaqueños, niños y jóvenes con discapacidad, quienes me han planteado desafíos tales como atreverme a realizar los estudios del presente doctorado.

Agradecimientos

A Cristina Jenaro Rio, mi profesora y directora de esta tesis doctoral. Mi admiración, gratitud y respeto. El compromiso con el desarrollo profesional y personal de sus alumnos, muestra su gran talla como profesionista y como persona.

A Miguel Ángel Verdugo Alonso, por hacer de este doctorado un espacio de formación abierto a los profesionales latinoamericanos.

A Dorita Sevilla y Jesús Pinto, por los entrañables lazos que nos unen a partir de nuestro encuentro en la Universidad de Salamanca.

A mi familia, parte fundamental de mi vida. La comunicación permanente de Cons, Héctor, Rodrigo, Bety y Gris, fue un aliciente para mi estancia en Salamanca.

A mis compañeras y compañeros de educación especial en Oaxaca, con quienes comparto cotidianamente esfuerzos y desafíos.

A los profesionales de educación inicial y especial participantes en el estudio, por su colaboración imprescindible.

A Samuel Martínez Villagómez, por su presencia invaluable en mi vida.

A mis amigas, con quienes mantenemos lazos de solidaridad y cariño inquebrantables.

A quienes conformaron la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO) y enfrentaron con valentía y dignidad los días aciagos del 2006.

Índice de contenidos

<u>PRESENTACIÓN</u>	17
<u>1 INCLUSIÓN: VISIÓN HISTÓRICA Y RETOS ACTUALES</u>	25
1.1 DE LA INTEGRACIÓN A LA INCLUSIÓN	25
1.1.1 LOS TIEMPOS DE LA INTEGRACIÓN	28
1.1.2 LOS TIEMPOS DE LA INCLUSIÓN, UN CAMBIO DE DIRECTRIZ	40
1.1.3 PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA INCLUSIÓN EN MÉXICO	52
1.2 LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA INCLUSIÓN	63
1.2.1 INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN	68
1.2.2 NUEVAS FORMAS DE EXCLUSIÓN	75
1.3 INCLUSIÓN: CONCEPTO Y ELEMENTOS CLAVE	81
<u>2 INFANCIA TEMPRANA E INCLUSIÓN</u>	87
2.1 BENEFICIOS DE LA EDUCACIÓN TEMPRANA	87
2.2 EXCLUSIÓN DE LA EDUCACIÓN TEMPRANA	91
2.3 DESAFÍOS EDUCATIVOS DE LA INCLUSIÓN EN LA INFANCIA TEMPRANA	94
2.4 EDUCACIÓN Y PREVENCIÓN DE LOS PROCESOS DISCAPACITANTES EN LA INFANCIA	98
2.5 EXPERIENCIAS DE INCLUSIÓN EN LA INFANCIA TEMPRANA	104
2.5.1 POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN TEMPRANA: PERSPECTIVA INTERNACIONAL	104
2.5.2 DIFICULTADES EN EL DIAGNÓSTICO Y PREVENCIÓN	108
2.5.3 IMPORTANCIA DEL DESARROLLO SOCIO-EMOCIONAL EN LOS NIÑOS PEQUEÑOS	111
2.5.4 PERCEPCIONES DE PADRES Y MAESTROS SOBRE LA INCLUSIÓN	113
<u>3 CULTURA ESCOLAR Y ESCUELA INCLUSIVA</u>	117
3.1 EL CONCEPTO DE CULTURA ESCOLAR EN LA ACTUALIDAD	118
3.1.1 NUEVAS PROPUESTAS CONCEPTUALES EN LA COMPRESIÓN ACTUAL DE LA CULTURA ESCOLAR	125
3.2 COMPONENTES DE LA CULTURA ESCOLAR	128
3.2.1 MODELOS DE CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA	136
3.3 EVALUACIÓN DE LA CULTURA ESCOLAR	154
<u>4 ESTUDIO PILOTO. CONSTRUCCIÓN DEL CUESTIONARIO SOBRE CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL</u>	183
4.1 OBJETIVOS	183
4.2 MÉTODO	184
4.2.1 PARTICIPANTES	184

4.2.2	INSTRUMENTO.....	187
4.2.3	RESULTADOS.....	190
4.2.4	ANÁLISIS CUANTITATIVOS: RESULTADOS.....	220
4.2.5	CONFIGURACIÓN FINAL DEL INSTRUMENTO.....	233
4.3	CONCLUSIONES.....	234
5	<u>EVALUACIÓN DE LA CULTURA ESCOLAR Y LA INCLUSIÓN EN CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL.....</u>	<u>237</u>
5.1	OBJETIVOS.....	237
5.1.1	GENERAL.....	237
5.1.2	ESPECÍFICOS.....	237
5.2	PARTICIPANTES.....	238
5.2.1	POBLACIÓN.....	238
5.2.2	MUESTRA.....	238
5.2.3	DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS.....	239
5.3	INSTRUMENTOS.....	244
5.3.1	CUESTIONARIO SOBRE CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL (CEI).....	244
5.3.2	ESCALA DE CULTURA ESCOLAR.....	247
5.4	PROCEDIMIENTO.....	251
5.5	RESULTADOS.....	258
5.5.1	CONOCIMIENTO SOBRE LAS NEE Y LA DISCAPACIDAD.....	258
5.5.2	PREGUNTAS ESPECÍFICAS PARA LOS PROFESIONALES.....	260
5.5.3	PERCEPCIONES DEL PERSONAL DE LOS CENDI.....	260
5.5.4	PERCEPCIONES DE LOS PADRES DE FAMILIA.....	271
5.5.5	COMPARACIÓN DE LAS PERCEPCIONES DEL PERSONAL Y DE LOS PADRES DE FAMILIA.....	276
5.5.6	DIFERENCIAS ENTRE CENTROS.....	277
5.6	CONCLUSIONES.....	280
6	<u>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</u>	<u>289</u>
7	<u>ANEXO 1: CUESTIONARIO SOBRE CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL.....</u>	<u>323</u>
8	<u>ANEXO 2: ESCALA DE CULTURA ESCOLAR.....</u>	<u>325</u>

Índice de Tablas

Tabla 1. Tipología de la Integración según el Informe Warnock	38
Tabla 2. Diferencias entre conceptos manejados por las Normas Uniformes (1993) y la Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad(2007)	42
Tabla 3. Comparativa de las Normas de Estados Unidos, Italia y España	49
Tabla 4. Artículo 41 y su enmienda de la Ley Mexicana que le otorga el rango jurídico a la educación especial.....	59
Tabla 5. Distintas interpretaciones de la Inclusión	69
Tabla 6. Nilholm, (2006) Dimensiones de la Inclusión	71
Tabla 7. Tipología de la Exclusión	77
Tabla 8. Departamento de Educación de Arizona (Horne, 2005). Indicadores para evaluar la cultura escolar, el clima y la comunicación	124
Tabla 9. Hobby (2004) y Craig (2006) Valores y Creencias fundamentales para el análisis de la cultura escolar	126
Tabla 10. Diferencias en los constructos de la cultura escolar.....	129
Tabla 11. Cuestionarios sobre Cultura escolar	157
Tabla 12. Beneficios de la asistencia a un centro educativo.....	191
Tabla 13. Conocimiento de la normativa sobre integración	191
Tabla 14. Procedimientos de evaluación de niños con discapacidad.....	193
Tabla 15. Tipo de procedimientos de evaluación de niños con discapacidad	193
Tabla 16. Planificación de objetivos y actividades	194
Tabla 17. Sensaciones derivadas del trabajo con niños con discapacidad.....	196
Tabla 18. Respuesta a necesidades educativas especiales.....	197
Tabla 19. Respuesta a dudas sobre necesidades educativas especiales.....	198
Tabla 20. Misión y objetivos del centro.....	200
Tabla 21. Razones de la exclusión de áreas del centro	201
Tabla 22. Factores de mejora del ambiente escolar	202
Tabla 23. Habilidades para el trabajo con niños con discapacidad	203
Tabla 24. Medidas de cuidado y seguridad	204
Tabla 25. Medidas para el trabajo cotidiano con niños con discapacidad.....	205
Tabla 26. Medios del centro para responder a las necesidades educativas especiales	206
Tabla 27. Obstáculos para la colaboración padres-personal del centro.....	207
Tabla 28. Obstáculos para la plena inclusión	208
Tabla 29. Sentimientos hacia el trabajo	209
Tabla 30. Sentimientos de los niños hacia el centro.....	210
Tabla 31. Conocimiento de la Ley General de Educación	211
Tabla 32. Habilidades para apreciar progresos.....	213
Tabla 33. Detección de necesidades educativas especiales	214
Tabla 34. Programación de actividades para alumnos con necesidades educativas especiales	215
Tabla 35. Respuestas de los niños con necesidades educativas especiales	216
Tabla 36. Detección de necesidades educativas especiales	216
Tabla 37. Intervención sobre necesidades educativas especiales.....	217
Tabla 38. Dimensiones y subdimensiones contempladas	220

Tabla 39. Ítems, categoría e índice de acuerdo (apartado A del Cuestionario).....	223
Tabla 40. Ítems, media y moda de valoraciones sobre intensidad (apartado A del Cuestionario)	224
Tabla 41. Ítems, media y moda de valoraciones sobre la valencia (apartado A del Cuestionario)	225
Tabla 42. Estadística descriptiva de los 32 ítems.....	227
Tabla 43. Correlaciones ítem total del cuestionario.....	228
Tabla 44. Análisis de fiabilidad del cuestionario	229
Tabla 45. Correlaciones entre ítems del Cuestionario de Cultura Escolar Inclusiva (Versión Preliminar)	231
Tabla 46. Configuración Final del Instrumento de Cultura Inclusiva	233
Tabla 47. Ubicación de los Centros.....	240
Tabla 48. Distribución de la muestra por edad	240
Tabla 49. Distribución de la Muestra por Escolaridad	241
Tabla 50. Ubicación de los hijos de los padres participantes	242
Tabla 51. Actividad laboral de los profesionales	243
Tabla 52. Antigüedad de los profesionales	244
Tabla 53. Correlaciones entre los factores del CEI	245
Tabla 54. Varianza total explicada y autovalores de la solución factorial del CEI	246
Tabla 55. Matriz factorial rotada (CEI)	246
Tabla 56. Ítems que corresponden a cada una de las dimensiones de la Escala de Cultura Escolar ..	247
Tabla 57. Coeficientes de consistencia interna para la Escala de Cultura Escolar (estudio original y presente estudio).....	249
Tabla 58. Correlaciones entre los factores de la Escala de Cultura Escolar	249
Tabla 59. Correlaciones entre los factores de las Escalas CEI y el Cuestionario de Cultura Escolar	250
Tabla 60. Distribución de la Muestra por Centros	255
Tabla 61. Respuestas a preguntas 1 y 2.....	259
Tabla 62. Respuestas a la pregunta 3.....	259
Tabla 63. Distribución de frecuencias (Respuestas del personal educativo al CEI)	261
Tabla 64. Puntuaciones en el CEI por parte de los profesionales (Anova en función del grupo profesional).....	263
Tabla 65. Puntuaciones en el CEI por parte de los profesionales (Anova en función del sexo)	264
Tabla 66. Puntuaciones en el CEI por parte de los profesionales (Anova en función de la antigüedad)	264
Tabla 67. Puntuaciones en el CEI por parte de los profesionales (Anova en función de la experiencia con alumnos con n.e.e.).....	265
Tabla 68. Puntuaciones en el CEI por parte de los profesionales (Anova en función de la experiencia con alumnos con discapacidad)	266
Tabla 69. Distribución de frecuencias y porcentajes en el Cuestionario de Cultura Escolar (personal educativo).....	266
Tabla 70. Puntuaciones en el Cuestionario de Cultura Escolar por parte de los profesionales (Anova en función del grupo profesional).....	268
Tabla 71. Puntuaciones en el Cuestionario de Cultura Escolar por parte de los profesionales (Anova en función del sexo)	269
Tabla 72. Puntuaciones en el Cuestionario de Cultura Escolar por parte de los profesionales (Anova en función de la antigüedad)	269
Tabla 73. Puntuaciones en el Cuestionario de Cultura Escolar por parte de los profesionales (Anova en función de la experiencia con alumnos con n.e.e.).....	270

Tabla 74. Puntuaciones en el Cuestionario de Cultura Escolar por parte de los profesionales (Anova en función de la experiencia con alumnos con discapacidad)	271
Tabla 75. Distribución de frecuencias (Respuestas de los padres al CEI)	272
Tabla 76. Puntuaciones en el CEI por parte de los familiares (Anova en función del sexo)	274
Tabla 77. Puntuaciones en el CEI por parte de los familiares (Anova en función de la edad).....	274
Tabla 78. Puntuaciones en el CEI por parte de los familiares (Anova en función del nivel educativo).....	275
Tabla 79. Puntuaciones en el CEI por parte de los familiares (Anova en función del contacto con alumnos con n.e.e.)	275
Tabla 80. Puntuaciones en el CEI por parte de los familiares (Anova en función del contacto con alumnos con discapacidad).....	276
Tabla 81. Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Anova) en las puntuaciones en el CEI de familiares y profesionales.....	277
Tabla 82. Puntuaciones en el CEI de los participantes (Anova en función del centro)	277
Tabla 83. Puntuaciones en el CEI de los familiares (Anova en función del centro)	278
Tabla 84. Puntuaciones en el CEI de los profesionales (Anova en función del centro).....	279
Tabla 85. Puntuaciones de los profesionales en el Cuestionario de Cultura Escolar (Anova en función del centro)	280

Índice de Figuras

Figura 1. Fases de la atención educativa a las personas con discapacidad.....	28
Figura 2. Factores relacionados con el progreso escolar o con las NEE (Fuente: Warnock, 1978).....	36
Figura 3. Perspectivas que impactan en el concepto de inclusión.....	68
Figura 4. Los caminos de la Inclusión.....	80
Figura 5. Ámbitos fundamentales de participación (Fuente: Norwich, 2008).....	83
Figura 6. Cultura de la productividad del trabajo escolar (Johnson, 2002).....	123
Figura 7. Tipología de acuerdo al propósito y estructura de las escuelas (Fuente: Elaboración propia a partir de Lynn y Jacobson (1996).....	130
Figura 8. Elementos de la cultura escolar y su interacción (Fuente: Schein, 1985, en Maslowski, 2006).....	131
Figura 9. Lobato, (2001). Modelo preliminar de cultura escolar inclusiva.....	138
Figura 10. Wenger (1998) Las Comunidades de Práctica.....	144
Figura 11. Modelo Cultura Escolar Inclusiva (Fuente: Ainscow, et.al., 2003).....	149
Figura 12. Las Dimensiones de la Inclusión (fuente: Booth, 2006).....	151
Figura 13. Los valores que forman la Cultura Escolar Inclusiva (Fuente: Booth, 2006).....	152
Figura 14. Escolaridad de los encuestados.....	185
Figura 15. Género de los encuestados.....	185
Figura 16. Función de los encuestados en el centro educativo.....	186
Figura 17. Edad de los encuestados.....	187
Figura 18. Conocimiento sobre normativa (grupos profesionales).....	192
Figura 19. Procedimientos de evaluación (grupos profesionales).....	193
Figura 20. Planificación de objetivos y actividades (grupos profesionales).....	195
Figura 21. Sensaciones derivadas del trabajo con alumnos con discapacidad (grupos profesionales).....	196
Figura 22. Respuesta a necesidades educativas especiales (grupos profesionales).....	197
Figura 23. Respuesta a dudas sobre necesidades educativas especiales (grupos profesionales).....	199
Figura 24. Razones de exclusión (grupos profesionales).....	201
Figura 25. Factores de mejora del ambiente escolar (grupos profesionales).....	202
Figura 26. Habilidades para el trabajo con niños con discapacidad (grupos profesionales).....	203
Figura 27. Medidas de cuidado y seguridad (grupos profesionales).....	204
Figura 28. Medidas del centro para responder a las necesidades educativas especiales (grupos profesionales).....	206
Figura 29. Obstáculos para la colaboración padres-personal del centro (grupos profesionales).....	207
Figura 30. Obstáculos para la plena inclusión (grupos profesionales).....	208
Figura 31. Sentimientos hacia el trabajo (grupos profesionales).....	210
Figura 32. Sentimientos de los niños hacia el centro (grupos profesionales).....	211
Figura 33. Conocimiento de la Ley General de Educación (grupos profesionales).....	212
Figura 34. Habilidades para apreciar progresos (grupos profesionales).....	213
Figura 35. Detección de necesidades educativas especiales (grupos profesionales).....	214

Figura 36. Programación de actividades para alumnos con necesidades educativas especiales (grupos profesionales)	215
Figura 37. Respuestas de los niños con necesidades educativas especiales (grupos profesionales)...	216
Figura 38. Detección de necesidades educativas especiales (grupos profesionales)	217
Figura 39. Intervención sobre necesidades educativas especiales (grupos profesionales)	218
Figura 40. Alumnos con n.e.e. en los diferentes Centros	255
Figura 41. Alumnos con discapacidad en los diferentes Centros.....	256
Figura 42. Contacto con alumnos con n.e.e. en los diferentes Centros	257
Figura 43. Contacto con alumnos con discapacidad en los diferentes Centros	257

PRESENTACIÓN

En los inicios de este nuevo siglo, hacer valer el derecho a la educación para todos los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad u otros factores es una aspiración para muchos, un compromiso para algunos y una realidad para unos cuantos. De acuerdo al informe más reciente de la UNESCO (2009), “los niños con discapacidades se cuentan entre los más marginados y son los que menos probabilidades tienen de asistir a la escuela” (p.103). Además, dicho Informe refiere que no existe una definición operacional de la discapacidad que se haya consensuado internacionalmente en este ámbito, y poco son los gobiernos que realizan un seguimiento minucioso del impacto de la discapacidad sobre la asistencia a la escuela.

Por su parte, Inclusión Internacional en su informe mundial publicado por el INICO (2009) plantea que ni la Educación para Todos, ni los Objetivos del Milenio hacen referencia explícita a la discapacidad, ni cuentan con metas y parámetros claros que orienten la planificación, la inversión y la vigilancia de hasta dónde en este grupo de personas se cumple con el derecho a la educación. En tanto Vernor Muñoz (2010), en su reciente informe sobre el derecho a la educación en México, resalta la falta de una política pública articulada, sistémica, que no cambie cada seis años y que atienda los problemas de discriminación y exclusión social de aquellas poblaciones y personas que han sido históricamente excluidas y que siguen siendo las mismas:

las poblaciones indígenas, los pobladores de zonas rurales, las familias de jornaleros y las personas con discapacidad.

En este contexto, la presente Tesis Doctoral pretende contribuir a promover la puesta en práctica de acciones concretas en las escuelas infantiles, orientadas al disfrute efectivo de este derecho en niños pequeños con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad u otros factores, a través de la investigación sistemática de indicadores que den cuenta de las áreas susceptibles de mejora en ellas.

La Tesis aborda la escasa atención de las necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad y otros factores en la Infancia temprana (Fujiura y Ymaki, 2000; INICO, 2009; Myers, 2000, 2005; OCDE, 2001; UNESCO, 1997, 2005), mientras en el ámbito de la investigación cada vez cobra mayor fuerza la potencialidad preventiva de detección e intervención de los procesos discapacitantes en las edades tempranas (Bagnato, 2004; Bayley, 2002; Brandau, 2004; Bricker et al., 2004; Campbell y Milbourne, 2001; Coulter, 1991, 1992, 1996; Guralnik, 1999; Kersteter, 2003; Lowental, 1998; Meisels y Shonkof, 1990; Odom, 2001, 2002; Nutbrown y Clough, 2004; Shawky, 2002; Snyder, 1994).

Hasta años recientes, en México y particularmente en Oaxaca, el acceso de un niño pequeño con algún trastorno en su desarrollo era prácticamente imposible en los Centros de Desarrollo Infantil o en las Estancias de Bienestar Infantil, pues de acuerdo al reglamento que los rige sólo debían aceptar niños sanos. Hoy se empiezan a dar los primeros pasos para que tengan acceso a la educación inicial, al menos en las instituciones públicas.

Por otra parte, planteamos lo altamente significativo que resulta en las últimas dos décadas, el hecho de que el lenguaje de derechos vaya ganando terreno, impulsado principalmente desde los colectivos de personas con discapacidad y sus familias, así como desde la investigación y la academia. La noción de derechos tiene un vasto significado simbólico en el pasado y presente siglo (Booth, 2008), pues está ligada al reconocimiento de la igualdad de todos los individuos en cuanto a las necesidades humanas que los caracterizan independientemente de sus diferencias, así como a las mínimas garantías requeridas para su desarrollo como personas. El enfoque de derechos humanos permite ver a las personas con discapacidad como personas y no como objetos, lo que implica hacerles partícipes de las garantías individuales dispuestas para todos los ciudadanos, respetando y atendiendo sus diferencias y reconociendo su dignidad (Blank, Melaville y Shah, 2003; Nilholm, 2006; Norwich, 2008; Palacios, 2008; Rolander, 2008).

Aunado a ello apreciamos la evolución conceptual de la discapacidad, en la actual Clasificación del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, propuesta por la OMS (2001), al introducir los factores contextuales como elementos esenciales en el funcionamiento de la persona. Este concepto reconoce que la discapacidad no es la consecuencia directa de la deficiencia, sino la resultante de las interacciones negativas entre la persona y su contexto particular que restringen sus actividades y limitan su participación (Egea y Casado, 2003; Pantano, 2003; Crespo, Campo y Verdugo, 2003; Ustün, 2001).

El desarrollo de estas perspectivas son motores de avances sustantivos en la normativa y la provisión de servicios en nuestros días, aunque muy lentamente y de manera muy desigual en los distintos países. En el marco del respeto por el

derecho a la educación se está transitado de una perspectiva de integración a una de inclusión, cuyo concepto y elementos clave generan un amplio debate hoy en día (Angelides y Charalambous, 2004; Ainscow, 2007; Booth y Dyssegard, 2008; Eberlsold, 2003; Corbet, 2001; Gallagher, 2001; Kivirauma, 2006; Vislie, 2003, 2006). La relación inclusión-exclusión educativa es motivo de una intensa polémica que deja al descubierto, entre otras cosas, el carácter exclusor de la mayoría de los sistemas educativos en el mundo (Barton, 2009; Barton y Tomlinson, 1981; Biklen, 2000; Dubet, 1994; Littlewood, 2005; Oliver, 1990; Silver, 2005).

Las propuestas para la formulación del artículo 24 de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) se hacen eco de ello. En este instrumento por primera vez se asume la importancia de aplicar una política de derechos humanos, frente a una visión asistencial, en todos los ámbitos de la vida. Se insta a los Estados firmantes de la Convención a garantizar un sistema de educación inclusivo, reconociendo que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de las barreras debidas a las actitudes y al entorno que impiden la participación plena y efectiva en la sociedad.

En este sentido, concebimos la cultura escolar como el conjunto de creencias, valores y prácticas que caracterizan a una organización escolar o a una comunidad educativa, y de las que depende la manera en que éstas responden a sus alumnos, así como sus criterios de eficacia y calidad (Akin, 1999; Albin, 1994; Barth, 2002; Berteley, 2000; Bruner y Greenle 2004; Cavanagh y Dellar, 1996, 1997, 1998, 2001; Pang, 1995, 1996, 1998, 2003; Peterson y Deal, 2002). Entre los modelos de cultura escolar propuestos se encuentran los que dan la bienvenida a la diversidad y establecen como criterios de eficacia asegurar que

todos participen de la vida escolar y se beneficien del aprendizaje, es decir, un modelo de cultura escolar inclusiva. Esta perspectiva se enfrenta y coexiste con políticas educativas basadas en estándares de calidad opuestos a la inclusión y que dan lugar a sistemas educativos en los que priman las barreras y los obstáculos, como se pone de manifiesto en numerosos estudios (p.e. Avramides y Burden, 2000; Ainscow y Dysson, 2006; Booth y Ainscow, 2002, 2006; Echeita, 2006; Echeita, Verdugo, Sandoval, López, Calvo y González, 2009; Lobato, 2004; Messiou, 2006, 2008; McGee, 2004, McGee et al, 2006; Michael y Young, 2005; Moran y Abbott, 2002; Mulvihill et al., 2002).

Estos temas se conjuntan y dan sustento a la presente Tesis Doctoral, a lo largo de los cinco capítulos que la conforman, los tres primeros de carácter teórico y los dos restantes de carácter empírico, como detallamos a continuación.

En el *capítulo uno* hacemos alusión a las distintas perspectivas, en torno a las personas con discapacidad, que han servido para construir los actuales principios de la inclusión. Iniciamos planteando cómo surgen las ideas que dan significado a la fase de la integración desde sus principales autores, así como los cuestionamientos que dan lugar a un amplio consenso acerca de la necesidad de cambiar de directriz y dar respuesta a asuntos que no habían sido contemplados previamente. Como tercer aspecto, damos cuenta de la manera como se han vivido en México estas transiciones, siendo posible advertir los limitados intentos realizados en materia de integración y la práctica inexistencia de una perspectiva de inclusión como política pública, aspecto que contrasta con la decisiva participación mexicana en la formulación de la actual Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Finalmente,

presentamos algunas tendencias e ideas que en la actualidad generan un intenso debate sobre el concepto de la inclusión y sus principales retos.

El *capítulo dos* está dedicado a revisar la situación de la atención a las necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad y otros factores en la primera infancia. Prestamos atención a la situación de exclusión que este colectivo afronta en la mayoría de los países, principalmente en los subdesarrollados. Acentuamos además los beneficios de la intervención en edades tempranas en niños que nacen con deficiencias, destacando sus efectos preventivos, en consonancia con la actual Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud de la OMS. También presentamos experiencias de inclusión y aspectos que requieren de atención investigadora y de servicios y apoyos para los niños en estas edades.

La relación de la cultura escolar con la promoción de la escuela inclusiva se aborda en el *capítulo tres*. En él incluimos distintas propuestas conceptuales, destacando sus aspectos diferenciales y los componentes que cada autor considera esenciales en sus modelos. Dentro de esos modelos prestamos particular atención a aquéllos contruidos desde una perspectiva de transición de una cultura escolar característica de la escuela tradicional, a una cultura escolar que promueve la escuela inclusiva. Por último, se presentan distintos instrumentos de evaluación que intentan dar referentes concretos y útiles para la mejora de las escuelas, en consonancia con las evidencias empíricas disponibles.

En el *capítulo cuatro* presentamos el estudio piloto, realizado para configurar un instrumento que permitiera identificar las percepciones de los profesionales y padres de familia sobre la cultura escolar inclusiva en la

educación infantil, en instituciones del nivel inicial en México. Ofrecemos la versión final del cuestionario y sus propiedades psicométricas, así como los resultados del estudio y sus conclusiones.

Finalmente, el *capítulo 5* muestra los principales resultados y conclusiones derivados de la evaluación de la cultura escolar inclusiva en cinco centros de desarrollo infantil de la ciudad de Oaxaca. En dicho estudio empleamos dos instrumentos: la Escala de Cultura Escolar de Lobato (2004) y el Cuestionario sobre Cultura Escolar Inclusiva en la Educación Infantil de Jenaro y Meza (2006). El estudio presenta, entre otros aspectos, resultados de las percepciones de distintos participantes de un mismo centro y entre centros, mostrando las áreas de interés a las que debe prestarse atención para la promoción de la inclusión desde la educación infantil.

El último apartado incluye los Anexos de la presente Tesis Doctoral, como son la versión final del Cuestionario sobre la Cultura Escolar Inclusiva en la Educación Infantil, producto del estudio piloto (Anexo 1), así como la Escala de Cultura Escolar (Anexo 2).

Esperamos que la presente investigación contribuya a la mejora de los procesos de inclusión de niños con discapacidad o con necesidades educativas especiales. Esto ha sido, al menos, el motor de nuestros esfuerzos.

1 INCLUSIÓN: VISIÓN HISTÓRICA Y RETOS ACTUALES

A lo largo de estas páginas expondremos la trayectoria experimentada hasta llegar al concepto de inclusión, comenzando por los estudios iniciales en los que se utilizaba el término de integración, para posteriormente centrarnos en los retos actuales a los que se ha de enfrentar la educación para todos.

1.1 De la Integración a la Inclusión

Existe un interés creciente por el concepto y la práctica de la Educación Inclusiva ante el imperativo de avanzar en la democratización de la enseñanza reglada y en la justicia social (Baglieri y Knopf, 2004). El reto más importante para las naciones de hoy es que todos los niños del mundo aprendan juntos independientemente de sus condiciones o diferencias (UNESCO, 2008).

Este interés supone asumir un modelo social en la lucha por la igualdad y por un mundo no opresivo, no discriminatorio, en el que todas las personas experimentan la realidad de las relaciones y los valores inclusivos (Barton, 2009).

Cómo lograrlo en el caso de los niños con discapacidad o necesidades educativas especiales, es un tema de controversia y debate desde hace más de 40 años. Para Skrtic (1991), Richardson y Parker (1996), el punto de partida está en el surgimiento de la Educación Especial como un mecanismo de regulación que trajo consigo la obligatoriedad y la gratuidad de la educación. La antinomia entre un acceso democrático y una exigencia por la eficiencia, estimulada por

la seguridad científica puesta en las pruebas de inteligencia fue el contexto en el que surgió la educación especial a fines del siglo XIX.

La escuela pública, dice Álvarez-Uría (1996) se vio pronto sometida a una serie de desajustes, como que una serie de niños no avanzara al ritmo previsto. El niño "retrasado" en una escuela creada para crear ciudadanos trabajadores, sanos y responsables, fue el motivo para el estudio de la desviación y su consecuente etiquetaje y clasificación. Bayliss (1998), resalta que la palabra "especial" fue interpretada como una variación de la norma o bien asociada a condiciones médico-patológicas. En ambos casos el resultado fue una "separación" de lo ordinario, fundamentada en una conceptualización científica donde una condición determinada era considerada una desviación, de acuerdo al paradigma médico- científico.

La objetivación de la desviación y la deseabilidad de la norma, tuvo sus aplicaciones prácticas no sólo en la fundación y desarrollo de la intervención terapéutica en la medicina y en la psicología. También en el contexto educativo lo "especial" se constituyó en una pedagogía terapéutica que debía aplicarse fuera del ámbito de la educación ordinaria. Para Bayliss (1998), esto implicó desarrollar un conjunto coherente de procedimientos o técnicas e instruir a los profesionales especialistas en ellas para que pudieran definir qué niño tenía problemas y qué medidas implementar en ambientes determinados para ello, con la idea de tratar de hacer que lo "especial" se volviera ordinario. De este modo, cobró gran importancia el desarrollo de un cuerpo de conocimientos que permitiera precisar especificaciones de la anormalidad y asegurar condiciones para una adecuada recuperación o habilitación del sujeto de cara a su adecuado funcionamiento en la sociedad.

En este sentido la creación de la Educación Especial, para unos cumplió un objetivo humanitario de atención a quienes se habían tenido abandonados y representó un gran avance en el desarrollo de los sistemas educativos, en tanto para otros contribuyó a institucionalizar la segregación (Allan, 2003; Barnes 1998; Oliver 1990; Vislie, 2003, 2006).

Verdugo (2003) apunta que de la desatención y marginación iniciales se pasó a la Educación Especial, reconociendo la necesidad de una intervención especializada con profesores especialmente preparados y programas diferenciados de la escuela común. No obstante, este modelo de atención entró en crisis cuando los servicios especializados se convirtieron en depósito de todos los alumnos que el sistema educativo rechazaba. Así, según Thomas (1997), a través de la educación especial el sistema educativo seleccionaba a niños de minorías étnicas y de familias de bajos ingresos.

De este modo, la evidencia de que la educación especial no garantizaba el derecho a la educación para los alumnos con dificultades para acceder a los aprendizajes, sino que promovía su segregación, junto con el amplio desarrollo del modelo social de la discapacidad (Barton, 1998, 2009; Barton y Tomlinson, 1981) dio lugar a las primeras ideas sobre la integración en el contexto de un amplio movimiento basado en el principio de "normalización". Dicho movimiento pretendía otorgar a las personas con discapacidad intelectual, devaluadas socialmente, la dignidad que les correspondía por derecho propio, de manera que su vida reflejara las actividades propias de su edad, sexo y cultura, manteniendo sus comportamientos y características personales (Culham y Nind, 2003; Nirje, 1969).

En consecuencia, la asistencia a la escuela común para los niños y jóvenes con discapacidad se convirtió en una alternativa ante la segregación institucional que contribuía a que la sociedad perpetuara la devaluación social de este colectivo a través del uso de etiquetas.

Vislie (2006), refiere el transcurrir de distintas fases de la atención educativa a las personas con discapacidad, desde las tempranas instituciones caritativas hasta los discursos de integración e inclusión en las décadas más recientes (véase Figura 1).



Figura 1. Fases de la atención educativa a las personas con discapacidad

Como puede observarse en la Figura 1, el tránsito desde la educación especial hasta la defensa del acceso a las escuelas ordinarias como medida fundamental para garantizar el derecho a la educación, ha requerido muchos años. En estos momentos se reclama abandonar el modelo de integración y avanzar hacia la inclusión. No obstante, a lo largo del capítulo veremos cómo, pese a los avances habidos en la materia, estamos aún lejos de alcanzar esta meta.

1.1.1 Los tiempos de la Integración

Según Thomas (1997), las primeras ideas respecto a la integración surgieron a raíz de los movimientos por los derechos sociales de los años 60 del siglo XX. A principios de los 70, la integración fue considerada como una alternativa a los currículos y espacios educativos segregados para alumnos con

necesidades educativas especiales (NEE), derivadas de alguna discapacidad u otros factores. Los altos costos y la limitada cobertura de la educación especial, pero sobre todo la persistencia de prejuicios y experiencias de estigmatización y devaluación social que trajeron consigo las escuelas especiales, así como la falta de evidencia de los beneficios que éstas proporcionaban (Norwich, 2008), motivaron la generación de un movimiento mundial de reivindicación del derecho a la educación para todos bajo el principio de la "normalización".

En la década de los 70 el concepto de normalización tuvo una fuerza dominante en las políticas educativas y sociales para las personas con discapacidad intelectual. No obstante, según Culham (2003), los principios de la normalización han sufrido varias modificaciones durante los 70 y los 80 en el trayecto de este concepto de Escandinava a EE.UU. y a Australia, y su retorno a Europa.

En Escandinavia a finales de los años 50 Bank- Mikkelsen (1969), jefe del Servicio de Retardo Mental Danés, fue el primero en emplear el término "normalización" para referirse a una existencia para el "mentalmente retardado" lo más cercana posible a las condiciones de vida normales, tanto en la vida en el hogar como en la educación, las condiciones de trabajo o el tiempo libre. El propósito fundamental era asegurar que la gente con discapacidad intelectual disfrutara de los mismos derechos que cualquier otro miembro de la sociedad, otorgándoles el valor social que les correspondía (Emerson 1992; Culham, 2003).

Por su parte Nirje (1969), Director de la Asociación para el Niño Retardado en Suecia, en los años 60, desarrolló el principio de normalización definiéndolo como hacer accesible a los deficientes mentales las pautas y condiciones de la

vida cotidiana que sean tan próximos como sea posible a las normas y pautas del cuerpo principal de la sociedad (Rubio, 2009). El autor defendía que las actividades que realizara una persona con discapacidad debieran reflejar lo que le igualara a una persona de sexo, edad y cultura equiparables, manteniendo al mismo tiempo comportamientos y características personales.

Para Nirje (1969), el ritmo normal de la vida no puede transcurrir en el confinamiento monótono en instituciones, pues las condiciones que se observan en ellas nunca pueden ofrecer las oportunidades del tipo y calidad esenciales para una vida normal. Por ello plantea que el aislamiento y la segregación promueven la ignorancia y el prejuicio, mientras que la integración y normalización de pequeños grupos de personas con discapacidad intelectual mejoran la comprensión y las relaciones humanas, y suelen constituir un requisito previo para la integración social del individuo.

Las implicaciones de la normalización van más allá de la vida de las personas con discapacidad intelectual, pues tales experiencias conducen a una normalización de las actitudes de la sociedad para con dicha persona. De acuerdo con Nirje (1969), es importante identificar el área de la vida donde la normalización puede cambiar de manera efectiva comportamientos que la sociedad ha juzgado indeseables, al mismo tiempo que desea que la sociedad acepte más a las personas con discapacidad intelectual, incluyendo sus diferencias (Culham, 2003).

Aunque Bank-Mikkelsen y Nirje en sus modelos de normalización ofrecían pautas para la integración de personas con discapacidad intelectual, esto era secundario en sus planteamientos, comparado con las nociones de igualdad de oportunidades y respeto a los derechos humanos. En los Estados Unidos,

Wolfensberger (1986) criticó a ambos autores por considerarlos inefectivos y totalmente preocupados con la equidad y los derechos a un precio que un individuo "devaluado" no podría pagar.

Así, según Wolfensberger (1986), la genuina normalización, integración y equidad, no puede tener éxito sin un contacto social y sin abandonar la segregación, no solamente de quienes presentan discapacidad intelectual, sino de todas las personas devaluadas. Consecuentemente propone una revisión de la interpretación escandinava del modelo de normalización relacionándolo con el movimiento de los derechos civiles, basados en los ideales socio-políticos en EE.UU. concluyendo que ambos modelos comparten la necesidad de combatir la segregación institucional.

También Wolfensberger (1986) critica a Bank-Mikkelsen además por centrarse únicamente en la normalización, y considerar la integración y la segregación como meros métodos de trabajo (Emerson, 1992), poniendo al mismo nivel segregación e integración, en lugar de considerar a esta última como un objetivo ideológico. En este sentido aduce que no puede haber ningún programa de integración que no contemple relaciones íntimas y positivas entre ciudadanos con y sin discapacidad.

La integración al ser un componente esencial de la normalización, debe responder a la necesidad de proveer condiciones óptimas bajo las cuales los individuos devaluados puedan adquirir características socialmente valoradas, a través de la imitación y la exposición a roles normativos.

Para Wolfensberger (1986), la normalización incluye condiciones por lo menos tan buenas como las experimentadas por el ciudadano promedio, que

en lo posible amplíen o apoyen su comportamiento, apariencia, nivel de experiencia y reputación. En coherencia con estos planteamientos propone que el principio de normalización debe definirse como la utilización de medios tan culturalmente normativos como sea posible para establecer y/o mantener conductas y características personales que sean tan culturalmente normativas como sea posible.

Lynas (1986) considera esta definición demasiado rotunda porque de acuerdo a la "normalización", que un niño sordo pudiera hablar sería más aceptable que tan sólo pudiera comunicarse mediante lenguaje de signos. En otras palabras, la normalización se identifica con un proceso de "asimilación" del niño con sordera al mundo oyente, donde la aceptación de la minoría depende de sus habilidades para hacerse aceptable.

Palacios (2008), por su parte, afirma que la normalización no se aparta del enfoque rehabilitador, ya que la integración se centra en que el alumno con NEE se adapte a la escuela, y en tratar de influir para que los maestros y los otros alumnos lo acepten y lo toleren. La idea de que las personas tengan que ser normalizadas en vez de ser aceptadas plenamente en una sociedad normal, generó una controversia que se mantiene hasta nuestros días.

Otra de las contribuciones fundamentales para el desarrollo de la integración fue la publicación del Informe Warnock a fines de los 70 del siglo pasado, elaborado por el Comité de Investigación sobre la Educación de los niños y jóvenes deficientes de Escocia, Inglaterra y Gales: Dicho informe ha dado la vuelta al mundo y al menos parte de él se ha utilizado como fundamento de las políticas de integración en muchos países.

Una de las principales aseveraciones del Comité alude a que las formas que adopten las necesidades educativas de un niño no están necesariamente determinadas por la naturaleza de su deficiencia o del trastorno que sufre. Su consecuente medida fue la recomendación de abolir la clasificación legal de los alumnos deficientes usada en ese tiempo, en Inglaterra, Escocia y Gales, por considerar que dicha clasificación generaba confusión entre la discapacidad del niño y las formas que adoptaban sus necesidades.

En su lugar propuso realizar una completa descripción de la necesidad educativa para decidir qué tipo de prestación educativa requiere el alumno. No obstante, recomendó la conveniencia de utilizar algunos términos con propósitos descriptivos, como el concepto amplio de "dificultades de aprendizaje" especificando leves, moderadas o severas según fuera el caso, para los niños categorizados como subnormales. Para los niños con dificultades particulares, como dificultades para la lectura pueden ser descritos como niños con "dificultades específicos de aprendizaje" e "inadaptado" para las dificultades emocionales o de comportamiento, si dicho concepto es relativo a la descripción detallada de las circunstancias del niño (Warnock Report, 1978).

Por otra parte, a fin de proteger los intereses del niño con alguna deficiencia grave, compleja o de larga duración, recomendó la adopción de un sistema de registro de las personas necesitadas de una prestación educativa especial. Dicho registro debía hacerse bajo una explicación amplia y exhaustiva de las necesidades que presenta y de la prestación especial que requiere. Tal prestación se encuadraría en un sistema mucho más amplio que la educación especial y se aplicaría a una mínima cantidad de alumnos cuyas necesidades no podrían ser satisfechas con los recursos habituales de la escuela ordinaria.

También estableció que la prestación educativa especial, dondequiera que se realizara, debía tener carácter adicional o complementario, y no sustitutivo o alternativo (Warnock Report, 1978).

La ampliación y flexibilidad del concepto de educación especial se planteó en referencia a dos grupos prioritarios para el Comité, por un lado para los niños con discapacidad o que muestran algún signo de necesidad educativa especial al momento de nacer o en los primeros años. Por otro, para aquellos jóvenes con deficiencias o dificultades graves que pese a haber rebasado la edad escolar requirieran de estos servicios para alcanzar su independencia hasta los dieciséis o diecinueve años.

De esta manera propone que la educación especial debe considerarse como un continuo de prestaciones que van desde la ayuda temporal hasta la adaptación permanente o a largo plazo del currículo ordinario (Warnock Report, 1978). Para el Comité la educación especial no debe definirse en referencia al lugar en que se imparta, sino en función de las necesidades a satisfacer. De ahí que postule lo siguiente:

"El propósito de educación para todos los niños es el mismo; las metas son las mismas. Pero la ayuda para que los niños con necesidades individuales progresen hacia ellas será diferente. Para algunos el camino que tienen que transitar hacia las metas es llano y fácil, en tanto para otros está cargado de obstáculos. Para algunos los obstáculos son desalentadores, incluso con la máxima ayuda posible, no irán muy lejos. No obstante, para ellos el progreso será también posible, y sus necesidades educativas serán satisfechas, cuando gradualmente venzan un obstáculo después de otro en el camino." (Págs. 4-7)

De este modo el foco de interés no sólo está en quienes presentan una discapacidad severa, sino en todos los niños que requieren de educación especial en alguna forma, en algún momento de su vida escolar. Para Mary Warnock y sus colaboradores, la ayuda puede consistir en un continuo de rangos de apoyo o de servicios especializados, incluyendo por ejemplo un programa educativo intensivo en una escuela especial para un niño con discapacidad severa y múltiple o la ayuda de media jornada de un maestro especializado para un niño con dificultades de aprendizaje leves.

También se plantean la posible utilidad de considerar este rango de necesidades educativas especiales como un continuo, aunque esta noción reduzca la complejidad de las necesidades individuales.

Para el Comité, el grupo de niños que probablemente requieran alguna forma de provisión educativa especial en algún momento de su trayectoria escolar, deben ser considerados como ' niños con necesidades educativas especiales', y mientras en algunos casos las necesidades especiales se mantendrán por períodos relativamente largos o incluso de modo permanente, en otros niños pueden desaparecer de un modo rápido y definitivo.

Así, se plantea que no hay una relación simple entre las dificultades en términos educativos y la severidad de una discapacidad en términos médicos o de desventaja social. Lo mismo que no hay necesariamente una relación directa entre las dificultades en términos educativos y el grado de permanencia de una discapacidad.

La idea de un continuo de necesidades educativas especiales radica en que las necesidades individuales son extremadamente variables en su intensidad

y composición. Una particular discapacidad varía ampliamente en su severidad de un niño a otro y a menudo se complica con la interacción de otras condiciones desventajosas. Si una discapacidad o dificultad significativa constituye un impedimento educativo para un niño individual, hasta cierto punto dependerá en una variedad de factores de la vida escolar, que se sintetizan en la Figura 2.

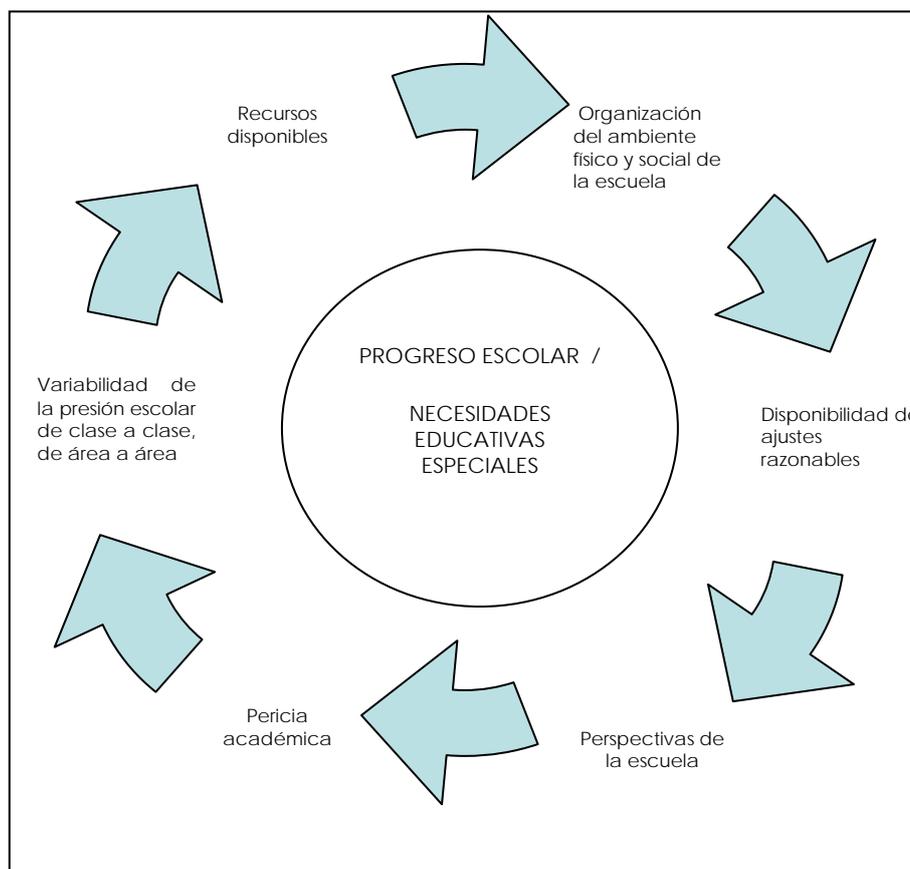


Figura 2. Factores relacionados con el progreso escolar o con las NEE (Fuente: Warnock, 1978)

En términos más amplios la necesidad educativa especial puede adoptar algunas de las siguientes formas:

(i) la provisión de medidas especiales de acceso al currículo a través de equipos, medios o recursos especiales, modificación del ambiente físico o técnicas de enseñanza especializadas,

(ii) la provisión de un currículo especial o modificado,

(iii) la atención particular a la estructura social y al clima emocional en que la educación tiene lugar.

Dependiendo de la forma o formas que adopte serán necesarios distintos tipos y grados de intervención especializada. La necesidad de medidas especiales de acceso puede por sí misma adquirir diversas formas y algunos niños pueden requerir más de una. Planteadas así las cosas y ante la imposibilidad de ofrecer servicios que se correspondan con esta variabilidad de necesidades, se propone un amplio rango de provisión de servicios especializados que contemplen tanto la escuela especial como la escuela ordinaria con las siguientes opciones de integración, como puede verse en la Tabla 1.

Tabla 1. Tipología de la Integración según el Informe Warnock

TIPO DE INTEGRACIÓN	DESCRIPCIÓN
INTEGRACIÓN FÍSICA	La integración física existe donde las unidades o clases especiales están establecidas en la escuela ordinaria o dónde una escuela especial y una ordinaria comparten el mismo sitio. Es la forma más sutil de contacto
INTEGRACIÓN SOCIAL	La integración social tiene lugar cuando los niños que asisten a unidades o clases especiales establecidas en la escuela ordinaria pueden comer, jugar o llevar a cabo actividades fuera del salón de clases. Existe un intercambio social en la misma escuela o en el mismo campus
INTEGRACIÓN FUNCIONAL	La integración funcional significa que los niños con NEE participan parte del tiempo o a tiempo completo en las clases regulares de la escuela. Esta es lograda cuando participa con sus compañeros aventajados en los programas educativos y hace una total contribución a las actividades de la escuela

La recomendación sigue el principio de que los niños con o sin discapacidad puedan ser educados en el mismo ambiente común tanto como sea posible. El principio de que puedan compartir las oportunidades de realización personal disfrutadas por los otros, así como el reconocimiento a su participación en la vida diaria en todas sus variadas formas, es descrito como "integración" en el informe y se le considera parte del amplio movimiento por la "normalización". Sin embargo el comité muestra su clara oposición a que los alumnos con discapacidad sean considerados como otro grupo y reciban servicios educativos separados. Frente a ello reclaman el desarrollo de una provisión común para todos los niños.

Sin duda alguna, las anteriores contribuciones permitieron contemplar la educación desde la perspectiva de los derechos humanos de las personas con NEE asociadas a una discapacidad o a otros factores, e impulsaron la apertura de las escuelas ordinarias para darles cabida. No obstante, y a pesar del desarrollo alcanzado en las premisas, el término integración actualmente está ligado al "acceso" a los espacios educativos destinados para los alumnos "normales".

Según la UNESCO (2003) actualmente, "se emplea este término principalmente cuando los niños con discapacidades asisten a escuelas ordinarias que han introducido pocos cambios o ninguno para adaptarse al alumno. Más bien se espera que el alumno se adapte a la disposición actual" (P. 32). Así, el énfasis en la integración está en el movimiento físico del niño de un lugar a otro sin una expectativa concomitante de cambio necesario por parte de la escuela común.

Esta perspectiva descansa en lo que Lipsky y Gartner (1996) denominan un 'modelo de buena voluntad'. Para Culham (2003), la incompreensión del principio de normalización como sustento de la integración interfirió en el impacto que se esperaba tener para que las instituciones educativas ordinarias acogieran a los alumnos con discapacidad, de modo que las escuelas ordinarias que abrieron sus puertas, lo hicieron con la idea de que el alumno diferente tenía que adaptarse a la vida escolar común de todos los estudiantes.

Así, los logros educativos y sociales que los alumnos integrados esperaban tener empezaron a ser el foco de atención de la comunidad investigadora en los últimos 30 años, destacándose entre ellos los estudios críticos. Según Hegarty (1993) la evidencia acerca de los beneficios académicos y sociales de programas integradores no era clara, ya que la investigación realizada presentaba problemas metodológicos. Según Booth (2005), también en la investigación se han ignorado las relaciones entre políticas, prácticas y culturas.

Con todo y los problemas en la interpretación, investigación y aplicación de la integración es de reconocerse que los pasos dados hacia el desplazamiento del foco de interés centrado en el individuo hacia su

interacción con el ambiente, es un factor fundamental en surgimiento de la inclusión (Verdugo, 2003; Egea y Casado, 2003).

El modelo social de la discapacidad, respaldado por un enfoque de derechos humanos y de justicia social (Oliver, 1990) ha impulsado la descentración de un enfoque atento a las deficiencias y limitaciones de las personas, a otro en el que se resalta la existencia de barreras y obstáculos del entorno social y cultural que contribuyen e incluso determinan la configuración de la discapacidad y de las necesidades de educativas especiales asociadas a ella o a otros factores.

1.1.2 Los tiempos de la inclusión, un cambio de directriz

Según el Informe sobre el Derecho a la Educación de las Personas con Discapacidad (Muñoz, 2007), el paradigma de la educación inclusiva surge como respuesta a las limitaciones de la educación tradicional, calificada como patriarcal, utilitarista y segregadora, así como a las insuficiencias resultantes de la educación especial y de las políticas de integración de estudiantes con necesidades educativas especiales a las escuelas regulares.

De acuerdo con Villar (2006), "se denomina inclusiva para destacar un hermoso detalle que faltaba en la integrada: la idea de que todos los ciudadanos con nuestras propias peripecias biográficas, tenemos el derecho constitucional de aprender a convivir en el entorno más o menos estable en que nos encontramos, enriqueciéndonos juntos en la natural diversidad de circunstancias que cada persona aporta y que a todas atañen (p. 44)".

Para Muñoz (2007), las prácticas genuinamente inclusivas deben primar sobre las prácticas antiguas en las que se intenta una mera "integración" de los alumnos sin los cambios estructurales correspondientes (por ejemplo, en organización, planes de estudio y estrategias didácticas y de aprendizaje), ya que los resultados son inútiles para garantizar el respeto al derecho a la educación, y se corre el riesgo de una exclusión en las escuelas regulares, antes que en las escuelas especiales.

Desde los organismos internacionales la educación inclusiva tiene propósitos más amplios y aunque se reconoce que hay una gran variedad de formas de entenderla, es definida como un conjunto de reformas educativas que apoyan y dan la bienvenida a la diversidad de estudiantes, no sólo a los que presentan necesidades educativas especiales (UNESCO, 2003; 2008).

Es bien sabido que la Declaración Universal de los Derechos Humanos aprobada en 1948 por la ONU, es el instrumento en el que los Estados reconocen internacionalmente el derecho a la educación por primera vez. A partir de ella se ha generado una serie de normativas que aunque no hacen referencia explícita a la educación inclusiva, son el antecedente que dieron soporte a las actuales propuestas en materia de atención a los niños con NEE asociadas a discapacidad u otros factores.

La Convención de la Lucha contra las Discriminaciones en el Ámbito de la Enseñanza de 1960, la Convención de los Derechos del Niño en 1989, entre cuyos principios fundamentales está la no discriminación y la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos en 1990, son algunos de los principales marcos de referencia que dieron continuidad a los esfuerzos por el acceso universal a la educación.

No obstante, es en la década de los noventa donde se puede observar la creación de los más importantes instrumentos internacionales para las personas con discapacidad o con necesidades educativas especiales, respaldadas ampliamente por la ONU desde el ámbito de los derechos humanos y no ya desde el de desarrollo social (Palacios,2008).

Las Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1993), la Declaración de Salamanca (1994), el Marco de Acción de Dakar (2000) y más recientemente la Convención sobre los Derechos de las Personas con discapacidad (2007), han sentados las bases para el establecimiento de normativas que impulsen el tránsito de una perspectiva de integración a una perspectiva de inclusión.

En la Tabla 2 podemos observar cómo en las Normas Uniformes, aparece la denominación *entornos integrados*, para referirse a espacios educativos que consideren la educación de las personas con discapacidad como parte integrante del sistema de enseñanza. En tanto en la Convención se habla de un *sistema de educación inclusivo a todos los niveles* y hace alusión a la enseñanza a la largo de la vida.

La Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad es producto de la continuidad de un amplio debate influenciado por la evolución del modelo social y de los esfuerzos por llegar a un modelo biopsicosocial desde la academia y la investigación. Es también fruto del nivel de organización y participación logrado por los colectivos de personas con discapacidad y organizaciones civiles del ámbito, que influyeron de un modo determinante en la elaboración de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (2001) de la OMS (Pantano, 2003).

Tabla 2. Diferencias entre conceptos manejados por las Normas Uniformes (1993) y la Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad (2007)

Organismo	Legislación	En Materia de Integración Educativa	En materia de Inclusión Educativa	Referencia
ONU	Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad	Los estados deben reconocer el principio de igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, jóvenes y los adultos con discapacidad en <i>entornos integrados</i> , y deben velar porque la educación de las personas con discapacidad constituya una parte integrante del sistema de enseñanza		Artículo 6 ONU, 1993
ONU	Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad		Con miras a hacer efectivo el derecho de las personas con discapacidad a la educación sin discriminación y sobre la base de igualdad de oportunidades, los estados parte asegurarán un <i>sistema de educación inclusivo a todos los niveles</i> , así como la enseñanza a lo largo de la vida.	Artículo 24 ONU,2007

Es destacable que la Convención reconozca " *que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (p.9)*" pues, como indica Verdugo (2003), a pesar de los avances que se han producido, la integración de los conocimientos en torno a la discapacidad es todavía muy incipiente.

Un aspecto prioritario de la Convención es la eliminación de las barreras para que las personas con discapacidad puedan gozar plenamente del derecho a la participación. Con tal fin instruye a los Estados para que:

- a) las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos

de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;

- b) las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;
- c) se realicen ajustes razonables en función de las necesidades individuales;
- d) se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;
- e) se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

De acuerdo a Palacios (2008), en las reuniones de trabajo para la elaboración de la Convención, el tema de la educación fue ampliamente debatido, ya que desde el modelo social se abogaba por una educación inclusiva que desafiaba el concepto de normalidad argumentando que no era más que un constructo impuesto en una realidad donde lo único que existe es la diferencia.

Asimismo se propone que ningún niño o niña sea forzado a adaptarse a la educación, sino que sea la educación la que debe ajustarse para responder a las necesidades de todos los niños. A decir de Palacios (2008), llegar a estos

acuerdos requirió de grandes esfuerzos ya que mientras unos abogaban por una escuela inclusiva, que prescindiera de la educación especial, otros consideraban necesaria la provisión de escuelas especiales para responder a las necesidades específicas sobre todo de niños sordos- ciegos (Cabra de Luna, et al., 2008).

En el Proyecto de Texto para la Convención, contenido en el Informe del Grupo de Trabajo al Comité Especial (ONU, 2004), la propuesta de Artículo 17 referido a la Educación dice en la fracción 3: "Los Estados Partes se asegurarán de que, en los casos en que el sistema educativo general no satisfaga adecuadamente las necesidades de las personas con discapacidad, se ofrezcan formas especiales y alternativas de aprendizaje". Esas formas deben: a) Reflejar los mismos principios y objetivos del sistema educacional general; b) Configurarse de manera tal que los niños con discapacidad puedan participar en el sistema educativo general en el mayor grado posible; c) Permitir la elección libre e informada entre el sistema general y los sistemas especiales; d) No limitar de ningún modo el deber de los Estados Partes de continuar tratando de satisfacer las necesidades de los estudiantes con discapacidad dentro del sistema educativo general.

En dicha propuesta el grupo de trabajo argumentó que el párrafo b), "obedece al propósito de asegurar que el sistema educativo general y los servicios educativos especializados no sean opciones excluyentes y que haya diversas posibilidades intermedias" (ONU, 2004, p. 23).

El Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva (CSIE) con sede en el Reino Unido, realizó importantes esfuerzos para que se hicieran modificaciones a esta propuesta argumentando que la existencia de dichos servicios vulneraba el

derecho a la educación dando pie a la segregación. Para el CSIE, es una falacia que los sistemas separados de educación sean necesarios para preparar el terreno hacia la inclusión total, pues el derecho a la educación no puede ser totalmente realizado a través de la educación segregada. Para que el derecho se cumpla en su totalidad proponen que la educación cumpla con el principio de la "adaptabilidad" caracterizado por ser disponible, accesible, aceptable y adaptable. Si se pone en práctica este principio no habrá razón alguna para seguir manteniendo la controversia de si es o no razonable elegir la educación especial para algunos niños con discapacidad (CSIE, 2004).

Por su parte el grupo australiano formado por PWD (People with Disability Astralian Incorporated) en acuerdo con NCLC (National Association of Community Legal Centres) recomienda eliminar el párrafo 3 del Artículo 17 que justifica continuar con la discriminación y segregación de las personas con discapacidad, a la vez que reconocen que la educación especializada para determinados grupos puede ser proporcionada inclusivamente dentro del sistema educación general (PWDA, NACLIC, 2004).

Por su parte la Declaración sobre Educación Inclusiva para personas ciegas, sordas y sordo-ciegas, manifiesta el desacuerdo con la eliminación del derecho de elegir centros de aprendizaje con compañeros de su misma discapacidad, pues *de facto* se produce una segregación en escuelas públicas donde los niños sordos, ciegos y sordo-ciegos pueden estar presentes físicamente pero mental y socialmente ausentes. Para estas organizaciones, la aplicación de una ideología basada solamente en la provisión de servicios educativos en escuelas ordinarias niega a las personas con estos tipos de discapacidad las oportunidades para desarrollar todo su potencial (WFD, WBU, WFDW, IDC, 2005).

Para ellos, la educación no se encuentra en un lugar ni es una meta, sino que es un proceso continuo, a lo largo de la vida que permite a todos adquirir habilidades múltiples necesarias para volverse independiente, tener formación, empleo y sentirse realizado, participando y contribuyendo como ciudadano de una comunidad y una sociedad.

De igual manera Jackson (2006), perteneciente al Consejo para la Educación de Niños con Discapacidad (The Joint Council for the Education of Handicapped Children), uno de los oponentes más fuertes de la política de inclusión, argumenta que a menudo ésta tiende a ser artificialmente contrapuesta a la segregación y que las justificaciones sociológicas de la inclusión se simplifican en gran medida. Según el Consejo, la integración basada en una esperanza piadosa puede resultar desastrosa.

En este sentido Mary Warnock, (2005) ya había defendido la necesidad de replantear la idea de la inclusión. Para ella siguen siendo necesarias las escuelas especiales sobre todo para aquellos alumnos con discapacidades más severas y complejas. Desde su punto de vista la aceptación de un gran número de niños con discapacidad en las escuelas ordinarias produciría no sólo una reducción en la provisión de escuelas especiales, sino sobre todo que muchos niños con discapacidad permanezcan físicamente en las escuelas, pero sintiéndose fuera de ellas, lo que considera un desastroso legado de lo prescrito en el informe de 1978. El estudio de Kristensen (2006), refleja estas preocupaciones y refiere que las escuelas especiales pueden jugar un rol muy importante en la promoción de un sistema inclusivo.

La respuesta a los planeamientos de Warnock no se hizo esperar, Barton (2005) le critica fuertemente que insista en seguir manteniendo un discurso de

“necesidades especiales” y “necesidades educativas especiales” que tan sólo conduce a la inaceptable legitimación y mantenimiento de prácticas y políticas excluyentes y discriminatorias. Además cuestiona que no comprenda las significativas diferencias entre integración e inclusión y cree que existe una confusión al creer que la inclusión versa sobre individuos o necesidades especiales específicamente categorizados.

Sin duda alguna, la fuerza y el impacto del modelo social determinaron que en el Artículo 24 de la versión final de la Convención, mencionado previamente, no apareciera el término de *educación especial*. En su lugar los párrafos c, d y e, aluden a los ajustes, el apoyo y a las medidas personalizadas, sin mencionar los servicios especializados. La decisión seguramente será motivo de polémica y debate en los años futuros y la investigación jugará un papel muy importante al respecto.

No obstante, es necesario puntualizar la importancia jurídica que tiene la Convención ya que, a diferencia de documentos anteriores, ésta posee un carácter vinculante para los Estados. Su protocolo facultativo otorga el poder a las personas con discapacidad u organismos que las representen a denunciar y solicitar la intervención de un Comité Especial si en su país no se respeta lo dispuesto.

No han sido pocos los esfuerzos anteriores a la Convención para intentar dar certeza jurídica al movimiento de integración educativa en los diferentes países. Algunos tomaron medidas radicales para abatir los sistemas paralelos, en tanto otros con más cautela han optado por avanzar paulatinamente. En la Tabla 3 podemos observar un ejemplo de los intentos por armonizar, en su momento, las legislaciones de tres países con las recomendaciones de las

Normas Uniformes para la igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, así como los primeros pasos para transitar a la inclusión.

Tabla 3. Comparativa de las Normas de Estados Unidos, Italia y España

País	Legislación Anterior	En Materia de Integración Educativa	En materia de Inclusión Educativa	Legislación Actual
EU	"Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 1997". SEC.612.(5).(A)	<i>Hasta donde sea posible los niños con discapacidad, incluyendo a niños en instituciones públicas o privadas, son educados junto a los niños que no tienen discapacidad, y las clases especiales, la escolarización separada, u otra remoción del niño con discapacidad del entorno educativo regular ocurre solamente cuando la naturaleza de la severidad de la discapacidad del niño es tal que la educación en clases regulares con el uso de apoyos y servicios suplementarios no se logre satisfactoriamente.</i>	<i>Hasta donde sea posible los niños con discapacidad, incluyendo a niños en instituciones públicas o privadas, son educados junto a los niños que no tienen discapacidad, y las clases especiales, la escolarización separada, u otra remoción del niño con discapacidad del entorno educativo regular ocurre solamente cuando la naturaleza de la severidad de la discapacidad del niño es tal que la educación en clases regulares con el uso de apoyos y servicios suplementarios no se logre satisfactoriamente.</i>	LEY PÚBLICA 108-446-DEC.3,2004 "Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004". SEC.612.(5).(A)
Italia	Italian Law 104/1992	<i>La protección del derecho a la educación y a la instrucción asegurando la integración apropiada de los niños con discapacidad en los establecimientos educativos. Los niños con discapacidad tienen garantizado el acceso a las escuelas infantiles y en las aulas de todos los tipos y niveles educativos</i>	<i>La protección del derecho a la educación y a la instrucción asegurando la integración apropiada de los niños con discapacidad en los establecimientos educativos. Los niños con discapacidad tienen garantizado el acceso a las escuelas infantiles y en las aulas de todos los tipos y niveles educativos</i>	Italian Law 104/1992
España	Ley de Ordenación General del Sistema Educativo 1990	<i>La oferta educativa para el alumnado con Necesidades Educativas Especiales debe partir del currículo básico y recursos necesarios, solamente cuando éstos no puedan proporcionarse en un centro ordinario, el alumno se escolarizará en un Centro de Educación Especial.</i>	<i>La escolarización del alumnado que presenta NEE se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad en los centros ordinarios.</i>	Ley orgánica de Educación. 2/2006, de 3 de Mayo, Artículo 74.

Este ejemplo refleja cómo el tránsito de una política de integración a una de inclusión se ha expresado de diferentes maneras en los distintos países del mundo. Como se puede observar en la Tabla 3, la normativa de Estados Unidos se caracteriza por tres factores: 1) la integración de los niños en las escuelas ordinarias tiene sus excepciones en la frase "hasta donde sea posible", 2) coexiste la educación segregada frente a la educación ordinaria, y 3) Desde 1997 no se han hecho enmiendas tendentes a la inclusión.

Por su parte, en la normativa de Italia desde 1992 caben destacar los siguientes aspectos: 1) Se ratifica el derecho a la educación de los niños con discapacidad, 2) Se garantiza su acceso a todas las escuelas de todos los tipos y niveles, 3) Se garantiza su acceso a las escuelas de educación infantil, y 4) No se contempla un sistema de educación especial.

Resulta particularmente interesante observar que desde la edad de 0 a 3 años los niños con discapacidad pueden tener acceso a la escuela infantil, pues es una etapa donde la intervención y la provisión de apoyos pueden atenuar sustancialmente los efectos de interacciones negativas entre el niño y los factores contextuales.

En Italia, para cumplir con el propósito de garantizar a las personas con discapacidad sus derechos a la dignidad humana, libertad e independencia y promover su integración plena dentro de la familia, las escuelas, el lugar de trabajo y en la sociedad en general, la ley 104/1992 en su Artículo No. 8, garantiza los derechos a la comunicación y de acceso a la información que entre otras cosas da entrada a la provisión de equipo didáctico y técnico, programas, idiomas especializados, pruebas de evaluación; así como la buena disposición para ofrecer asistencia de personal adecuadamente calificado,

sean maestros o no, de acuerdo a las necesidades personales de materiales y prestaciones educativas, de deportes, de tiempo libre y sociales. De igual modo se aseguran facilidades de uso de medios de transporte público y privado, y la organización de un transporte específico.

Según Zambelli y Bonni (2004), en Italia el proceso de inclusión es considerado óptimo solamente con la participación de todos los involucrados, es decir, que la participación de los servicios sociales, la escuela y la familia debe estar garantizada. Dicho país representa lo que puede considerarse como un modelo avanzado de la inclusión comparado con muchas naciones europeas por sus numerosas medidas legislativas. Así, desde 1971, buscaron asegurar la integración plena de niños discapacitados en las clases normales en las escuelas de todo tipo y nivel, excluyendo explícitamente otras alternativas de solución.

España, por su parte ha hecho enmiendas importantes a su legislación actual y plantea diferencias relevantes a la anterior, como: 1) hacer explícito el principio de inclusión; 2) hacer explícitos los principios de la no discriminación y la igualdad de oportunidades; 3) garantizar no sólo el acceso, sino también la permanencia en el sistema educativo; 4) considerar pertinente el empleo de medidas de flexibilización cuando sea necesario; y 5) contemplar la educación especial como el último recurso.

En algunos países se inicia ahora el debate legislativo para armonizar sus leyes con la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, que como ya hemos dicho a diferencia de otros documentos ésta posee un carácter vinculante, cuyas disposiciones son obligatorias para los países firmantes. Los años por venir serán decisivos para dar pasos ya no hacia una reorientación de la educación especial, sino a una transformación de los

sistemas educativos. En tanto, otros países mantienen el sistema de educación especial y enfocan sus acciones hacia la transformación de éste como principal medida. Tal es el caso de México.

1.1.3 Perspectiva histórica de la inclusión en México

En México como en otros países, la institucionalización de la atención a las personas con discapacidad ha transitado por distintas etapas en las que han coexistido tres modelos fundamentales: el asistencial, el médico-pedagógico y el educativo (López, 2005).

Las primeras experiencias de educación diferenciada para las personas con discapacidad con un enfoque asistencial datan de finales del siglo XIX. Bajo los auspicios de la Junta de Asistencia Privada se instauraron la Escuela Nacional de Sordo-Mudos en 1867 y la Escuela Nacional de Ciegos en 1870. En estos centros se brindó a estos grupos la posibilidad de formarse en asignaturas como la escritura, la aritmética y la historia de México, así como en algún arte u oficio al que pudieran dedicarse en el futuro. No obstante, estas oportunidades se limitaron para quienes vivían en la Ciudad de México o podían trasladarse hasta ella.

Según López (2005), aunque en el Segundo Congreso Nacional de Instrucción (1901) se planteó la necesidad de más escuelas especiales, fue hasta 1908 cuando la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública determinó un Artículo en la Ley de Educación Primaria del Distrito y Territorios, relativo al establecimiento de escuelas especiales y el tipo de niños que debían atender.

De dicha legislación se derivó en los años posteriores la inspección médica a través de los departamentos de higiene escolar, quienes determinaban si los alumnos eran aptos para la escuela ordinaria o eran intelectualmente “anormales o retardados” para enviarlos entonces a las escuelas de educación especial. Así mismo establecía que los niños “imbéciles o idiotas” debían ser separados de las escuelas e internarlos.

El gobierno post-revolucionario del primer tercio del siglo XX, acentuó el empeño en lograr niños sanos, vigorosos, trabajadores y escolarizados de manera que un nuevo concepto de niño se fue construyendo a la par que se reconstruía la sociedad. La búsqueda de un “hombre nuevo” debía forzosamente anclarse en crear un “nuevo niño” cuya responsabilidad correspondía al Estado. Según Sosenski (2008), las escuelas fueron los principales bastiones para lograrlo.

Las propuestas e iniciativas para criar, cuidar y educar a los niños incluyeron las definiciones de los profesionales como los médicos, psiquiatras y abogados, quienes se empeñaron en aislar, medir y calificar a los niños y a los adultos para lograr mejores niveles de salud, inteligencia y pureza (Sosenski, 2008).

Para López (2005), el Primer Congreso Mexicano del Niño en 1920 sentaría las bases del modelo *médico-pedagógico* en la educación, ya que las discusiones de los médicos se enfocaron en cómo superar la condición hereditaria biológica y psicológica que explicaba la inferioridad de la clase pobre y la superioridad de las clases medias y altas. Además la elaboración de una tipología de la delincuencia infantil evidenció la idea de que la cultura de las clases populares simbolizaba el deterioro mental y físico (Sosenski, 2008), lo

que debía no sólo evitarse sino combatirse. En este mismo congreso se pidió la cooperación de médicos, maestros y psicólogos para adaptar la escala Binet-Simón y así poder determinar la inteligencia de los niños, respondiendo de este modo a la necesidad de revisar sus índices de desarrollo físico, mental y pedagógico para clasificarlos de manera científica.

Como resultado del Segundo Congreso Mexicano del Niño, se creó en 1925 el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar y se tomaron previsiones en materia de educación especial, haciéndola responsable del conocimiento de las aptitudes, clasificación y selección de los escolares anormales físicos y mentales. Años más tarde se alcanzaría la consolidación y desarrollo del *modelo médico-pedagógico* con la creación en Instituto Médico-Pedagógico (1935) para atender exclusivamente a los "anormales mentales", la Clínica de Conducta en 1937 y la Clínica de Ortolalia en 1952, para quienes presentaban trastornos psiquiátrico o del lenguaje respectivamente. En el ámbito de la formación en 1942 se aprobó Ley Orgánica de la Educación Pública, que incluyó la creación de la Educación Normal de Especialización con dos carreras: educación para deficientes mentales y educación para menores infractores.

Pese a los avances alcanzados, las oportunidades para recibir servicios de educación especial se limitaban a quienes vivían en la Ciudad de México o en las grandes ciudades que contaban con centros de rehabilitación y educación especial. Según Barraza, et al., (2008), la primera institución de carácter oficial que se estableció en el interior del país fue una Escuela de Educación Especial en Oaxaca en 1958.

Desde entonces hasta nuestros días prevalece el hecho de que las opciones educativas para los niños con necesidades especiales asociadas a

discapacidad u otros factores se restringen de acuerdo a su lugar de residencia. Así, cuanto más lejos se encuentren de la capital de la república, de las capitales de los Estados, o de los municipios con mayor población, menos acceso tienen a una educación acorde a sus necesidades, así como a la provisión de los apoyos y servicios necesarios.

En 1970, con la creación de la Dirección General de Educación Especial, dependiente de la Secretaría de Educación Pública, se construyen instituciones en varias ciudades del territorio nacional. No obstante los intentos de la institucionalización tardarían en verse reflejados en muchos Estados del país.

Las responsabilidades de la Dirección General de Educación Especial son definidas hasta 1987 a través de la publicación, en el Diario Oficial de la Federación, del acuerdo en el que se prescriben sus finalidades, organización y funcionamiento. Se indica así que compete a la Dirección General de Educación Especial de acuerdo con el Artículo 18 del reglamento interior de la Secretaría de Educación Pública (SEP), organizar, dirigir, administrar, desarrollar y vigilar el sistema federal de niños atípicos y organizar, dirigir, administrar, desarrollar y vigilar las Escuelas Normales de Especialización, las Clínicas de la conducta, las Clínicas de Ortolalia, y los Centros psicopedagógicos (SEP, 2006).

Durante este período, cabe destacar que en 1973 se firmó un convenio entre la Secretaría de Salubridad y Asistencia, la Secretaría de Educación Pública y el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia, con el que se crearon los Centros de Rehabilitación y Educación Especial en los Estados de la República Mexicana. Dichos centros brindaban atención a niños con trastornos neuromotores, de audición, de visión y con deficiencia mental.

Entre 1970 y 1976 se crean 256 escuelas en el interior del país en su mayoría para atender a niños con discapacidad intelectual. En tanto el primer Centro Psicopedagógico se instaura en el Distrito Federal en 1972 para atender a niños de segundo a sexto grado con problemas de aprendizaje.

Para 1976 se establecen los primeros Grupos Integrados para Niños Sordos. Ésta sería la primera acción enmarcada dentro del proceso de integración educativa en México, ya que dichos grupos funcionaron dentro de la escuela regular.

No obstante, las primeras políticas de un *modelo educativo* en la educación especial se registran en los inicios de la década de los 80 del siglo pasado, cuando se eliminó formalmente el término de niño "atípico" para proponer el de "*niños, jóvenes o personas con requerimientos de educación especial*" definiendo como sujeto de atención a "un alumno que por alguna de sus características físicas, o psíquicas puede presentar dificultad de diferente naturaleza y grado para progresar con los programas de la escuela regular" (SEP-DGEE, 1985). Asimismo se establecieron como principios básicos la *normalización* y la *integración*; medida que implicó por un lado, poner énfasis en que los alumnos alcanzaran una vida en condiciones consideradas normales y, por el otro y derivado de ello, asistieran a las escuelas regulares en la medida de lo posible.

La función del maestro especialista se transformó de manera tal que educar de acuerdo a los fines y propósitos de la educación regular fuera su principal tarea. Así según la naturaleza y grado de los problemas de los alumnos, la oferta de los servicios estaba dividida en permanentes (Centros de Intervención Temprana, Escuelas de Educación Especial y Centros de

Capacitación de Educación Especial) y transitorios (Grupos Integrados y Centros Psicopedagógicos).

La incorporación de los Grupos Integrados en las escuelas regulares, dentro del "Programa Primaria para Todos los Niños" fue la estrategia más importante de vinculación entre la educación especial y la educación general, así como la acción más importante en términos de cobertura. Por ejemplo, en 1981, en el estado de Oaxaca los servicios de educación especial llegaron por primera vez a las cabeceras municipales de todas las regiones, a excepción de la Sierra Norte, a través de la implementación de los grupos integrados, atendidos por maestros recién egresados del Centro Regional de Educación Normal de Oaxaca.

Así, a lo largo de la década de los 80 se constituyó la etapa más fecunda de esta vinculación para la atención a los alumnos con requerimientos de educación especial en México, así como para el desarrollo de un enfoque educativo basado en la teoría psicogenética (Ferreiro y Palacios, 1982). No sólo se diversificaron las opciones de integración para alumnos con alto riesgo biológico y social, capacidades sobresalientes, sordos, ciegos, y con discapacidad intelectual leve; también se realizaron investigaciones relevantes en torno a los procesos de aprendizaje de la lecto-escritura y del sistema de numeración decimal, que incidieron en la reforma de los programas de la Educación Primaria, en las áreas de español y matemáticas específicamente. Anualmente fueron ofertados cursos de verano para los maestros en servicio en los que se presentaban los resultados de las investigaciones. Hubo proyectos estratégicos conjuntos con la Educación Primaria, como el denominado "Implantación de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita" (SEP-

DGEE, 1988), que contó con la participación de maestros de primero y segundo grados en todos los Estados de la República Mexicana.

Como afirma Ezcurra (2003), a principios de los 90 estaban sentadas las bases para dar paso a la integración educativa, a través del Programa para la Modernización de la Educación Especial 1989-1994 (SEP-DGEE, 1992) que contempló cuatro modalidades de atención a cargo de los Centros de Orientación para la Integración Educativa. Sin embargo en 1993, con el propósito de terminar con el "sistema paralelo" de educación y sin un diagnóstico del funcionamiento de la misma, las autoridades nacionales decidieron desaparecer la Dirección General de Educación Especial y convertirla en una modalidad de la educación básica, transfiriendo a los estados la enorme tarea de dar continuidad a las acciones de integración educativa, sin un marco regulatorio, sin los recursos y los apoyos técnicos y sin una planificación estratégica para la transición.

No obstante, con el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica en 1992, la educación especial en México adquirió rango jurídico normativo al quedar incluida en los artículos 39 y 41 de la Ley General de Educación aprobada en 1993. Paradójicamente, su funcionamiento y operatividad en el país quedó en la indefinición.

Así, como puede observarse en la Tabla 4, en la ley se define que la educación especial tiene la responsabilidad de propiciar la integración de los niños con discapacidades. Y aunque ésta se reformó en 2000, aún no se refleja en ella la perspectiva de la inclusión.

Tabla 4. Artículo 41 y su enmienda de la Ley Mexicana que le otorga el rango jurídico a la educación especial.

<p>Artículo 41. Ley General de Educación México, 1993.</p>	<p>La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación <i>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</i>, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios. Esta educación incluye orientación a los padres y tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren alumnos con necesidades especiales de educación</p>	<p>Artículo 41 Ley General de Educación. (párrafos 1 y 2 reformados México, 12 de Junio del 2000</p>	<p>La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. <i>Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social.</i> 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 didácticos necesarios. Esta educación incluye orientación a los padres y tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren alumnos con necesidades especiales de educación.</p>
--	--	--	---

Después de cuatro años de desaparecida la DGEE, es creado el Proyecto General de Educación Especial (SEP-DGEE 1996) por profesionales de los servicios del Distrito Federal. En él se dispone promover la integración educativa bajo las siguientes consideraciones:

- 1) Reorientar de los servicios de educación especial en tres tipos: Unidades de Orientación al Público, Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular y los Centros de Atención Múltiple.
- 2) Adoptar del Currículo de Educación Básica

- 3) Convertir la función del maestro de dar apoyo directo a los alumnos a ser asesor de los maestros en la escuela regular.
- 4) Establecer una gama de opciones graduales de integración
- 5) Operar bajo el Modelo Educativo

Como consecuencia de la federalización de la enseñanza este documento no fue difundido en el interior del país, pues en teoría cada Estado de la república debía diseñar un proyecto similar. Años más tarde se dio a conocer como un de ejemplo más que orientativo, por lo que cundió la anarquía y desorientación.

En 1996 la Subsecretaría de Educación Básica y Normal revisa la situación del proceso de integración educativa en el país en 11 Estados de los 32 que forman la república mexicana. Las conclusiones más importantes fueron desalentadoras. En primer lugar se encontraron con la puesta en marcha de un proceso de modo bastante irregular. En segundo lugar, se advertía la ausencia de orientaciones para organizar el proceso. En tercer lugar, existía una falta de conciencia social sobre la inclusión educativa. En cuarto lugar, se percibían carencias en la formación de los maestros de educación especial y regular. En quinto y último lugar, existía un desacuerdo generalizado entre los maestros de educación regular ante la falta de consulta sobre el ingreso de los niños con necesidades educativas especiales a sus aulas.

Un año después, estos resultados dan lugar a la creación del proyecto "Investigación e Innovación: Integración Educativa" (1997) y se invita a todos los

Estados a formar equipos que difundan y pongan en marcha las acciones del proyecto. Varios Estados no se incorporaron, entre ellos, Oaxaca. Dicho proyecto generó materiales de apoyo para la integración, como el cuadernillo de DIAC, la serie de videos "aprendiendo juntos" o el seminario de actualización para los maestros de educación especial y regular.

En ese mismo año, se llevó a cabo la Conferencia Nacional: Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales: Equidad para la Diversidad (1997) convocando a debatir y opinar sobre la relevancia del tema. Entre las recomendaciones para avanzar en la integración educativa destacan:

1. Sustituir el término " personas con requerimientos de educación especial" por el de "necesidades educativa especiales"
2. Evitar establecer categorías entre los alumnos de acuerdo a sus condiciones personales y centrarse en las condiciones que afectan su desarrollo personal y que justifican la provisión de determinados medios específicos.
3. Considerar las necesidades educativas especiales de un alumno en función de las exigencias que la escuela plantea en torno al currículo.

No obstante el carácter de la conferencia sólo fue deliberativo y declarativo, para respetar la federalización de las entidades y la autonomía sindical (SEP-SNTE, 1997).

En 2002, es creado el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE) fundamentándose en que a la fecha no se cumplía con las condiciones de justicia que posibilitaran que las personas con necesidades educativas especiales, alcanzaran la igualdad de oportunidades educativas dado que subsistían problemas en la cobertura y distribución de los servicios, así como en la calidad de la atención que recibían. Por lo que el PNFEEIE destaca entre sus líneas de acción establecer el marco regulatorio de los procesos de integración educativa en todas las escuelas de educación básica del país. Igualmente plantea la necesidad de garantizar la disponibilidad de recursos de actualización y apoyos necesarios para los maestros de educación básica, definir el tipo de población infantil atender dando prioridad a los niños y jóvenes con discapacidad y transformar la práctica docente del maestro de educación regular (SEP, 2002).

El PNFEEIE se encarga de apoyar y orientar las acciones de Integración hasta la fecha. En 2006, en el marco de este programa se publicaron las "Orientaciones Generales para el funcionamiento de los Servicios de Educación Especial", con el fin de cumplir con la meta referida al marco regulatorio para la operatividad de la educación especial. En ellas se explicita la misión, los alumnos a atender, el proceso de atención, los procedimientos a seguir y los mecanismos de evaluación, entre otros aspectos. Su difusión y análisis crítico en los estados del país seguramente contribuirán a retomar el rumbo perdido. No obstante, para dar pasos hacia la inclusión, queda pendiente aplicar la recomendación de la evaluación externa, que se realizó en 2004:

"La SEP como estructura genérica debe sustentar la cultura de la diversidad. La realidad muestra una falta de articulación formal inter e intra

niveles educativos e instituciones de carácter gubernamental y civil. Resolver esta situación es una exigencia de los actores. Es por ello que los diferentes niveles e instancias de la educación regular no asumen como de su competencia el proceso de integración; se considera un asunto propio de EE” (RIIE 2005: P. 59-60).

Es conveniente destacar que en el Estado de Oaxaca las acciones del PNFEIE, se han centrado prioritariamente en el nivel de primaria y en menor medida en el nivel de preescolar. La integración de alumnos en los niveles de educación inicial y secundaria es mínimamente atendida. (Meza, 2009)

Con todo lo dicho, destacamos no obstante que el gran paso que ha dado México hacia la inclusión es haber promovido la Convención de los Derechos de las personas con Discapacidad (2007). Se ha de reconocer también que garantizar un sistema de educación inclusivo, escuelas preparadas para la atención a la diversidad es, por el momento, incluso desde la normativa, un gran desafío para México (Rolander, 2008).

1.2 La situación actual de la inclusión

A nivel internacional, desde la investigación, se afirma que más de dos décadas de experiencia en la integración de los niños con necesidades educativas especiales y con discapacidad a las escuelas regulares, no han bastado para modificar actitudes, valores, prácticas y disposiciones en el mundo entero hacia este colectivo. Por el contrario, se ha evidenciado que la integración en muchos casos puede significar más exclusión, que incluso en las escuelas especiales (Echeíta, 2006; Muñoz, 2007).

Durante estos años, la pretensión de que los niños participen de la vida escolar en las escuelas ordinarias, pasando de la integración hacia una auténtica inclusión, se ha reflejado en numerosas iniciativas en todos los países del mundo. Las iniciativas documentadas en la literatura destacan la complejidad de este proceso, sobre todo cuando existen incumplimientos o interpretaciones inadecuadas de los marcos normativos y legislativos internacionales.

Producto de ello es la implementación de políticas insuficientes cuando no incoherentes. "La escasez de financiamiento y recursos disponibles y la falta de voluntad política de las instancias locales de gobierno, en el caso de los países que cuentan con administraciones descentralizadas, aparecen como los principales factores que condicionan una aplicación parcial o inadecuada de las políticas y disposiciones tendientes a garantizar el derecho de la educación de los niños, niñas, y jóvenes con discapacidad" (Muñoz, 2007; p.18). De igual modo, las creencias y valores culturales respecto a la discapacidad y las necesidades especiales se colocan dentro de las principales causas de prácticas educativas excluyentes y actitudes discriminatorias que se viven día a día (Ainscow, 2003).

Si bien es cierto que el incremento en los porcentajes de niños integrados es un paso positivo hacia una sociedad más abierta a la diferencia, cada vez más se reconoce que esto no significa un cambio real en la respuesta educativa que esperan los niños y jóvenes con discapacidad (Ebersold, 2003).

Sin embargo, algunos estudios evidencian avances en el proceso de inclusión, siendo el nivel educativo una de las variables relevantes. Así, según el reciente trabajo de Echeíta, Verdugo, Sandoval, López, Calvo y González(2009),

en la etapa de la Educación Infantil se encuentran, globalmente hablando, niveles de satisfacción más elevados respecto al proceso de inclusión, siendo las valoraciones más favorables hacia los alumnos con discapacidad intelectual. No obstante, se perciben también aspectos mejorables y más concretamente, en la etapa de Secundaria es donde parece apreciarse más dificultades en relación a la inclusión y más concretamente respecto al aprendizaje, participación, trato recibido y autoestima.

Otros estudios como el de Moss et. Al., (2007) exploran los sentimientos de los alumnos integrados en el nivel secundario, respecto a los espacios escolares que facilitan la interacción con sus compañeros. Encontrando que en unos espacios, se facilita y en otros de obstaculiza por las normas de convivencia de la escuela.

Blamires (1999), por su parte, argumenta que la inclusión comprende el acceso del alumno y su involucramiento físico, social y cognitivo. Para él, lo que distingue a la integración de la inclusión, es este involucramiento del y con el estudiante en todos los aspectos de la vida escolar, más que considerarlo como una "visita" bien recibida.

Para Ebersold, (2003), la inclusión implica la acción común de una amplia variedad de profesionales procedentes de muy diversos campos profesionales e institucionales. Sus contribuciones, interacciones e interrelaciones son sumamente importantes si conforman una unidad, una coherencia y una perspectiva común en torno al proceso de inclusión. La lógica de la acción común es ubicada como una directriz, que requiere reciprocidad e interdependencia, en contraposición con el corporativismo que caracteriza a las instituciones escolares.

Para Messiou (2006), nos encontramos en un momento en que nos vamos dando cuenta de que la exclusión en la inclusión es muy posible y probable en contextos en los que los aspectos culturales, sociales y políticos condicionan el disfrute de los derechos humanos. También es un momento en el que existen contradicciones. Por ejemplo, en el sistema escolar finlandés, (Kivirauma et al., 2006) coexisten dos propósitos contradictorios en las políticas dirigidas hacia los niños con discapacidad. Por un lado, hay una tendencia a asegurar el funcionamiento de la escuela por grupos homogéneos, a través de la observación, evaluación y clasificación constante. Por otra parte, hay una constante insistencia en atender a la demanda de ampliar la enseñanza a todos los alumnos con discapacidad e integrarlos a la educación junto con los niños de su edad. Esta situación también es observada por Engelbrecht et al., (2006) en Sudáfrica en donde los intentos de promover la inclusión se enfrentan con un sistema educativo discriminatorio y autoritario.

De ahí que se puede decir que el concepto de inclusión no se comprende plenamente y en muchas ocasiones se le continúa identificando con experiencias de incorporación de los niños con NEE y con discapacidad a las escuelas. Así integración e inclusión suelen ser entendidas como lo mismo. Las evidencias parecen sugerir (Smith, 2004) que por el momento muchos alumnos se encuentran integrados académicamente y respecto al currículo, pero no están incluidos en la vida de las escuelas.

Investigadores como Clough y Corbett (2000), Nilholm (2006), Vislie (2003, 2006) o White et al., (2005) estiman que la situación actual está relacionada con problemas en la comprensión del concepto de inclusión. Y ello porque aunque pareciera que todos conocen bien su significado hay

interpretaciones diversas, de manera que un discurso de inclusión, no garantiza su cabal comprensión.

Clough y Corbett (2000) por ejemplo, indican que el concepto de inclusión está influenciado por el desarrollo e interacción de ideologías a través de la historia. De acuerdo a esta influencia plantean la existencia de al menos cinco perspectivas desde las cuáles se puede analizar dicho concepto (véase Figura 3).

De acuerdo con estos autores (Clough y Corbett, 2000) la coexistencia de todas estas perspectivas en la interpretación de la inclusión, repercute tanto en el diseño de políticas como en la implementación de prácticas y estrategias en todos los niveles. A menudo generan incluso confusión, pues mientras unos hablan de una cosa, otros entienden otra. Por tanto es imperativo para la investigación desentrañar las relaciones entre estas perspectivas y el concepto de inclusión.

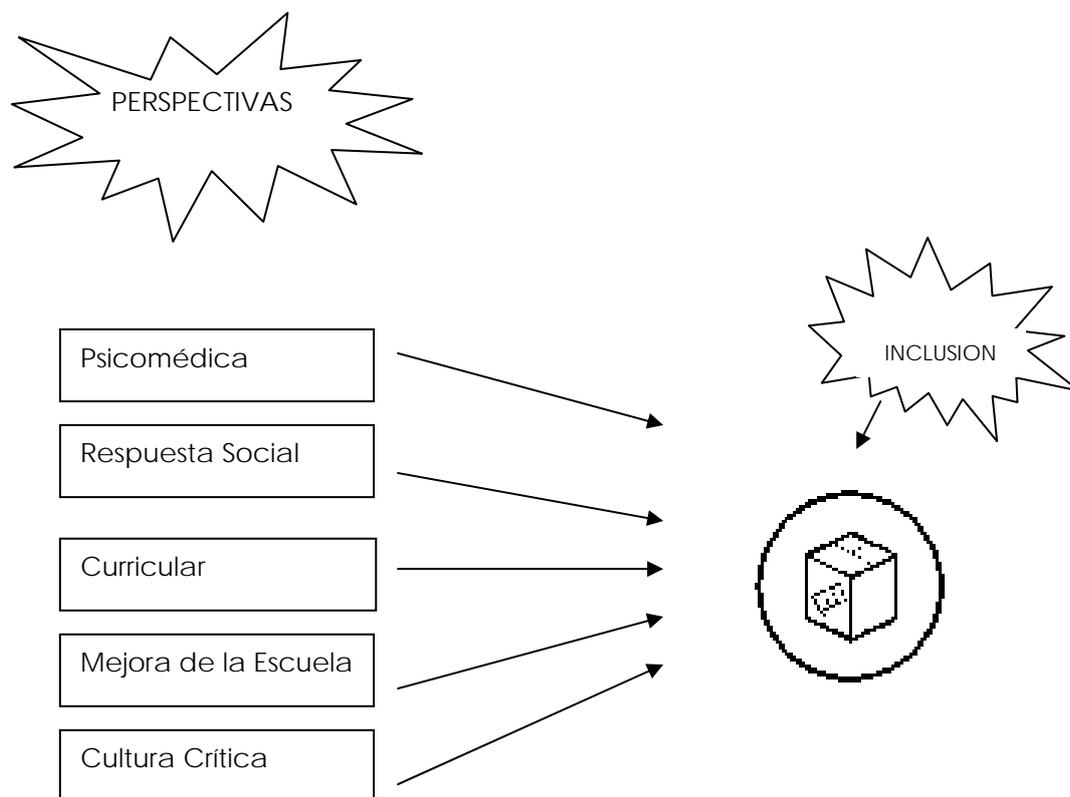


Figura 3. Perspectivas que impactan en el concepto de inclusión

1.2.1 Inclusión y exclusión

De acuerdo a Feuser (1998) y Evans et al., (2002), pese a que durante los últimos años la inclusión ha ganado un estatus como concepto clave en la respuesta educativa a la diversidad, lo variado de su interpretación da lugar que cada proyecto o iniciativa se enfoque sobre elementos y prioridades distintas (véase Tabla 5). De manera que aunque hoy día es un término casi coloquial y cotidiano, se requieren de esfuerzos para tener una mejor y más amplia comprensión.

Tabla 5. Distintas interpretaciones de la Inclusión

Autor/Año	Concepto	Elementos	Prioridades	Estrategias
UNESCO, 2003	Proceso dinámico en constante evolución de acuerdo con las culturas locales y contextos. Y forma parte de una estrategia más amplia para fomentar una sociedad integradora.	-Obstáculos para el Aprendizaje - Posibilidades de educación fuera de las escuelas. -Actitudes, conductas, métodos didácticos, currículos y entornos	Descubrirlos y Reducirlos Aprovecharlas Cambiarlas	Reconocer que todos los niños son capaces y al mismo tiempo requieren ayudas para aprender Incorporar familia y comunidad Atender Necesidades de todos los Niños.
Zambelli, 2004	El proceso de inclusión es considerado óptimo solamente si está garantizada la participación de todos los involucrados (servicios sociales, escuela y familia)	-Creencias y actitudes de los maestros de la clase regular respecto a la inclusión.	Indagarlas	Identificar posibles vías para mejorar los procesos de integración, así como para informar y formar a los maestros más escépticos o menos preparados en el área de integración.
White, 2005	La práctica inclusiva es un proceso continuo con diferentes puntos de partida en las diferentes escuelas' Inclusión significa muchas cosas para mucha gente y una sola definición o satisfactoria o compartida no ha sido lograda.	-Evaluación de los proyectos más que en la inclusión per. - se, a través de una aproximación pragmática, -Componente central afectivo - subjetivo; incluyendo lo que significa la inclusión para el estudiante y los miembros de su comunidad inclusiva.	Desarrollarla Reconocerlo	Desarrollar una metodología y herramientas para medir niveles de la calidad inclusiva, en base a una aproximación fenomenológica Otorgar valor a "la voz" de los involucrados en la integración.

Estos referentes plantean hoy más que nunca la necesidad del debate teórico de cómo plantear la inclusión, qué elementos han de considerarse, qué prioridades se han de asumir y bajo qué estrategias puede lograrse. Uno de los aspectos a debate en la actualidad versa sobre la multidimensionalidad del propio concepto.

Según Nilholm (2006), un nuevo concepto viaja a través de las fronteras, entra en los nuevos contextos y se asimila en nuevas "provincias de significado"; lo mismo sucede con el concepto de inclusión. Esto es, dicho concepto puede tomar un nuevo significado y ser usado para nuevos fines de acuerdo al contexto donde se aplique. De este modo el concepto de inclusión, como cualquier otro, debe analizarse a partir de dos aspectos: 1) qué es lo que quiere comunicar y 2) cómo es utilizado cuando las personas se comunican.

Al respecto Vislie (2003), plantea que el concepto surgió de la promoción de una nueva filosofía democrática dirigida a la transformación de los sistemas educativos en su conjunto, más que a las partes que lo integran. Por tanto creer que sólo implica tratar de organizar a las escuelas teniendo en cuenta que los niños que asisten son diferentes, ha generado muchos problemas a nivel mundial. Uno de estos problemas consiste en creer que el término se refiere a una fase siguiente de la Integración (Vislie, 2006) en una especie de continuidad y fluidez de las acciones de integración, cuando la inclusión es un concepto con implicaciones radicalmente distintas.

La integración lleva asociada la idea de que un niño puede adaptarse a una estructura escolar estable y más o menos inamovible. También, como se trata de un concepto con un valor positivo, fácilmente se puede incorporar en las ideas tradicionales que han mantenido las distintas estructuras segregadoras. En cambio la inclusión empuja hacia el cuestionamiento, hacia la revisión, hacia la transformación de dichas estructuras. Por esta razón tiene que ser analizada en las diferentes dimensiones involucradas, como las propuestas por Nilholm (2006) (véase Tabla 6).

Tabla 6. Nilholm, (2006) Dimensiones de la Inclusión

- Investigación en educación.
- Sistemas educativos nacionales e internacionales.
- Educación de los Profesores.
- Municipalización.
- Distritos escolares (Tipos de organización, acuerdos).
- Escuelas (Tipos de acuerdos organizativos, identificación profesional).
- Aulas (acuerdos organizativos, procesos de interacción y aprendizaje).
- Otras situaciones en la escuela (Faltas, actividades por la tarde, etc.).
- Experiencias Individuales (sentimientos de pertenencia).

Un uso común de la inclusión consiste en aplicarla a nivel del aula, sugiriendo que todos los niños pueden asistir a las mismas aulas, que la diversidad es celebrada dentro del aula y que todos los niños ejercen su derecho a participar, a aprender y a construir relaciones sociales. Esto, si bien es razonable, no siempre es factible.

Hay que tener en cuenta por ejemplo que la tendencia a distinguir entre lo 'normal' y lo 'desviado' persiste en muchas ocasiones. Algunas evidencias que avalan esta tendencia son por ejemplo el modo en que se organizan los servicios educativos o cómo se forman a los profesionales, en función de si trabajan con niños 'normales' o 'especiales'.

Como se aprecia en la Tabla 7, las dimensiones propuestas por Nilholm atañen a todas las estructuras responsables de la educación. Para comprender mejor de qué manera son corresponsables de la inclusión se proponen tres factores, a saber:

1. El discurso que utilizan, es decir, si es más o menos inclusivo, o más proclive a uno que a otro.

2. El tiempo que prevén para implementarla, esto es, si la inclusión se asume como algo urgente o como algo a largo plazo.
3. El tipo de niños a los que se refieren, es decir, si la inclusión se entiende en sentido amplio, teniendo en cuenta diferencias adicionales como el género, la edad, la etnicidad o el tipo de discapacidad, o si se trata de un concepto restringido a los niños con NEE o con discapacidad.

De acuerdo con Nilholm (2006), una postura verdaderamente radical de la inclusión implica en primer término, la aplicabilidad de todos estos factores a todas las dimensiones. En segundo término, consiste en ser crítico con el uso del lenguaje y con los instrumentos de evaluación con los que se clasifican a los niños. En tercer lugar implica adoptar una perspectiva a corto plazo para avanzar en la inclusión y contemplar en ella a todos los niños.

Una postura menos radical que la mantenida por el mencionado autor (Nilholm, 2006), es la planteada por quienes se centran en las últimas dimensiones de la Tabla 8 previamente expuesta: experiencias individuales, situaciones escolares, aulas y escuelas. Esta postura distingue entre los niños en función de determinadas categorías diagnósticas, asume una perspectiva a largo plazo para incluirlos y efectúa excepciones ante cierto tipo de niños.

Otro elemento para el debate es propuesto por Smith y Thomas (2006). Para estos autores la noción 'igualdad de oportunidades', como prioridad de las políticas de inclusión, ha generado grandes debates en la sociedad sobre si los maestros pueden asegurar que todos los alumnos participen total y eficazmente en el currículo y en las formas de evaluación establecidas. Así, la inclusión se ha

visto como la incorporación de todos, pese a sus diferencias en necesidades y barreras para el aprendizaje. Desde esta perspectiva, el principio de inclusión de todos los niños en las escuelas regulares ha obtenido un amplio apoyo, al menos a nivel teórico. Esto genera demandas que a menudo no pueden ser cumplidas por los profesores. Así, según Croll y Moses(2000), existe un acuerdo sobre lo deseable de la inclusión, pero no una idea clara sobre cómo se puede llevar a cabo, sobre todo, como apuntan Evans y Lunt(2002), acerca de cómo hacerla posible para algunos alumnos con severas dificultades que no pueden adaptarse fácilmente a las escuelas regulares.

A modo de ilustración en 2004, Smith encontró que los profesores definieron la inclusión con la frase 'tener iguales oportunidades'. Sin embargo, cuando se les plantearon preguntas más profundas, sus respuestas sugirieron que en la práctica la inclusión se solía identificar con la idea tradicional de la integración. En otras palabras, existe una tendencia a que los maestros utilicen a nivel teórico el término de inclusión, pero a nivel práctico es necesario aún un proceso de asimilación.

En este proceso de asimilación es fundamental que ellos comprendan que sus alumnos con discapacidad y NEE no requieren estar dentro de un currículo ya planificado. Lo prioritario es asegurar el logro de ciertos desempeños no necesariamente al nivel de lo que es considerado 'la norma' para el resto de los compañeros, particularmente en el caso de aquellos alumnos con dificultades más severas. Sobre todo cuando la estructura del currículo no sea quizá la más idónea para ellos.

Para Smith es muy importante reflexionar sobre estas prácticas, cuestionándose, por ejemplo, hasta qué punto los alumnos están siendo incluidos

dentro del plan de estudios de acuerdo a lo previsto en las declaraciones políticas, y hasta dónde, en muchos casos, esto puede generar sentimientos de exclusión o de desvalorización de sus habilidades. De ahí que Smith plantee la necesidad de contribuir al desarrollo de un cuerpo de conocimientos más adecuado donde las 'buenas prácticas' para la inclusión puedan quedar claramente constatadas y demostradas. Sin embargo esto no será posible si no considera la 'protección de los derechos de los niños' como la clave del debate (Smith, 2004).

Otros autores como Messiou (2006) realizan varias orientaciones para tratar de superar la situación de exclusión existente en la actualidad. Así, el mencionado autor recomienda, en toda iniciativa de inclusión, identificar qué niños sufren o están en riesgo de ser excluidos, teniendo en cuenta que la exclusión se puede experimentar a dos niveles, el académico y el social. Así, en el académico, los alumnos la experimentan cuando no pueden acceder al currículo, cuando no se le dan las mismas oportunidades de participación en el aula y cuando sus habilidades no son valoradas. En el nivel social se produce cuando son rechazados por sus compañeros o cuando se les niega el derecho a la amistad.

De modo gráfico, el estudio del concepto de marginación en el proceso de inclusión según Messiou (2006), tiene que ver con un círculo. La escuela estaría representada por un círculo mayor y las aulas con los círculos pequeños. La experiencia de marginación tiene que ver con estar fuera de ese círculo.

Los límites de los círculos están determinados por las nociones de normalidad, creadas por los miembros de la sociedad y son miembros de la sociedad (en este caso los alumnos) quienes pueden estar situados fuera o

dentro de este círculo. Por otra parte, es posible que quien no encaje dentro de los límites de normalidad, creada dentro de un ambiente particular, sea percibido como extraño por los demás, de manera que puede sentirse excluido aunque se encuentre dentro de alguno de los círculos.

Los límites aparentemente son fijos pero en realidad son flexibles en el sentido de que dependen de las habilidades que demuestren los individuos para atravesarlos, o de las circunstancias creadas dentro de un particular contexto que permitan su inclusión plena. De este modo las prácticas excluyentes toman diferente forma en diferentes contextos. Para Messiou (2006) la teoría de la educación inclusiva juega un rol crucial en el diseño metodológico de los estudios de inclusión. "Si la inclusión consiste en valorar todas las ideas y creencias y en tratar a los individuos con equidad, de modo que no sean excluidos de ninguna forma, entonces la investigación requiere de metodologías que promuevan la revisión este concepto" (p. 41). En el siguiente apartado profundizaremos sobre el concepto de exclusión.

1.2.2 Nuevas formas de exclusión

Para Luengo (2005), la exclusión social tiene que ver con las transformaciones que se están produciendo en la sociedad (globalización, sociedad del conocimiento y de la información, etc.), así como con los procesos mediante los cuales las personas, o grupos de ellas, no tienen acceso, o sólo un acceso restringido, a determinados derechos considerados como vitales para vivir con un mínimo de bienestar y seguridad. Entre estos derechos se encuentran el trabajo estable, la vivienda digna, la atención sanitaria o la educación, que definen lo que se conoce como ciudadanía social.

En este sentido, el mencionado autor (Luengo, 2005) considera que aunque se ha tratado de establecer líneas generales para su comprensión, en cada región o país, la exclusión tiene características particulares, asociadas principalmente a características macroestructurales como los niveles de desarrollo económico, la cohesión familiar y social, los patrones culturales y la política social.

Por otra parte se ha de tener en cuenta que a menudo cuando se habla de exclusión social, se asocia con determinado grupo identificado por una lengua, condición étnica, situación económica, situación laboral, género o raza. Sin embargo en el ámbito de la discapacidad parece que el asunto de la exclusión desde la perspectiva social se diluye hasta hacerse un asunto individual más que colectivo. Por ejemplo, en los estudios que relacionan las NEE y la discapacidad, con etnicidad o con situación socioeconómica, no se dedica una atención suficiente a por qué la discapacidad y las NEE están sobre-representadas en estos colectivos. Por el contrario, es común es atribuir los problemas escolares a los alumnos o en todo caso a sus familias, pero no a la escuela (Birembaum, 2002; Emerson, 2004; Fujiura y Yamaki, 2000; Isaksson, 2007).

En relación a lo planteado, Silver (2005) apunta que la exclusión social se vincula con fenómenos nuevos como son las actuales formas de la pobreza, el desempleo masivo, las decisiones políticas o los nuevos usos y recursos de la información, entre otros. Estos fenómenos son asumidos de manera distinta por las diferentes ideologías, pero en la mayoría de los casos hacen cuestionarse la idea de bienestar social propugnada por los gobiernos considerados democráticos.

La referida autora (Silver, 2005) basándose en un análisis de la literatura sobre la exclusión en Europa occidental y en Estados Unidos, elabora una triple tipología de los paradigmas que explican cómo surge la exclusión, y cómo estos paradigmas se reflejan en diferentes perspectivas teóricas, ideologías políticas, así como en los discursos de cada nación (véase Tabla 7).

Tabla 7. Tipología de la Exclusión

Paradigma	de la Solidaridad	de la Especialización	del Monopolio
Concepto	La exclusión se origina cuando las relaciones entre la sociedad y el individuo se quiebran, produciéndose límites culturales entre los grupos, que ordenan las relaciones entre ellos.	La exclusión surge cuando, en la dinámica de intercambios sociales, se produce una excesiva separación entre las esferas sociales, lo que da lugar a la aparición de barreras sociales, morales, ideológicas, económicas, etc., que impiden el libre movimiento social.	La exclusión es una consecuencia de la interacción entre las clases sociales, el estatus de los individuos y la actividad política, que configuran monopolios por parte de los grupos que ostentan el poder. Lo que se persigue con este proceso de "cierre social" de las instituciones y de los distintos grupos es la creación de límites que identifiquen las esferas sociales, para mantener así a los excluidos en contra de su voluntad, perpetuando la desigualdad.
Ideología	Republicanismo	Liberalismo	Social- democracia
Fuente de Integración	Integración Moral	Intercambio	Derechos de ciudadanía
Discurso	El término exclusión es en sí mismo básico para la solidaridad	Sinónimo de discriminación e infraclass	Pone énfasis en la "nueva pobreza" y la desigualdad general.
Pensadores precursores	Rousseau, Durkheim	Locke, Madison, utilitaristas	Marx, Weber, Marsall
Modelo de la nueva economía política	Producción flexible Escuela de la Regulación	Habilidades laborales Desincentivos laborales Redes sociales Capital Social	Segmentación del mercado del trabajo.

Fuente: Adaptado de Silver (2005)

No obstante, y pese a las muchas variedades de la exclusión, la complejidad de los mecanismos que la causan y sobre todo la dificultad de encontrar maneras de contrarrestarla, han adquirido una gran relevancia en la actualidad y se han convertido en tareas urgentes de la investigación social.

Sin embargo, en el discurso de la inclusión no se ha prestado la debida atención al análisis de los aspectos colectivos que dan lugar a la exclusión. Según Littlewod (2005), los modelos teóricos desarrollados no prestan la necesaria atención a la naturaleza y a las reglas de la exclusión, sino que se centran en los cambios ocurridos en las estrategias de inclusión.

Así, Littlewod (2005) plantea que existe una tendencia a centrarse en los 'excluidos', a quienes se identifica y problematiza, pero no se presta la misma atención a los 'excluidores', ya sean leyes, procedimientos o actitudes. Mucho menos aún se atiende a los mecanismos mediante los cuales, bajo un discurso de inclusión, generan nuevas formas de excluir a ciertos sectores de la sociedad del ejercicio de sus derechos como ciudadanos.

La protección del derecho a la educación debe ser, según Kivirauma et al., (2006), el tema central del debate de la inclusión. Desde esta perspectiva, uno de los focos de la investigación actual son los sistemas educativos, por considerarse un instrumento de exclusión por excelencia en la sociedad actual (Lambe y Bones, 2006). Es un hecho que la selección académica en base a estándares de rendimiento y a currículos diseñados con criterios meramente académicos (Pugach, 1995) sigue alimentando el mito de la homogeneidad (Feuser, 1998). Con ello, la presencia de los niños con NEE asociados a discapacidad en las escuelas ordinarias no es más que una mera ubicación física donde los alumnos se consideran 'integrados' y su 'deficiencia' es sustituida por una nueva etiqueta: su 'diferencia' (Kivirauma, et al., 2006).

Actualmente en muchas partes del mundo se pretende hacer escuelas inclusivas en sistemas educativos rígidos, antidemocráticos y segregadores, compatibles por otro lado con una sociedad del mérito, la eficacia y la

competición. En estas circunstancias la promoción de un trato igualitario hacia los estudiantes respetando sus diferencias coexiste con la necesidad de diferenciarlos en términos de dichas exigencias sociales. Esta contradicción genera la exclusión escolar (Dubet, 2005).

Por ello aunque exista una tendencia en la investigación y en las políticas públicas a abordar el asunto de la escuela inclusiva como algo deseable, como un valor asumido (Popkewitz y Lindblad, 2005). Según estos autores, es necesario tener en cuenta, que en nuestros días, la inclusión/exclusión son elementos que coexisten y guardan una dependencia mutua. Además, dichos conceptos no son inamovibles, sino que experimentan cambios y se rediseñan sus fronteras en un mismo contexto y entre diversos contextos.

Así pues, a la hora de decidir a qué excluidos se incluyen, generalmente no se va más allá de reajustar las fronteras y de reinstituir nuevos límites. En el caso de México, como en otros países, la escuela ordinaria no es un hecho para todos ya que "para quienes no logren esta integración, esta educación (especial) 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" (SEP, 2002, p.24).

En este caso el establecimiento de las fronteras viene dado por quienes deciden (maestros, directivos, autoridades) qué alumnos son los que no lograrán la integración a la escuela ordinaria. Además la relación inclusión/exclusión no queda claramente definida, pues los criterios de "discapacidad", "éxito" u "objetivos esenciales del proceso educativo" generan una gran ambigüedad.

Con lo expuesto hasta aquí es posible encontrar al menos dos perspectivas a la hora de abordar el camino de la inclusión (véase Figura 4).

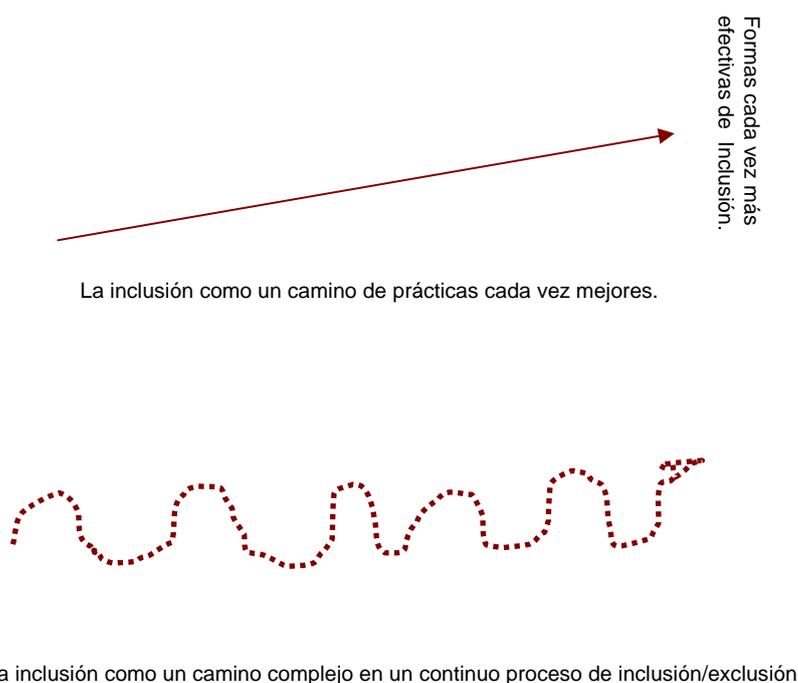


Figura 4. Los caminos de la Inclusión

Así, visto desde la equidad, la inclusión-exclusión se define en relación al grado de participación que un determinado grupo o persona logra, de acuerdo a los estándares establecidos. Dichos estándares reflejan las reglas, principios de distinción, diferenciación y división que regulan la actividad y la participación de las personas en los diferentes espacios en los que transcurre su vida.

De ahí la importancia, a la hora de investigar, de tener en cuenta que cada intento de reforma educativa, lleva consigo un modelo y un discurso, que no necesariamente asumen orientaciones sólidamente fundamentadas (Tisdall y Riddell, 2006).

En suma, y a la vista de todo lo expuesto en este capítulo, seguidamente realizaremos una propuesta de definición y elementos clave del concepto de inclusión.

1.3 Inclusión: concepto y elementos clave

De acuerdo a Booth (2005) la inclusión no es otro nombre para referirse a la integración del alumnado con NEE, el concepto ha evolucionado hacia la comprensión de que todos los niños y jóvenes con sus diferencias culturales, sociales y de aprendizaje, deben gozar del derecho a la educación. En la misma línea, Barton (2009) se refiere a Booth (2006) quien plantea que la educación inclusiva no trata sobre la asimilación o el acomodo de los individuos en un sistema básicamente inalterable de teoría y práctica educativa. Así era, de hecho, como se entendía la integración hasta hace bien poco. Básicamente, la educación inclusiva no está relacionada con el bienestar y, por tanto, con la inclusión de alumnos específicamente clasificados como alumnos discapacitados. La educación inclusiva tiene que ver con la inclusión de esos alumnos, pero no es la suma total de lo que el término inclusión quiere decir e implica. No trata sobre la retirada de un niño de un contexto y su posicionamiento en otro. La inclusión no tiene que ver con el hecho de dejar a un niño en un contexto improvisado y sin recursos, aunque es cierto que estas situaciones suelen producirse a menudo bajo la apariencia de la toma de decisiones inclusivas. La educación inclusiva no es un estado, ni es un fin 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, en Barton, 2009,).

Barton (2009) coincide con Ainscow (1999) quien indica que la inclusión supone la desaparición de toda forma de discriminación, así como decidir qué necesidades deben ser satisfechas y cómo. Supone dar respuesta a cuestiones clave como la justicia social, la equidad, los derechos humanos y la no discriminación.

En este sentido, en la 48ª Conferencia Internacional de Educación (UNESCO, 2008), se plantea que la inclusión es el medio fundamental para el desarrollo de una sociedad más justa y más democrática. Por ello implica una cuestión de ética y actitudes de los maestros, de los compañeros de clase y de la comunidad educativa entera y tiene un contenido emocional.

Considerando lo antes expuesto, se propone en este trabajo que la inclusión es un conjunto de ideas, valores, creencias, actitudes, prácticas y políticas educativas tendentes a desarrollar equidad y justicia social en una sociedad, de manera que los escolares tengan garantizada una plena participación en la escuela, independientemente de sus diferencias culturales, sociales y de aprendizaje.

La participación es un elemento clave para definir la inclusión. Para Booth y Ainscow (2000) no es otra cosa más que ser reconocido, aceptado y valorado por lo que uno mismo es. En tanto para Norwich (2008) esta participación debe reflejarse en las culturas, en los currículos y más ampliamente en las comunidades no sólo de la escuela, también del barrio. Propone que la

participación debe garantizarse en dos ámbitos fundamentales de la vida escolar, como se muestra en la Figura 5.

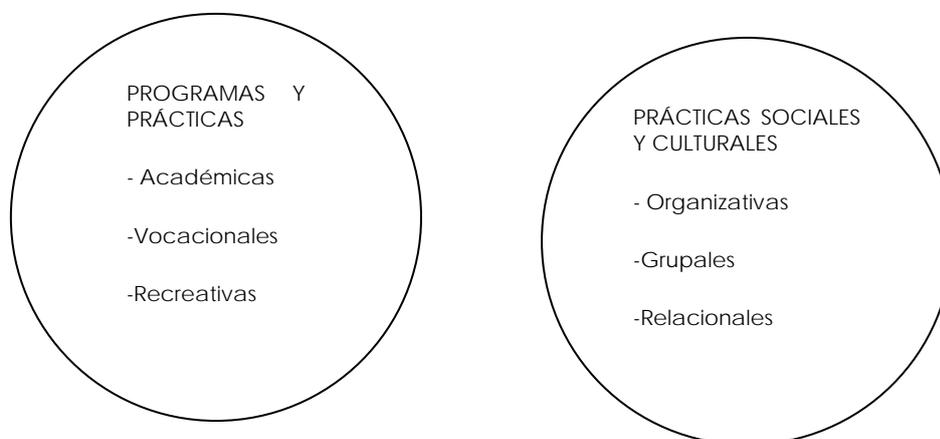


Figura 5. Ámbitos fundamentales de participación (Fuente: Norwich, 2008)

Así la participación debe verse reflejada en el aprendizaje y en la calidad de vida, ya que no sólo se refiere a estar con los otros sino también a compartir con ellos ideas, acciones, sentimientos, aprendizajes, valores, etc. Implica un involucramiento activo en la toma de decisiones, en el desarrollo de los hechos y en la evaluación de los resultados. Requiere de reconocimiento y valoración de la identidad y de la reciprocidad. Invariablemente significa una mejora en el funcionamiento de la persona y en su calidad de vida (Verdugo, 2006). No se puede comprender la inclusión si no se habla de la persona, de las personas en concreto. La calidad de vida refiere precisamente a los aspectos personales que se ven mejorados con las prácticas inclusivas.

Ferguson (2008) propone cinco tipos de prácticas inclusivas para asegurar la participación de todos los alumnos. Pasar:

1. De centrarse en la enseñanza a centrarse en el aprendizaje.- A través del diseño de un currículo accesible, y de estrategias que aseguren

que el currículo sea interesante, atractivo y significativo para todos los alumnos. Así como el uso de instrucciones diferenciadas.

2. De ofrecer servicios a ofrecer apoyos.- Se trata de ofrecer los apoyos y andamiaje adicionales que los estudiantes necesitan para aprender más fácil y efectivamente.
3. De una práctica individual a una grupal.- Incluye nuevas prácticas cooperativas entre los maestros de educación especial y de la escuela regular. Así como habilidades para negociar formas de cooperar con la ayuda de algunas estrategias y guías. Formar comunidades de práctica donde aprendan conjuntamente.
4. De buscar el involucramiento de los padres a establecer vínculos familia-escuela.- El vínculo tiene una noción de reciprocidad y conduce a un proceso de conciencia cultural y a una reflexión crítica.
5. De pensar en una reforma de la escuela a intentar la mejora y la renovación continua.- Abrirse a la posibilidad de la reinención de la escuela con nuevas ideas y prácticas más efectivas, más que a los simples agregados o correcciones a las prácticas existentes.

Así también, para hacer realidad la educación inclusiva es necesario lograr cambios a diferentes niveles del sistema, que se relacionan además con mejoras en la calidad de vida. De acuerdo con Verdugo (2009), la educación inclusiva implica la acción concertada de distintos agentes sociales: administración, profesorado, familias, organizaciones e investigadores. Para lograr ese cambio, y su permanencia, el modelo de calidad de vida plantea

utilizar una estrategia sistemática con diferentes tácticas que mejoren las posibilidades y la eficacia de las propuestas, involucrando el microsistema (cambio en las prácticas educativas), mesosistema (cambio organizacional) y macrosistema (políticas educativas diferentes). Más concretamente, el mencionado autor (Verdugo, 2009), alude a Burstein (2004) quien señala varios retos o estrategias para lograr una educación más inclusiva: adoptar compromiso de cambio (proporcionar liderazgo para el cambio, comprender la necesidad de abordar prácticas inclusivas, observar modelos inclusivos), planear el cambio (desarrollar una visión de prácticas inclusivas, identificar necesidades, establecer metas, desarrollar un plan estratégico), prepararse para el cambio (participar en el desarrollo profesional y proporcionar asistencia técnica en las clases) y apoyar el cambio (mantener el apoyo administrativo, asignar los recursos adecuadamente a las necesidades). Por su parte McLeskey y Waldron (2006), apuntan que también se requiere el monitoreo constante del plan.

Para Moran y Abbott (2002), en el ámbito educativo la participación está relacionada con aquellas disposiciones que incrementan el contacto entre alumnos con discapacidad y con alumnos de los ambientes educativos ordinarios a través de una pedagogía que responda a las diferencias individuales. Y sobre todo se relaciona con la creencia de que es una oportunidad de enriquecer el aprendizaje y la enseñanza, por tanto se requiere de un esfuerzo real sobre todo de los profesores para involucrar a los alumnos y para crear situaciones donde ellos encuentren posibilidades de éxito en su aprendizaje de manera que puedan verse favorecidos en él (Corbett, 2001). Se requiere estar atento a cualquier forma de exclusión que pueda experimentar el niño dentro del ambiente escolar, incluso sin premeditación (Messiou, 2008a, 2008b).

De acuerdo a la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (CIF, 2001), la participación es el acto de involucrarse en una situación vital. La participación se divide en dos componentes, como son el desempeño y la realización, para referirse a lo que una persona hace en un contexto o entorno real. Este contexto incluye los factores físicos, sociales y actitudinales que pueden actuar como barreras o como facilitadores para la participación. En la CIF (2001), la participación tiene que ver con la implicación, que nos lleva a la idea no sólo de formar parte, sino también de tener acceso a los recursos necesarios.

Para finalizar, insistimos en el concepto clave de participación ligado a la mejora en el aprendizaje y en la calidad de vida, como imprescindible a la hora de hablar de inclusión. La participación, el aprendizaje y la calidad de vida se han de garantizar a todos los estudiantes, con independencia de sus necesidades educativas u otras variables personales, contextuales, etc.

2 INFANCIA TEMPRANA E INCLUSIÓN

Una vez expuestos en el capítulo precedente los conceptos de integración e inclusión, su evolución histórica y los retos pendientes, el presente capítulo aborda en forma global los desafíos de la educación temprana, así como los relativos a la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales. Conjugaremos la revisión teórica con la presentación de experiencias prácticas sobre inclusión en esta etapa educativa y sus elementos favorecedores y obstaculizadores.

2.1 Beneficios de la educación temprana

Hace tan sólo unas décadas que asistimos a un movimiento de expansión de los servicios de educación preescolar hacia niños de menor edad. A ellos contribuyeron los cambios en las realidades sociológicas derivadas de la pobreza, la incorporación de la mujer a la fuerza laboral o de la nueva configuración de las familias, entre muchas otras condiciones, aunadas al reconocimiento de los beneficios que una educación a temprana edad tiene en la vida de los niños y a la intención de otorgarles el estatus de personas con derechos propios acordes a su propia identidad. Todo ello dio lugar al paso de un ámbito de prácticas de cuidado y de crianza que era responsabilidad exclusiva de las familias, a un contexto de incorporación de propuestas curriculares educativas en el que las responsabilidades debían ser compartidas con el sistema escolar (UNESCO, 1997; UNICEF, 1999; OCDE, 2001).

Sin embargo, la investigación, legislación, financiación, formación de profesionales y provisión de servicios en el campo de la atención educativa

temprana se ha centrado prioritariamente en niños que asisten a centros preescolares, con escasas acciones hacia los niños, entre los 0 y los 3 años que asisten a guarderías o centros de desarrollo infantil, dependiendo de lo que cada país tenga establecido como educación obligatoria o básica. Esto tiene importantes repercusiones para las familias, no sólo respecto al acceso a programas e instituciones educativas de calidad, sino también en el acceso a programas que garanticen la detección y atención oportuna de factores de riesgo discapacitantes, y sobre todo la disponibilidad de acciones adecuadas y oportunas para evitar un desarrollo alterado.

Aunado a ello, están presentes las creencias y los valores culturales de los distintos tipos de opinión pública respecto al tema, ya que no son pocos los que asumen la idea de que un cuidado fuera del ámbito familiar tiene consecuencias más negativas que positivas. En tanto otros piensan que es lo mismo cuidarlos en la casa que en la escuela, por lo que cuestionan la utilidad de los centros educativos para mejorar la calidad de vida del niño. Más bien, en muchos casos constituye una acción obligada por las situaciones laborales de la familia y a menudo, dichas decisiones, están fuertemente influidas por asuntos relativos a los costos y la financiación de los centros (Fuenmayor, 1998; Myers, 2000; OCDE 2001).

De este modo, los efectos de la asistencia de los niños pequeños a los centros de cuidado infantil, es objeto de debate tanto de científicos como de administradores. Un buen número de investigaciones se han dedicado a evaluar los efectos de la atención temprana en el desarrollo cognitivo y el lenguaje del niño y en menor medida se han abordado otros aspectos, como por ejemplo sus efectos en el desarrollo social-emocional o en la dinámica familiar. En este

sentido conviene destacar los trabajos centrados en analizar los resultados en las relaciones que las madres o cuidadores establecen con sus hijos. Un factor muy importante en estos estudios ha sido enfocar la atención hacia la calidad en los cuidados infantiles, más que a la cantidad de horas de permanencia en un centro de cuidado, aunque la calidad del cuidado unida a la amplitud, en términos de tiempo en el que se dan las experiencias educativas, jueguen un papel muy relevante (NICHD, 2000).

De igual forma, aunque las familias de los niños con necesidades especiales también requieren y recurren cada vez más a los servicios de cuidado infantil, la escasez de investigación de los efectos en esta población es notable. Booth y Kelly (2002) afirman que ninguna de las investigaciones sobre niños con necesidades especiales hace una evaluación, a través de observaciones sistemáticas, de la calidad de los cuidados infantiles y ninguna plantea evaluar los efectos de ésta, en dicha población.

A partir de estas ideas, Booth y Kelly (2002), llegan a tres conclusiones; en primer término, los resultados apoyan la importancia de la calidad en los servicios de cuidado, tanto en el hogar como fuera de éste, para el desarrollo de los niños con necesidades especiales. En dicho estudio, la calidad del cuidado infantil se relacionó con una mejora en la conducta adaptativa, de modo que se considera que la relación entre la calidad del cuidado y la conducta adaptativa es particularmente significativa en niños con necesidades especiales, pues mejores habilidades adaptativas pueden afectar la inmediata y subsiguiente habilidad del niño para funcionar exitosamente en una variedad de ambientes.

La segunda conclusión alude a que para los niños con necesidades educativas especiales puede no ser óptimo entrar en el primer año de vida a servicios de cuidado infantil, en términos de su organización conductual, ya que a menudo requieren de cuidados más intensivos en el hogar y también de un aprendizaje por parte de las madres para desarrollar patrones óptimos de cuidado y atención. Hay que tener en cuenta no obstante que cuando se trata de familias pobres que tienen niños con necesidades especiales, las madres se incorporan a su actividad laboral tras dar a luz de forma inmediata (Geltman, Meyers, Greenberg y Zuckerman, 1996).

Una tercera conclusión es que el número de horas por semana de cuidado infantil no parece influir en los resultados. Esta falta de relación significativa entre horas en el cuidado (cantidad) y resultados en el niño, se encuentra también en el estudio del National Institute of Child Development, NICHD (1999). En dicho estudio se evaluaron los efectos de la cantidad de cuidado infantil, calidad del servicio y calidad del ambiente del hogar en el desarrollo de los niños a los 36 meses. Los resultados indicaron que a esta edad los efectos de la cantidad de cuidado tienen menor relevancia que los efectos de la calidad de los servicios o la calidad del ambiente del hogar.

Por otra parte, esta discusión sobre la importancia de la calidad de los cuidados, pone de relevancia un problema conceptual sumamente importante, la atención de la primera infancia se considera más como un sistema de cuidado y no como un sistema con grandes implicaciones educativas. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE (2001), algunas consecuencias que esta limitada comprensión genera son: 1) la falta de coherencia y coordinación de políticas y servicios de distintos sectores (salud,

asistencia social) con el educativo, 2) los bajos niveles de formación profesional, capacitación y condiciones de trabajo del personal, así como 3) la carencia de marcos pedagógicos apropiados para niños pequeños.

No menos importante es que la educación para los niños menores de tres años no se reconoce como parte de los servicios a los cuales tienen derecho todos los niños, independientemente de su condición étnica, cultural y de discapacidad, pues para éstos últimos su atención ha sido responsabilidad y casi exclusiva de los servicios del sector sanitario o de servicios sociales.

Como en otros países, en México una parte importante de la población mexicana urbana de bajos ingresos, busca y no tiene acceso a servicios de atención, específicamente, de cuidado y de educación inicial y preescolar. Se encuentran por tanto en situación de exclusión (Myers, 2000, 2005).

2.2 Exclusión de la Educación Temprana

El alto porcentaje de niños que en el mundo permanece excluido de los programas de educación y cuidado, especialmente las niñas, los afectados por el VIH, los menores de 3 años y aquéllos que se encuentran en situación de discapacidad y de mayor vulnerabilidad, es puesto de manifiesto por organismos como la UNESCO (1997,2005), la UNICEF (1999) o la OEI (2000) de forma reiterada. Aunado a ello, los avances en la investigación sobre la infancia temprana, hacen evidente la necesidad de una acción interdisciplinaria que, en el caso de los niños en riesgo y con discapacidad, es un factor imprescindible en el marco de acción en cualquier intento de avanzar hacia la inclusión. Además, no es suficiente con proponer cambios meramente técnicos u operativos, sino que también se precisa una orientación filosófica y científica clara.

Las raíces filosóficas y pragmáticas de la moderna era de la Intervención en la infancia temprana han emergido de distintas fuentes (Meisels y Shonkoff, 1990): la educación de la infancia temprana, la salud materno-infantil, la educación especial, la investigación del desarrollo infantil o las interacciones entre profesionales expertos y las exigencias sociopolíticas. Todas ellas sentaron las bases del desarrollo educativo, de la salud pública y de las políticas públicas en las tres pasadas décadas.

De acuerdo con Meisels y Shonkoff (1990), entre los temas que permanecen desde entonces, a pesar de la oposición y la desatención en las políticas públicas, están: 1) la responsabilidad que la sociedad tiene para proveer cuidado y protección al niño pequeño; 2) el compromiso con las necesidades especiales de los niños vulnerables como resultado de una condición crónica o como consecuencia de un crecimiento en condiciones de pobreza; y, 3) la convicción de que prevención es preferible al tratamiento.

Para Safford y Safford (1996), estos tres temas reflejan el espíritu original de la Intervención en la infancia temprana y proveen el marco organizativo para examinar las mejores iniciativas planteadas durante las pasadas tres décadas, además de constituir el referente obligado en los años futuros.

Por otra parte, Sakai et al., (2003) plantean que actualmente son cinco los factores que justifican las iniciativas de la educación en la infancia temprana: 1) Los primeros años son el fundamento natural y constituyen el inicio del período de organización de los niveles neurológicos y comportamentales del niño. Aunque no sea un período crítico, sí es el único momento en la vida humana en que se establecen las bases del aprendizaje y desarrollo posterior. 2) Diversas circunstancias del medio ambiente comprometen el desarrollo de muchos niños.

El más devastador, es la pobreza, pero la lista también incluye la depresión materna, el abuso infantil, la violencia intrafamiliar o los vecindarios peligrosos. Estos factores de riesgo, especialmente cuando co-ocurren más de dos, pueden obstaculizar o alterar las trayectorias del desarrollo. 3) Muchos niños al entrar a la escuela no cumplen con las demandas y expectativas del ambiente escolar. Recientes investigaciones documentan una proporción sustancial de ingresos a los jardines de niños con habilidades inadecuadas para un posterior éxito escolar. No es novedad que los niños pobres y de minorías étnicas permanecen en riesgo de fracaso escolar, como tampoco lo son los métodos y las normativas inadecuadas de los sistemas escolares. 4) Problemas de calidad en un mundo donde la calidad es escasa, pese a que numerosas investigaciones demuestran que la elevada calidad en el cuidado del niño se relaciona con mejores resultados en el desarrollo cognitivo, del lenguaje y social, y que los efectos persisten en el siguiente nivel educativo. 5) Los programas de intervención no consisten en acciones emergentes para atender a los niños con discapacidad sino en un proceso de planificación cuidadosa, que incluye diversos aspectos, siendo el trabajo interdisciplinario uno de los más importantes.

Todo lo hasta aquí planteado nos lleva a concluir que la relación entre educación e intervención es indiscutiblemente necesaria en términos de atender adecuadamente las necesidades de la infancia temprana. Es este conjunto de acciones deliberadamente organizadas y controladas para favorecer el desarrollo del niño con discapacidad o en riesgo, lo que diferencia y es punto de enlace a la vez entre la intervención temprana y la educación inicial, en el marco de una escuela inclusiva.

2.3 Desafíos Educativos de la Inclusión en la Infancia

Temprana

Durante los últimos 30 años, muchos programas de intervención temprana se han desarrollado, analizado y evaluado (Kersteter, 2003). Las revisiones efectuadas permiten afirmar que los programas educativos intensivos, fundamentados, comprensivos y de alta calidad pueden modificar significativamente las trayectorias del desarrollo e impactar en el subsecuente éxito escolar de los niños en riesgo de fracaso escolar debido a una discapacidad y/o desventajas socio-culturales (Blair, et. al.2003; Coulter, 1992; Mulvihill, et al., 2002; Vig y Kamminer, 2003).

Sin embargo estas evidencias no han sido suficientes para lograr los avances legislativos que garanticen la educación a todos los niños desde el nacimiento a los 5 años y especialmente a quienes presentan factores de riesgo de experimentar discapacidad o ya la presentan, en la mayoría de los países, principalmente de Latinoamérica (Blanco, y Umayahara 2004). Tal es el caso de México donde en cuestión de cobertura, la matrícula atendida en educación inicial muy limitada comparada con la matrícula de los otros niveles educativos.

No obstante, en países donde este acceso está garantizado, el movimiento inclusivo para la infancia temprana ha tenido que hacer frente a tantas complejidades experimentadas por la Educación Primaria. Así en la literatura especializada algunos estudios ponen sobre la mesa asuntos relevantes que merece la pena destacar. Por ejemplo, Raver (2004) encuentra en su investigación realizada en este nivel educativo, que si bien es cierto los niños pequeños con discapacidad aprenden mejor cuando están activamente

involucrados en actividades de ambientes inclusivos, también lo es que los maestros necesitan una planificación cuidadosa para asegurar que las actividades son realmente significativas y apropiadas para cada niño. Según Raver (2004), la planificación e instrucción individual dentro de las rutinas escolares no es algo sencillo e incluso puede suponer un reto su implementación. Así pues, para lograr una enseñanza efectiva, los maestros necesitan un método sistemático que conduzca el curso de los objetivos teniendo en cuenta las necesidades de los niños.

En este mismo sentido, Mulvihill et al., (2002) destacan los problemas surgidos a partir de los cambios legislativos en la política de atención a la discapacidad en Estados Unidos. Plantean que en la pasada reautorización de la Ley para la Educación de los Individuos con Discapacidad (IDEA), se ha agregado en la parte C, que los niños y bebés con discapacidades deben ser atendidos en ambientes naturales, como el preescolar, o en los programas de cuidado diario en centros y en el hogar diseñados inicialmente para niños con un desarrollo normal. Para los mencionados autores (Mulvihill et al., 2002) esta evolución exige un cambio filosófico y lingüístico en quienes planifican y desarrollan la atención temprana que no ha tenido lugar, por lo que a menudo se contraponen las políticas y los procedimientos empleados.

Más concretamente, Mulvihill et al., (2002) observan que la incorporación de la mujer a la fuerza laboral incrementa la necesidad de implementar servicios de atención temprana, pues a finales de los 90 en Estados Unidos aproximadamente el 60% de las madres de niños con un año de edad trabajan o buscan empleo. Por otra parte, Booth y Kelly (1998) comparan a las madres cuyos hijos tienen un desarrollo normal con las de niños con necesidades

especiales y observan que éstas retornan más tarde al trabajo, optan más por el cuidado familiar que por los centros de cuidado, o lo emplean pocas horas y experimentan más problemas en la calidad del cuidado. En este mismo sentido, Odom et al., (2000) plantean que los padres con infantes, niños y preescolares con discapacidad, han de hacer frente a dos barreras adicionales: (1) las actitudes de los proveedores de servicios que atienden a niños con necesidades especiales en sus programas, y (2) el poco entrenamiento y apoyo especializado para los proveedores de cuidado en los centros inclusivos.

De manera similar Garbett (2003) analiza lo que ocurre actualmente en Nueva Zelanda a partir del análisis del documento: "Vías para el Futuro: Plan Estratégico para la Educación de la Infancia Temprana a 10 años" del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda (2002). Una de las tres metas establecidas en este documento es la de mejorar la calidad de los servicios educativos para la infancia temprana a través de la introducción del registro profesional de todos los maestros al servicio de la infancia temprana para el 2010. El proyecto se inició con una exploración acerca de la confianza y la competencia percibida por los futuros profesores. Dicha fase, según Garbett (2003), ayudó a comprender cómo los conocimientos que creen poseer están influidos tanto por la confianza en su capacidad de enseñar como por sus habilidades. Además permitió reconocer la tensión que les provoca atender simultáneamente a la calidad del cuidado que el niño requería y a las expectativas de los padres y la sociedad en lograr determinados estándares en su aprendizaje. Estos resultados refuerzan la idea de la necesidad de una profesionalización de los encargados de proveer servicios educativos. En contraste la OCDE (2001) reporta que en muchas partes del mundo, incluyendo a México, los profesores que trabajan en el sector de la infancia temprana, tienden a tener una cualificación

académicamente bastante inferior que quienes optan por la enseñanza primaria y secundaria.

Por otra parte, Paik y Healy, (1999) en una encuesta aplicada a maestros de educación especial en Corea, ponen de manifiesto que los niños de 3 a 7 años son los que más frecuentemente acuden a los servicios de educación especial, justo en edades para las que no existen recursos curriculares y de evaluación suficientes y adecuados. De igual manera encuentran que existe mucha confusión en el manejo del concepto y en el uso del Programa Educación Individualizado para atender las necesidades educativas especiales de estos niños.

Aunado a ello, Paik y Healy, (1999) resaltan la necesidad de crear un sistema de evaluación alternativa, orientada al diseño de servicios educativos y de rehabilitación apropiados para los niños pequeños y ello porque los procedimientos y herramientas tradicionales utilizados para certificar la elegibilidad de los servicios a menudo no utilizan un acercamiento multidisciplinario, no se ajustan a los criterios de prácticas apropiadas y no proveen información suficiente para el desarrollo de un Plan Educativo Individualizado o un Plan Individualizado de Servicios para la Familia.

En resumen, la promoción de una educación inclusiva para la infancia temprana tiene que empezar por plantear reformas sustantivas en la legislación, así como en los sistemas educativos, de salud y de asistencia social. El imperativo de las acciones inclusivas está en considerar dentro de las metas el acceso a programas de intervención temprana en la escuela infantil, contemplando tanto la atención hacia los factores de riesgo de un desarrollo alterado, como a la provisión de servicios para reducir o eliminar los efectos del

déficit. Todo ello evitará el desarrollo de otros problemas de mayor complejidad y reducirá la necesidad de servicios especiales (Lowental, 1998).

De igual manera, se puede observar que hay un consenso acerca de que los programas, deben estar dirigidos hacia un diagnóstico temprano y un tratamiento temprano dentro de un contexto ecológico, así como a la elaboración de planes de apoyos individuales para el niño y su familia basados en modelos teóricos definidos (Brandau y Manfred, 2004).

2.4 Educación y Prevención de los procesos discapacitantes en la infancia

Como indicáramos en el apartado anterior, actualmente existe un gran consenso, entre los especialistas en el tema, acerca de que las experiencias adecuadas que tienen los niños en el período inicial de su crecimiento no sólo pueden potenciar su desarrollo sino también pueden tener una notable influencia sobre aquellos factores que lo retrasan o alteran. Saber que el sistema nervioso en el recién nacido es fundamentalmente un sistema con una gran capacidad de reorganización y que la calidad de las primeras experiencias es esencial para su crecimiento y desarrollo, generó una fecunda línea de investigación en los inicios en la década de 1970. Siendo en la década de los 90 cuando se observa un desarrollo notable en el que confluyen las disciplinas médica, social, psicológica y educativa principalmente, que sugieren la necesidad de una colaboración interdisciplinaria para el estudio de las alteraciones en el desarrollo y crecimiento de los niños pequeños y su potencial discapacitante, así como para las medidas de prevención e intervención temprana (Sánchez, et. al 1999).

Conviene recordar no obstante que todos estos hallazgos permanecen mediados por el contexto social político y cultural de los países, en los que a menudo determinadas formas de pensar se imponen en el momento de ejecutar las políticas de atención hacia diversos temas, incluidas aquellas destinadas a la infancia temprana. Este control y poder, ligados al dominio del conocimiento y de la tecnología de unas disciplinas en detrimento de otras, propio de nuestra era, ha ubicado las acciones de prevención de la discapacidad en el ámbito exclusivo de la medicina.

Prevenir las deficiencias desde lo biológico, es la acepción más conocida y aplicada en este campo. Así lo confirma Casado (2003) cuando dice que todas las acciones, encaminadas a impedir que se produzcan deficiencias responden a la idea clásica de prevención, sin equívocos, ni ambigüedades, es decir que éstas no se presenten. Esta aproximación convencional de la prevención plantea identificar únicamente los factores de riesgo biológicos que intervienen en la configuración de la deficiencia, sin considerar la interacción de ésta con factores de riesgo personales, sociales y ambientales.

La complejidad de la relación de causalidad entre deficiencia y discapacidad y los factores que intervienen se refleja en la actual Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF, 2001), donde se dan los primeros pasos para contemplar el papel relevante del contexto en su definición y en su concepción como proceso. Quedando pendiente el papel que juega la temporalidad en el diagnóstico y la provisión oportuna de los apoyos, cuando se trata de una persona en vías de desarrollo: el niño.

En este esfuerzo, se destacan los trabajos desarrollados por la Asociación Americana de Retraso Mental, AARM, (Luckasson et al., 2002), actualmente Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo, AAIDD, quienes plantean concebir no sólo de manera distinta las condiciones discapacitantes, sino también y de manera relevante, sus posibilidades de prevención. En esta línea cabe destacar a Coulter (1991) quien desde principios de los noventa reflexionaba respecto a que los esfuerzos realizados para la prevención de la discapacidad intelectual pueden haber fracasado en gran medida porque la prevención ha sido entendida de un modo demasiado restringido. Para el autor (Coulter, 1991) es muy importante promover otra perspectiva que entienda la prevención como parte de un sistema de apoyos, desde una perspectiva interactiva o ecológica de lo que constituye la discapacidad intelectual y sus causas (Coulter, 1992).

Desde este modelo ecológico Coulter (1991) analiza cómo la interacción entre los individuos y sus ambientes origina la discapacidad intelectual. Es decir, cómo los factores de riesgo derivados de múltiples categorías interactúan a lo largo de la vida para generarlo.

Visto así, la discapacidad intelectual pasa a ser considerada un problema dentro del ambiente social o comunitario, puesto que las limitaciones en la capacidad intelectual operan en ambientes específicos donde se originan las dificultades en el funcionamiento, el cual a su vez es influenciado y retroalimentado por la presencia o ausencia de apoyos naturales y profesionales que impactan tanto en la actividad como en la participación de las personas. Esto puede explicar, en gran medida, la variabilidad en el funcionamiento de las personas, aunque compartan la misma etiología de la discapacidad intelectual

(Coulter, 1991). Esta posición asumida por la AAIDD, desde la definición de 1992, se resume de la siguiente forma: *La nueva forma de pensar acerca de lo que es el retraso mental, requiere una nueva manera de pensar acerca de cómo éste puede ser prevenido. Consistentes con el nuevo paradigma, nos enfrentamos al reto de cambiar la dirección de la prevención, incrementando esfuerzos hacia la interacción entre el individuo y su ambiente. El conocimiento de esta interacción es necesario para el entendimiento de la naturaleza del retraso mental y como puede ser prevenido. (Coulter, 1992 p. 364).*

Con estas convicciones la Asociación formuló un modelo multi e interfactorial de la etiología en el que la prevención sólo se comprende a partir de las oportunidades de apoyo en lo biológico, lo social y lo educativo. Siguiendo los postulados de Coulter (1996), asumen que la prevención ha de ser abordada no sólo con estrategias biomédicas que previenen el nacimiento de la población con discapacidad intelectual (como el *screening* genético), sino también prestando atención a las limitaciones de adaptación y de cognición que afectan al funcionamiento del individuo.

Esta nueva forma de abordar las causas proporciona una oportunidad de desarrollar este amplio concepto de la prevención que podría conducir a estrategias más efectivas al considerar cuando menos dos aspectos fundamentales: 1) un entendimiento ecológico de cómo los factores de riesgo de múltiples dimensiones interactúan para generar determinada forma de discapacidad intelectual en determinada persona, y 2) un entendimiento ecológico de cómo la interacción entre los individuos y sus ambientes resultan en determinada forma de discapacidad o de necesidad educativa especial.

Una perspectiva provocadora de este acercamiento ecológico, dice Coulter (1991), conduce a formular actualmente la hipótesis sobre la posibilidad de interrumpir o revertir el mismo proceso discapacitante. Si la modificación de las variables ambientales permite al individuo desempeñar sus actividades personales y sociales, entonces se puede interrumpir el proceso discapacitante y si éste desaparece, pueden también dejar de cumplirse las condiciones para hablar de discapacidad intelectual.

Estas ideas, coinciden con lo propuesto por el modelo de interpretación social de la discapacidad generado en las últimas décadas. Algunos seguidores de éste adoptan una posición radical en la que se niega la existencia de esta condición., argumentando que la discapacidad es una construcción social impuesta. Si bien es cierto que el modelo social descentró la visión médico-terapéutica, acentuando cómo la discapacidad y las necesidades educativas especiales devienen de las bajas expectativas en los alumnos diferentes, de un currículum escolar inapropiado, de una política social de inequidad, de una cultura de la discriminación (Barnés, 1988; Barton, 2005; Oliver, 1990) etc., no es menos cierto que los defensores más radicales de esta postura, asumen una interpretación muy restrictiva que suele, dice Verdugo (2003), corresponderse con una posición sociológica especulativa donde las posibilidades de evaluación y determinación de apoyos concretos apenas existen.

En el ámbito educativo, por ejemplo, esta postura adopta la forma de rechazo absoluto del modelo "médico" o "clínico", generando con ello gran confusión a la hora de tratar de responder a las necesidades específicas de los niños, pues ni siquiera se pueden identificar con certeza dichas necesidades. Al respecto Mac Kay (2002) cuestiona cómo las actuales generaciones de maestros

están aprendiendo en los cursos, incluso de postgrado, que la sordera no es una barrera para el aprendizaje porque las barreras reales sólo existen en marco de lo social.

Para Mac Kay (2002) esta es una perspectiva radical que generó y sigue generando muchos equívocos en las políticas educativas de muchos países al considerar, a partir del Informe Warnock, que todos los niños son especiales, o que cualquier persona puede tener discapacidad en mayor o menor grado. Ello genera un desentendimiento de las responsabilidades en su atención, así como la idea de plantear que un solo currículo puede adaptarse para todos. Este modelo social se centra en las barreras sociales y ambientales distinguiendo las deficiencias de la discapacidad y considerando esta última un constructo social únicamente, lo que de cierto modo conduce a un retorno al dualismo cuerpo-mente (Mac Kay, 2002).

En suma, la prevención de la discapacidad y de las necesidades educativas especiales obliga a tomar caminos que respeten la complejidad del proceso, reconociendo su naturaleza interactiva en términos de las dimensiones que actúan simultáneamente en esta experiencia humana y la necesaria implicación conjunta de los profesionales que son corresponsables de ello (Llewellyn y Hogan, 2000; Mac Kay, 2002).

Asimismo es preciso considerar que si bien la formulación del constructo desde lo sociológico conduce hacia avances importantes en la comprensión de la discapacidad en la edad adulta, no es menos cierto que en la etapa infantil hay muchos aspectos que no quedan claros. Es aquí donde las propuestas interdisciplinarias, tanto de investigación como de servicios, cobran un especial significado.

En resumen, afirmamos que la visión de conjunto es básica para la prevención de la discapacidad en la infancia temprana. La acción incluyente de actuaciones diagnósticas diversas (neurológica, psicológica social y pedagógica) así como intervenciones específicas (intervención psicopedagógica, terapia física, terapia de lenguaje, atención neurológica, orientación a padres) con personal cualificado. No menos importante es que esta acción interdisciplinaria esté guiada por un espíritu indagador que apunte hacia una mejor comprensión de la discapacidad en la niñez y su prevención.

2.5 Experiencias de Inclusión en la Infancia Temprana

Como apuntamos previamente, la investigación sobre las experiencias de educación en ambientes inclusivos en la infancia temprana es limitada, comparada con lo que se le ha dedicado a los niños en edad escolar. Sin embargo la evidencia disponible se puede agrupar en cuatro grandes áreas que, tras la revisión de la literatura, creemos recogen las principales preocupaciones actuales frente al tema: 1) políticas públicas, 2) dificultades diagnósticas y preventivas, 3) desarrollo emocional del niño, y 4) percepciones de padres y maestros sobre la inclusión.

2.5.1 Políticas públicas sobre inclusión en la educación temprana: perspectiva internacional

Una de las innovaciones más importantes en materia de políticas públicas es la inclusión de los niños pequeños en riesgo y con discapacidad, en algunos países de la Unión Europea y en Estados Unidos. Los primeros resultados configuran una línea de investigación que da muestra del estado actual de las

cosas. Así lo hacen ver Nutbrown y Clough, (2004), quienes participan en el Proyecto denominado "Aproximación Comparativa a la educación preescolar con Necesidades Educativas Especiales" (CAPE: SEN). La investigación reporta una encuesta a 113 educadores de preescolar de Dinamarca, Grecia e Italia con el propósito de mejorar la comprensión de la perspectiva actual de la enseñanza a este colectivo de niños (del nacimiento a los 7 años). Los resultados, organizados en torno a cuatro temas, son los siguientes:

a) Experiencias personales/ profesionales: De los 113, 109 dicen haber tenido algún tipo de experiencia de trabajo con niños con dificultades de aprendizaje. De ellos un pequeño número tuvo experiencia con niños considerados con dificultades múltiples. Las necesidades especiales más frecuentemente mencionadas por los maestros como excepcionalmente demandantes, fueron, en orden de severidad, las dificultades emocionales y de conducta (incluyendo niños con Déficit de Atención e Hiperactividad), en segundo lugar el espectro del trastorno autista, y en tercero las dificultades de aprendizaje, las dificultades físicas y las dificultades múltiples. Para los participantes la experiencia profesional o personal es la variable más importante que condiciona la aceptación de la inclusión de estos niños en las aulas.

b) Desarrollo Profesional: El 87% de los encuestados indica que gran parte de su conocimiento y comprensión sobre niños con dificultades de aprendizaje provienen de la experiencia de trabajo directo con ellos, pues el 30% considera que el entrenamiento recibido es escaso y pobre o inefectivo, el 43% percibe que el entrenamiento recibido es adecuado y tan sólo el 18% afirma poseer un alto nivel de desarrollo profesional con impacto en su práctica.

c) Inclusión y Exclusión: Las categorías de respuesta de acuerdo a sus creencias respecto a la inclusión fueron las siguientes: a) Todos los niños pueden ser incluidos (10%), b) En principio todos los niños pueden ser incluidos pero depende de sus dificultades (85%) y c) los niños con discapacidad o necesidades educativas especiales no pueden ser incluidos (5%). Este "sí, pero" es la respuesta más común de los educadores ante la inclusión y generalmente está supeditada a la disponibilidad de los apoyos necesarios para la enseñanza. Para la mayoría, los apoyos determinan si la inclusión es posible o incluso deseable.

d) Roles de los Padres: Hay un amplio acuerdo entre los encuestados en que los padres deben involucrarse en el aprendizaje de los niños, especialmente en las edades tempranas. Sin embargo esta involucración adopta diferentes matices en función de los encuestados. Así, un 70% está de acuerdo con una involucración total, un 26% con alguna forma de involucración y el 4% no están de acuerdo con ello. Algunas de las razones expresadas para no involucrar a los padres tienen que ver con las propias dificultades de los padres que hacen más difícil el trabajo con los niños. En esta encuesta, todos los participantes afirmaron haber tenido casos de niños con problemas emocionales y de conducta en sus clases. Por su parte los que acentuaban la importancia de la implicación aducían dos razones. Por un lado, porque los padres son los cuidadores primarios y por otro porque los padres necesitan tener oportunidades para aprender sobre las necesidades de sus hijos y sobre los programas y servicios de apoyo.

Las conclusiones de Nutbrown y Clough (2004) sobre las implicaciones de las políticas adoptadas en estos países se pueden resumir como sigue:

En primer lugar, el impacto de las experiencias personales/profesionales de los educadores en las actitudes y prácticas hacia los niños excepcionales y sus familias. Estas van desde la aceptación hasta el rechazo, en consonancia con otros estudios (p.e. Hening y Mitchell, 2002; Mulvihill, 2002).

En segundo lugar, la importancia de un desarrollo profesional continuo, adecuadamente apoyado y críticamente informado, así como una formación superior avanzada y acreditada. EL proceso formativo que acentúa el contexto y se basa en evidencias empíricas sólidas es más efectivo en la transformación personal, profesional e institucional que los programas tradicionales anclados en concepciones categóricas y psicomédicas de la discapacidad. Por consiguiente, se subraya la necesidad de promover investigaciones sobre la primera infancia en estudios de postgrado, coincidiendo con las recomendaciones de Kadota, (2002), entre otros autores.

En tercer lugar, la coexistencia de ideas inclusivas con el mantenimiento de sistemas y prácticas que efectiva y selectivamente excluyen. La respuesta de "sí, pero" se emplea también para justificar prácticas y políticas exclutoras "por el bien del niño", aun cuando se "acepte" al niño en la escuela. El predominio de una inclusión física y de una exclusión emocional y curricular es una constante, como lo demuestran también los estudios de Odom et al., (2000), Angelides et al., (2004) Croll y Moses (2000) y Nutbrown y Clough (2004).

En cuarto lugar, la primacía del rol de los padres en el aprendizaje y desarrollo de los niños de edad temprana es ampliamente reconocida. Sin embargo, pese a que todos los educadores de esta etapa coincidan en su relevancia para el desarrollo del niño, no existe una clara definición de lo que constituye tal "involucración". Los problemas asociados a la conceptualización de

esta implicación son abordador en trabajos como los de Christenson, (2004), Blue- Baning et al., (2004), Park y Turnbull, (2001), o Turnbull et al., (2004).

2.5.2 Dificultades en el diagnóstico y prevención

Otro campo relevante en las investigaciones actuales está conformado por las referidas a las dificultades del diagnóstico y prevención, sobre todo en aquellas dificultades que no son fácilmente identificables a edades tempranas.

Bailey et al., (2004), analizan la relación entre diagnóstico e intervención temprana en los Estados Unidos, país en el que proporcionalmente mucho más niños mayores reciben educación especial por una discapacidad que los niños pequeños. El 11% del total de la población entre 6 y 17 años han recibido servicios en alguno de los primeros años de la escuela elemental, cuando los problemas de conducta o académicos son evidentes en el contexto de las expectativas en el desempeño escolar. En contraste, solamente el 5% de la población en edad preescolar (3-a 5 años) y un 1.8% de los niños más pequeños (del nacimiento a los 2 años) recibe educación especial o servicios de intervención temprana.

En su análisis argumentan que una de las razones para explicar tal hecho es el tiempo que lleva identificar las dificultades del desarrollo en los niños, así como el tiempo que transcurre entre la identificación y el ingreso en un programa de intervención. A menudo, dicen, sólo son identificadas tempranamente algunas alteraciones del desarrollo claramente obvias como el Síndrome de Down o la Espina Bífida, pero la identificación de retrasos y discapacidades menos obvios se hace habitualmente en el transcurrir del tiempo, lo que dificulta la toma de decisiones de los padres para buscar un

servicio. Esta situación es puesta de manifiesto por Brandau y Manfred (2004) en relación al déficit de atención (ADHD), por Nutbrown y Clough (2004) en cuanto a los trastornos conductuales y emocionales (EBD) y por Stahmer e Ingersoll (2004) en el autismo.

Por otra parte Bailey et al., (2004) observan que aún en los casos en que se ofrece un diagnóstico temprano, factores como el estrés de los padres, la falta de coordinación entre los servicios o la renuencia de los pediatras a derivar a los niños pequeños con ligeros o con severos trastornos del desarrollo, retrasan su ingreso oportuno en los programas. Este hecho es puesto de manifiesto en estudios previos (p.e. Sher, 2000).

Otro factor importante para Bailey et al., (2004) tiene que ver con las variables sociodemográficas de la familia, pues factores como la etnicidad, los ingresos familiares o el nivel educativo de los padres se relacionan con diferencias a la hora de buscar, elegir y obtener el ingreso en servicios de intervención temprana o de preescolar. De la importancia de estos factores se han hecho eco otros autores (Birenbaum, 2002; Coulter, 1991; Shawky et al., 2002; Snyder, Bailey y Auer, 1994). Incluso otros trabajos relacionan estas variables con la dificultad para identificar tempranamente los problemas socio-emocionales y conductuales (p.e. Bricker et al., 2004; Squires, 2000).

En cuanto a las valoraciones médicas, aunque la familia cuente con servicios médicos, habitualmente el personal médico no está capacitado para identificar dificultades en el desarrollo del niño pequeño. Por tanto es evidente la necesidad de colaboración de otros profesionales de las áreas de psicología y de educación adecuadamente entrenados para asegurar una pronta identificación. La necesidad de hacer del diagnóstico y la intervención

temprana una práctica interdisciplinaria es ampliamente compartida por otros autores como Marsellés y Jové (2000).

Finalmente, la disponibilidad y elegibilidad de servicios es otra barrera para una identificación y atención oportunas pues, como ya se ha mencionado, los niños de la infancia temprana en riesgo o con alteraciones establecidas, en la mayoría de los países, no disponen de servicios garantizados por la seguridad social, la salud o la educación. Por ello es necesario desarrollar programas, especialmente para niños de 0 a 3/5 años que atiendan a su desarrollo integral y actúen oportunamente en el reconocimiento y atención de sus necesidades especiales (UNESCO, 1997; UNICEF, 1999; OCDE 2001; Odom et al., 2000).

España muestra un avance importante en esta materia, ya que a lo largo de los últimos treinta años, a través del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, la atención temprana se ha ido consolidando poco a poco, como un servicio de referencia para atender las necesidades del niño/a con trastornos del desarrollo o en situaciones de riesgo, apoyar la reorganización de la vida familiar y coordinar el trabajo de los distintos recursos sociales para dar satisfacción de un modo coherente a aquellas necesidades. En coordinación con el Ministerio de Educación se implementaron los Centros de Desarrollo Infantil y Atención Temprana. Desde 2004, "la atención temprana está generalizada en todo el país y además se configura como una intervención integral que no sólo previene la aparición de discapacidades, sino que las mejora y aumenta la autonomía y calidad de vida de niños con discapacidad o en riesgo de padecerla y de sus familias" (IMSERSO, 2004. P. 9).

2.5.3 Importancia del desarrollo socio-emocional en los niños pequeños

Otro de los campos fecundos de la investigación actual en el tema que nos ocupa es la relacionada con el campo del desarrollo socio-emocional. Así lo muestran los trabajos de Odom (2002), quien considera que la competencia social en niños con discapacidad es crítica en su desarrollo en la infancia temprana, ya que muchos de éstos tienen dificultades de interacción con sus compañeros. Por su parte Brown, Odom, Li y Zercher (1999) señalan que cerca del 30% de los niños con discapacidad son socialmente rechazados. Por lo que cada vez se pone más en duda que el beneficio más importante para los niños que se integran es la socialización. Así lo hacen ver quienes pugnan por la importancia de generar programas que desarrollen las habilidades sociales desde la infancia temprana (Guralnick, 1999, 2000).

Para Bricker et al., (2004) la prevalencia actual de los problemas en el desarrollo emocional y social durante la infancia temprana es el resultado de un esfuerzo investigador relativamente reciente, pues antes simplemente pasaban desapercibidos. Estos estudios tienen en cuenta que muchos niños están expuestos a múltiples riesgos porque no son “nutridos” y apoyados afectiva y emocionalmente por los encargados de cuidarlos, ni permanecen en ambientes que les provean una adecuada estimulación en esta particular área de desarrollo.

Según la Fundación de los Derechos de los Niños en EE.UU., (Bricker et al., 2004), uno de cada cuatro niños vive solo con un padre, uno de cada ocho tiene una madre adolescente y en uno de cada cinco la madre no tiene

estudios de nivel superior. Todos estos indicadores se asocian con factores de riesgo para la salud emocional.

Esto es especialmente importante si tenemos en cuenta, como indican Nutbrown y Clough (2004) o Angelides (2000, 2004), que muchas veces es más fácil integrar en la escuela a un niño con una discapacidad determinada que a uno con problemas de conducta, incluso en la educación temprana.

Angelides (2000), y Angelides, et al., (2004) argumentan que ello se debe a que los problemas del comportamiento van en contra de las convenciones sociales de las escuelas y de las comunidades porque alteran el orden social. A menudo, incluso en los primeros años, la tranquilidad de un jardín de infancia puede verse alterada cuando un niño con problemas de comportamiento amenaza la disciplina y el orden habituales. En muchos países estos "trastornos del comportamiento" han generado una preocupación nacional. Sin embargo, para Angelides (2000), Angelides et al., (2004), el problema radica en la definición de tales comportamientos y tal definición se establece en virtud de las culturas donde dichos comportamientos tienen lugar. En este sentido se afirma que:

"La perspectiva tiende a elevarse por el interés en las escuelas como unidad, maestros y niños son miembros de esta unidad, y no individuos separados con características únicas. Hay a menudo individuos únicos pero, al mismo tiempo, operan como una parte integral de la misma institución, bajo la misma cultura. De este modo sus comportamientos pueden ser estudiados en relación con el contexto organizativo específico" (Angelides, 2000, p. 57).

Los trabajos revisados avalan la urgencia de ampliar, crear y desarrollar programas que atiendan los riesgos desde lo socio-emocional abordando los aspectos culturales que intervienen en su generación. Así mismo, es de vital importancia que la investigación identifique barreras y condiciones culturales bajo las cuales conciben “necesidades especiales” en los niños pequeños.

Para finalizar abordamos la cuarta línea especialmente relevante en la investigación relacionada con las percepciones de los padres y los maestros sobre la inclusión.

2.5.4 Percepciones de padres y maestros sobre la inclusión

La convergencia de culturas y la investigación en torno a ellas en los servicios de atención a la discapacidad de la infancia temprana es otra de las tareas con un gran potencial investigador. Así lo destaca Schuman (1999) al reflexionar sobre la importancia de saber cómo la “discapacidad” es definida y comprendida por los miembros de la familia quienes tienen niños pequeños en programas Head Start y por los profesionales de este programa. A menudo los términos “discapacidad” y “retraso del desarrollo” son utilizados por los profesionales dentro de los centros de cuidado de la infancia temprana y de los servicios comunitarios, sin que se haya prestado mucho interés a las reacciones que provocan en los padres. Averiguar las aplicaciones de estos conceptos a sus hijos, ofrece la oportunidad de explorar la dinámica de interacción en una variedad de límites impuestos, sobre todo los de la cultura. Para el investigador la premisa es que las respuestas sociales a la variación humana, como la discapacidad, descansan en construcciones culturales y su comprensión debe ser sujeta a una indagación sistemática, sobre todo por quienes intentan

intervenir. De igual manera Haring y Lovett, (2001) acentúan la comprensión de los problemas de desarrollo en el ámbito rural, donde los aspectos sociodemográficos y culturales confluyen de tal manera que hacen más difícil las acciones oportunas de prevención y atención temprana.

Coincidiendo con esta preocupación Turnbull et al., (2004) destacan que el asunto de los límites en las relaciones entre los profesionales y las familias, ha sido abordado desde el ámbito de la asistencia social y del área médica, pero desde la educación especial. Más aún, los autores indican que en el campo de la intervención temprana tan sólo se ha encontrado un artículo en la literatura dirigido directamente a analizar este tema. Una de las conclusiones más importantes a las que llegan es que particularmente en el ámbito de la educación temprana es necesario promover una nueva práctica profesional, en oposición a las prácticas tradicionales basadas en la normatividad de los servicios, en lo considerado "culturalmente correcto", sobre todo cuando se trabaja con familias de distintas comunidades que afrontan la discapacidad de un hijo, contextos muy distintos. Ellos creen que los padres pueden depender en mayor medida del apoyo profesional dada la falta de experiencia de los miembros de la familia, amigos, y otros apoyos informales y que pueden preferir relaciones más cercanas y límites más fluidos (Turnbull, et al., 2004). Así, los valores culturales de padres y profesionales pueden influir en gran medida en el tipo de límites que planteen en sus relaciones que pueden ser jerárquicas vs. igualitarias, o distantes vs. cercanas (Park y Turnbull, 2001).

De igual importancia es lo planteado por Mulvihill et al., (2002) en su estudio sobre las percepciones, actitudes y creencias que muestran maestros afroamericanos que participan en un programa de intervención temprana para

niños con discapacidad. En dicho estudio se analizaron las relaciones entre el entrenamiento, la experiencia de servicio a niños con discapacidad y sus percepciones sobre la inclusión. A partir de este trabajo se plantearon un modelo conceptual que hipotetiza la relación entre las creencias y las prácticas de los proveedores en un proceso dinámico donde la experiencia y el entrenamiento median sus percepciones acerca de la inclusión.

Por su parte, el equipo de Mulvihill (2002) aplica una encuesta en la que indaga sobre la experiencia de trabajo con programas específicos de entrenamiento en atención a la discapacidad, así como sobre sus opiniones respecto al estado actual de la atención a niños con discapacidades, incluyendo barreras percibidas (p.e. temores, obligaciones, actitudes del personal, cambios estructurales) y necesidades (ejemplo: personal, entrenamiento, equipo especial). Los resultados sugieren que el entrenamiento en discapacidades y las experiencias de trabajo con niños con discapacidad (pasadas y presentes) se relacionan con percepciones y puntos de vista más positivos acerca de la inclusión (Hackney, 1997). Así, Hackney (1997) encontró que los educadores con más preparación percibían menos necesidades y barreras y que la experiencia actual de atención a niños con discapacidad, puede mitigar la percepción de barreras y preocupaciones. En resumen, los maestros reportaban que atender a niños con discapacidad había sido una experiencia "transformadora".

Por otra parte, el estudio sugiere que los programas que emplean personal con distintas orientaciones y entrenamiento para la atención de cada discapacidad, muestran mayor capacidad para responder y atender a niños con discapacidad. La familiaridad que resulta de la convivencia con los niños

con discapacidad y el entrenamiento específico incrementa los niveles de comodidad en los maestros.

Resumimos lo hasta aquí expresado en cinco líneas de actuación que la literatura obliga a tener presentes como son: (a) Asegurar el desarrollo y cumplimiento de la legislación para proteger los derechos de los niños con discapacidad, prestando particular atención a su condición de etnicidad; (b) Promover la puesta en práctica de las recomendaciones en materia de políticas de atención a la infancia temprana en situaciones de riesgo, incluyendo el referido a su desarrollo social; (c) Asumir la responsabilidad de desarrollar programas de capacitación, y entrenamiento tanto a los proveedores de cuidado del niño, como a los padres; d) Promover la investigación de la atención de la infancia temprana desde una perspectiva cultural; e) Crear oportunidades de desarrollo profesional, en el tema de la Infancia Temprana a niveles de educación superior.

3 CULTURA ESCOLAR Y ESCUELA INCLUSIVA

La persistencia de inequidades en la educación evidencia que las disposiciones legislativas y las declaraciones a favor de una "educación para todos" son insuficientes. Según la UNESCO (2007) hay 77 millones de niños sin escolarizar en el mundo. En América Latina y el Caribe sólo el 83% de los niños matriculados en primer grado logran llegar al último. La tasa bruta de escolarización en la Enseñanza Secundaria se cifra por término medio en 65% a nivel mundial. En este escenario los principales excluidos son los niños pobres, los que provienen de grupos étnicos, los que presentan alguna discapacidad, y en muchos casos las niñas.

Por otra parte también se hacen esfuerzos en todos los países del mundo para resolver estas inequidades. El estudio de estas iniciativas ha puesto de manifiesto que "la educación para todos" implica un proceso complejo de múltiples dimensiones que ha generado tanto consensos como dudas, controversias y desacuerdos (Ainscow, 2003).

Así, existe consenso en que los sistemas educativos no satisfacen las actuales demandas de la sociedad. A menudo sus estructuras, más que facilitar la educación a millones de niños, operan en sentido contrario. De esta manera, durante la segunda mitad del siglo veinte, la mejora de los sistemas educativos de las naciones ha sido un tema predominante en la literatura científica (McGee, 2004).

Los esfuerzos por la mejora, han generado acercamientos diversos, ocupando un lugar preponderante la mirada hacia estándares de calidad en el aprovechamiento escolar de los alumnos, prestando poca atención a la importancia de la educación para la vida de los estudiantes (Booth, 2006; Muñoz, 2007). Al indagar sobre los factores que impactan en el progreso educativo de los alumnos Carrington y Elkins, (2002), dan cuenta de un sinnúmero de temas, destacando entre ellos, la organización escolar, el currículo, el papel del director y su liderazgo, al igual que en el estudio de Avissar et al., (2003), la participación de los padres, los estándares de evaluación y la cultura escolar. En tanto Bawa y Desai (2007) destacan las actitudes y el conocimiento de la inclusión.

De acuerdo con Peterson y Deal (2002) la complejidad de las demandas de la sociedad implica un cambio sustancial en la vida de las escuelas y pone en evidencia más que nunca el poder que las expectativas culturales, las motivaciones y los valores.

Todo lo expuesto avala la relevancia de un tercer elemento de interés para la presente Tesis Doctoral, como es el concepto o constructo de cultura escolar. En las páginas siguientes aludiremos a su concepción y componentes, para finalizar centrándonos en los instrumentos existentes para su evaluación.

3.1 El concepto de cultura escolar en la actualidad

La cultura escolar es uno de los temas recurrentes en la investigación educativa. Sus raíces se remontan a la sociología de la enseñanza de Waller. Ya en 1932, Waller señaló que las escuelas tienen, sin duda, su propia cultura. Las escuelas cuentan con complejos rituales de relaciones personales, conjuntos de

costumbres, sanciones, con sus propios códigos morales (Waller, 1932). Aunque el interés por la cultura escolar entre los estudiosos de la educación estuvo inactivo durante varias décadas tras el trabajo de Waller, ganó de nuevo la atención en la década de 1970 cuando los investigadores se centraron en analizar los obstáculos persistentes al cambio educativo y trataron de construir un marco para entender los procesos de cambio en las escuelas (Goodlad, 1975; Sarason, 1971), y para analizar las relaciones entre cultura escolar y resultados educativos (Craig, 2006; Peterson y Deal, 2002). No fue hasta la década de 1980, sin embargo - al tiempo que la cultura se convirtió en un tema importante en el campo organizativo- cuando la cultura empezó a ser ampliamente reconocido como un elemento relevante en el funcionamiento de las escuelas (Deal, 1985; Deal y Kennedy, 1983; Kottkamp, 1984). Esto dio lugar a un gran número de estudios empíricos en la década de 1980, la mayoría de los cuales fueron cualitativos y basados en la recogida de datos de una muestra pequeña de escuelas (véase, por ejemplo, Kelley y Bredeson, 1991; Ortiz, 1986; Owens, 1987; Owens et al., 1989; Papalewis, 1988; Rossman et al., 1988; Willower y Smith, 1986).

A partir de entonces se ha desarrollado un amplio campo de estudio que cobró auge en los 90. Estos estudios aportaron evidencias de que existe un conjunto complejo de factores dentro de las escuelas que pueden facilitar o impedir la implementación de las iniciativas para lograr el cambio en ellas. (Lobato, 2001; McGee, 2006).

Asimismo se puede apreciar la existencia de distintos enfoques para abordar el estudio de la cultura escolar. Mientras algunos ponen los ojos en aspectos técnicos y administrativos, como el currículo, los estándares de aprovechamiento o el manejo de los recursos, otros miran hacia lo que

Hargreaves (1995) ha denominado el contenido de la cultura escolar, es decir aspectos subjetivos que se ponen en juego, como los valores y las creencias es decir, a aquellas formas de hacer las cosas que se dan de manera única y exclusiva en cada centro escolar (Lobato, 2001, 2004). Esto da lugar a formular distintos conceptos del término.

Es ampliamente reconocido que La escuela es la primera institución de socialización de los individuos, que les ayuda a desarrollar ciertas competencias b y habilidades, así como a encontrar modos de adaptarse a la sociedad. Los niños acceden a la escuela con características distintivas tanto intelectuales, como de competencias y experiencias, que interactúan unas con otras durante el proceso educativo. El ambiente escolar es el resultado de la interacción de maestros, estudiantes, equipo directivo, y actividades de aprendizaje cuyo objeto es preparar a los jóvenes para que tengan éxito en el futuro. Sin embargo, varios factores afectan al proceso de aprendizaje o a las interacciones con éxito. Como plantea Saeed (2003, lo dicho por los maestros, los estudiantes, los padres y la comunidad influye en la manera de entender la enseñanza-aprendizaje en la escuela. Si bien desde el punto de vista de la investigación y de las decisiones políticas es posibles identificar una serie de variables para operativizar la calidad de la educación (Bossert, 1988), el criterio determinante para evaluar la efectividad de cualquier escuela es el grado en que ésta mejora el rendimiento de los estudiantes. El término "cultura" es un sistema de significados, símbolos y experiencias y prácticas compartidos, de valores, creencias y sentidos compartidos (Morgan, 1986). Deal y Peterson (1990) incluyen en el concepto de cultura escolar, los patrones profundos de valores, creencias y tradiciones que se han venido creando a lo largo del curso de la historia del centro educativo. Para McBrien y Brandt (1997) la cultura y el clima escolar aluden al conjunto de

valores, cultura, prácticas de seguridad y estructuras organizativas dentro de una escuela que permiten su funcionamiento y hacen que reacciones de modos determinados. Heckman (1993) define la cultura escolar como las creencias comunes sostenidas por los profesores, estudiantes y equipo directivo. Según Phillips (1993) la cultura escolar es el conjunto de creencias, actitudes y comportamientos que caracterizan a una escuela. Por su parte, Barth (2002) plantea que la cultura escolar es un complejo patrón de normas, actitudes, creencias, comportamientos, valores, ceremonias, tradiciones, y mitos que se encuentran profundamente arraigados en el corazón mismo de la organización escolar.

Deal y Peterson (1999) plantean que la cultura escolar es uno de los factores que más influye en el rendimiento académico de los estudiantes. Bulach et al., (1995), por ejemplo, encontraron diferencias significativas en el rendimiento de los estudiantes de escuelas con un buen clima escolar, frente a aquellos que asistían a escuelas con un pobre clima escolar. Saeed (1997) en un estudio internacional encontró que el prestigio de la escuela, el estilo de liderazgo de la dirección, las recompensas económicas, las condiciones de trabajo adecuadas para los maestros y el apoyo parental eran los principales predictores de la satisfacción laboral de los maestros y que a su vez tenía un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes. Erpelding (1999) e Hirase (2000) encontraron que las escuelas con clima positivo tenían estudiantes con mayor rendimiento académico. Sin embargo, en las escuelas existen factores que afectan a la cultura y al clima escolar. Uno de los factores más importantes es el número de maestros y estudiantes. Por ejemplo, Tucker (1997) encontró que las escuelas pequeñas tenían mejor clima de aprendizaje que las grandes, porque en las primeras había mayor probabilidad de que los profesores y

estudiantes se conocieran mejor. Ello puede afectar a los niveles de apertura, confianza, cooperación, atmósfera y otras variables del clima y de la cultura que pueden directa o indirectamente afectar al rendimiento de los estudiantes. En esta línea, Pittman y Haughwout (1987) encontraron que el tamaño de las escuelas se encuentra fuertemente asociado al clima escolar, entendido como la suma de variables relativas a la participación del estudiante, interacción con profesores, sentido de cohesión y ausencia de problemas disciplinarios.

De acuerdo a Cavanagh (1997), el concepto de cultura escolar se desarrolló a través de estudios de cultura organizativa y clima escolar en las áreas de gestión y administración educativa principalmente. Así es frecuente encontrar en la literatura científica investigaciones que destacan por descubrir indicadores relativos a la mejora de las escuelas como organizaciones que deben cumplir con determinados estándares de calidad.

La eficacia del maestro, la excelencia académica, la disciplina, entre otros, son vistos como elementos de primer orden que generan un desarrollo natural de la cultura escolar orientada hacia una mejor productividad (Osborne, y Price, 1997; Pang, 1998; Johnson et al., 2002).

Así han aparecido distintos componentes, tipologías y modelos de la cultura escolar que acentúan la importancia de éstos y otros factores propios de una visión de la cultura como una organización (Lobato, 2001, 2004). Según Scott (1987) la organización es una estructura social creada por la sociedad moderna orientar la actividad colaboradora hacia metas específicas.

El trabajo de Johnson et al., (2002), es una muestra actual de esta visión. Basado en estudios que encontraron que la organización escolar efectiva es el

segundo predictor más importante del éxito de la escuela. Los autores proponen que la investigación sobre las organizaciones tiene que buscar, describir y comprender la existencia de otras culturas dentro de la misma escuela y relacionarlas con la productividad de una organización. Así el constructo cultura de trabajo en la escuela es descrito como un subconjunto de la misma Cultura Escolar que contempla patrones de trabajo colectivo en las áreas de planificación, desarrollo profesional, desarrollo del programa y evaluación de la productividad percibidos por el personal de la escuela, como puede apreciarse en la Figura 6.

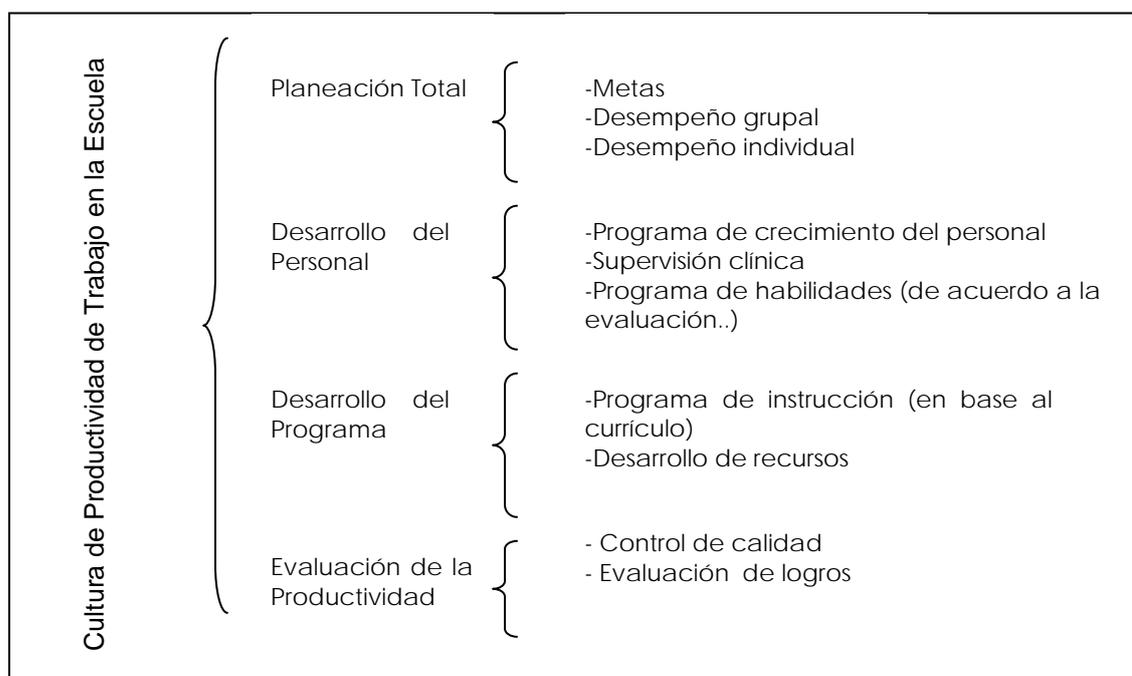


Figura 6. Cultura de la productividad del trabajo escolar (Johnson et al., 2002).

Desde esta perspectiva es fundamental conocer la cultura o creencias básicas, exhibidas por los miembros de una organización y comprender cómo los elementos culturales contribuyen a facilitar el funcionamiento y a mejorar la productividad (Reames y Spencer; 1998, Henderson, 2002; Smart, 2002; Steaffens y MacCarthy, 2002). Esto permitirá que las estrategias de cambio refuercen la

adopción de creencias, valores, rituales o comportamientos previamente aceptados como importantes para aumentar el rendimiento y la eficacia.

La productividad escolar, entendida habitualmente como los niveles de rendimiento de los alumnos en función de estándares predeterminados de acuerdo al diseño de un currículo, da lugar a un sinnúmero de iniciativas que encuentran en la cultura escolar una herramienta para analizar con mayor profundidad los aspectos esenciales de la vida de la escuela.

Actualmente, se publican manuales en los que se contemplan indicadores con este propósito. Por ejemplo el Departamento de Educación de Arizona en Estados Unidos, publicó en 2005 (Horne, 2005) las normas para evaluar las mejoras de las escuelas, cuyos indicadores relativos a la cultura escolar se reflejan en la Tabla 8.

Tabla 8. Departamento de Educación de Arizona (Horne, 2005). Indicadores para evaluar la cultura escolar, el clima y la comunicación

Indicadores	Descriptorios
1. Filosofía compartida	Visión, misión y metas que promuevan la cultura de la excelencia
2. Facilidades de apoyo en el ambiente	Ambiente ordenado y seguro que conduzca al alumno a aprender
3. Políticas de dirección claras	Apoyo al personal con un código de disciplina que apoye a los estudiantes a comprender roles, leyes expectativas para un comportamiento responsable.
4. Involucramiento de la Dirección	Implementación de planes de seguridad de acuerdo a los requerimientos del estado.
5. Relaciones positivas entre los profesores y el personal	Relaciones que mejoren su atención hacia los alumnos en cuanto a los niveles de ausencia, y los niveles de graduados.
6. Orientación al éxito	El éxito de los alumnos es altamente valorado y celebrado públicamente.
7. Cultura escolar saludable	Promoción de habilidades sociales, manejo de conflictos, y programas de prevención para que los alumnos estén preparados para aprender.
8. Cultura de respeto	Relaciones donde la confianza, la comunicación y la colaboración son valoradas por la toda la comunidad.
9. Orientación al cambio	El cambio es aceptado como un proceso normal y positivo que conduce a la mejora.
10. Políticas de gobierno	Todos los miembros de la comunidad escolar son socios activos del gobierno, apoyan y participan en los esfuerzos por mejorar el crecimiento de la escuela.
11. Oportunidades de aprendizaje	Oportunidades dentro del día escolar normal y apoyo adicional extra-clase.

Si bien el resultado fundamental esperado del cambio en los sistemas educativos es el incremento en el rendimiento escolar de los alumnos, esto no significa que sólo se tenga que prestar atención únicamente a las valoraciones del desempeño académico en función de los estándares establecidos. Según Craig (2006) hacerlo así es perder de vista las piezas más importantes del rompecabezas, pese a que a menudo se haga esta interpretación reduccionista de los estudios de la cultura escolar.

Para finalizar, podemos decir que el concepto se ha visto enriquecido con la aplicación de constructos sociológicos, ecológicos e ideológicos que hacen ver a la escuela como una comunidad más que como una organización. Así también el aprovechamiento escolar se entiende más como un proceso enfocado hacia todas las dimensiones del desarrollo personal, de los alumnos incluyendo su calidad de vida. (Berman, 2003; Cavanagh et al., 1998; Hargreaves, 1999; Gómez-Vela y Verdugo, 2004, González-Gil y Jenaro, 2006; Sergiovanni, 1993).

3.1.1 Nuevas propuestas conceptuales en la comprensión actual de la cultura escolar

Según Peterson y Deal (2002) actualmente, el término cultura denota aquellos elementos complejos como son los valores, las tradiciones, el lenguaje, y los propósitos que existen en una escuela. Engloba también las reglas y creencias no escritas, la combinación de rituales y tradiciones, la serie de símbolos y producciones, el lenguaje especial y las formas de expresarse del personal y los alumnos, las expectativas para el cambio y el aprendizaje que privan en el mundo de las mismas (Peterson y Deal, 2002).

La influencia de la cultura escolar puede hacer que la gente preste atención o asuma significados y valores que de otro modo serían difíciles de entender y de sentirse. También puede aportarles información sobre aquellos aspectos de los servicios educativos que por su complejidad son difíciles de medir. Por ejemplo, lo relativo a la equidad étnica y de género (Lue, 2003) a la de confianza (Bryk y Schneider, 2002) al sentimiento de pertenencia (Chiang, 2003), o las expectativas hacia los alumnos (Craig et al., 2005), así como al sentido de fortaleza y seguridad para atreverse a cambiar las prácticas (Carrington y Elkins, 2002).

Así más que valorar el desempeño de los alumnos, se trata de valorar del desempeño de las escuelas, más allá de la disciplina y el orden, por ejemplo atender a los valores que mantienen la motivación, la cooperación y la solidaridad. De acuerdo a lo propuesto por Hobby (2004) y Craig (2006) ciertos valores y creencias cambian sustancialmente la sensación de efectividad de las escuelas, así como el análisis de éstas desde la cultura escolar. Todo ello se sintetiza en la Tabla 9.

Tabla 9. Hobby (2004) y Craig (2006) Valores y Creencias fundamentales para el análisis de la cultura escolar

Creencias y valores de las escuelas de alto desempeño	Creencias y valores de las escuelas de bajo desempeño
Ansias de mejorar	Ansias moderadas, No quitar "los pies de la tierra"
Aumentar la capacidad de aprender ayudando a los otros	Reconocer las circunstancias personales otorgando concesiones y tolerancia
Considerar los esfuerzos y los valores adicionales del trabajo colectivo	Tener sus propias ideas del funcionamiento de la escuela. Considerar voluntarios los esfuerzos.
Empujar hacia los límites de los logros	Desacuerdos respecto a las responsabilidades y desacuerdos respecto a los principales propósitos de la escuela
Hacer sacrificios para poner a los alumnos primero	Poca ayuda a los alumnos. Evadir sus preguntas. Dejar que busquen sus propias respuestas

Recientemente han cobrado importancia estudios que proponen componentes para la construcción de una Cultura Escolar Democrática. Para Berman (2003) y Mahsoub y Sadeq (2006) es cada vez más necesario atender a las formas de aprendizaje autoritario que prima en las escuelas y promover una cultura escolar que dé la bienvenida a todos los estudiantes, enseñándoles a trabajar en equipo y convenciéndoles de sus habilidades y responsabilidades para hacer del mundo un lugar mejor. Para ello se requiere, según estos investigadores, que las relaciones entre estudiantes y maestros sean igualitarias y se rijan por el respeto mutuo y el compromiso de ampliar procesos democráticos. Así los siete componentes más importantes de la cultura escolar son: la libertad de expresión, el respeto mutuo, la responsabilidad asumida, la toma conjunta de decisiones, la equidad, la justicia, los intereses comunes,

En tanto para Veugelers y Kat (2003), la cultura escolar democrática requiere una fuerte implicación con los demás y un compromiso basado en un sentimiento de unidad. Para él lo importante es tener en cuenta la competencia social, asumir la diversidad, y promover la participación sin restricciones y el disfrute de la escuela,

Otra de las propuestas actuales para el estudio de la cultura escolar que se relaciona en gran medida con las ideas anteriores viene del hecho de que en todo el mundo existen escuelas que atienden a grandes poblaciones de estudiantes desaventajados socialmente, provenientes de cinturones de miseria o de minorías étnicas que emigran a las grandes ciudades. Generalmente estos alumnos muestran limitaciones comparados con el rango de estudiantes promedio y muy pocos alcanzan los niveles de desarrollo esperado. Según Chiang (2003), el desafío para esas escuelas es crear y nutrir una cultura escolar

en la que los estudiantes puedan tener un sentimiento de pertenencia a través de la valoración de sus antecedentes culturales y el aprendizaje de estrategias para afrontar las condiciones adversas en las que viven (resiliencia). Para ellos una cultura escolar resiliente, debe: Promover la resiliencia, nutrir el sentimiento de pertenencia, celebrar las raíces históricas de la comunidad, promover sentimientos de inclusividad, equidad y ciudadanía, celebrar las pequeñas y grandes "victorias" y enriquecer a la comunidad escolar con la participación de "socios " de la escuela.

Esta nueva manera de concebir la cultura escolar está motivando el uso de otros recursos metodológicos para su estudio como la etnografía y está llevando a analizar no sólo los profesores o el equipo directivo, sino todos los que participan en la vida escolar (McGee, 2006).

3.2 Componentes de la cultura escolar

Es común encontrar en los estudios sobre la cultura escolar las opiniones de directivos, profesores y administradores. Sin embargo, en las actuales propuestas se plantea que aunque es innegable el papel que juegan los profesores, quienes crean la cultura escolar son todos los que participan: los estudiantes, los padres, el personal de apoyo, los maestros y el equipo directivo (Mahsoub y Sadeq, 2005; McGee, 2006; Veugelers y Kat, 2003).

La influencia de cada uno de estos subgrupos nutre la cultura escolar y en ese sentido es necesario tomar como unidad de análisis a la comunidad escolar en su conjunto, sobre todo cuando se trata de profundizar en aquellos factores que resultan relevantes para el desarrollo de las iniciativas de cambio.

Sergiovanni (1993) plantea que el uso de modelos organizativos para describir las escuelas no es suficiente, se requiere de la aplicación de constructos sociológicos para un mejor entendimiento. Para él, la escuela necesita ser vista como una comunidad que comparte ideas, uniendo a las personas entre sí, a través de determinadas maneras de vivir y construir normas, propósitos, valores, socialización profesional, colegialidad en una interdependencia natural. Los diferentes constructos que diferencian el enfoque de comunidad al de organización se resumen en la Tabla 10.

Tabla 10. Diferencias en los constructos de la cultura escolar

Constructos del Enfoque de Organización.	Constructos del Enfoque de Comunidad
La teoría de la Administración	La Pedagogía
Organización Formal	Comunidad de Aprendizaje
Roles y Responsabilidades	Interdependencia Natural
Estructura Organizativa	Currículo
Procesos Administrativos	Procesos Culturales
Objetivos Organizativos	Resultados Educativos
Efectividad Organizativa	Mejora en los resultados de los estudiantes
Dirección	Facilitación de la transformación cultural
Desarrollo Organizativo	Crecimiento Cultural

(Fuente: Elaboración personal a partir de Sergiovanni, 1993)

Por su parte Cavanagh et al., (1998) argumentan que el concepto de cultura debe derivarse de la visión de las escuelas como sistemas abiertos con interacciones que entre el personal, los padres, los profesores y los alumnos, que a su vez se ven influenciadas por la comunidad local y el sistema educativo. Por otra parte, apuntan que en las escuelas grandes existen pequeños grupos de maestros, alumnos, personal y padres de familia que comparten propósitos específicos y no necesariamente como producto de la organización, sino cohesionados por determinados valores compartidos. Estos pueden incluir intereses políticos, familiares, recreativos, religiosos o étnicos, desde donde pueden partir iniciativas que mejoren a la comunidad en su conjunto y a la vez repercuta en el aprovechamiento de los alumnos (Blank et al., 2003).

Para ello se requiere que la escuela tenga una estructura facilitadora del diálogo y la escucha ya que, según MacTavish y Kolb (2006), el mal endémico en las escuelas actuales es tener una estructura jerárquica y muy burocrática, que garantiza de algún modo que se evite el caos y que se mantenga la disciplina, pero que silencia también las iniciativas de la comunidad escolar. En la Figura 7 sintetizamos los principales elementos que marcarían la diferencia entre una y otra, a partir de una adaptación de la tipología de Lynn y Jacobson (1996).

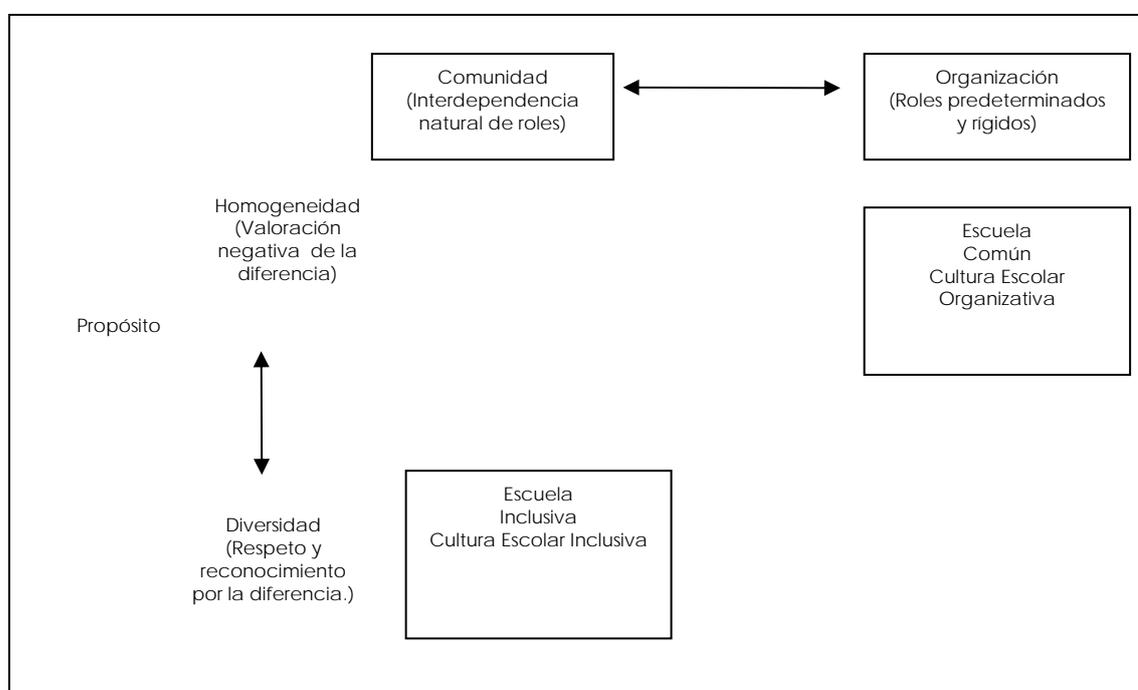


Figura 7. Tipología de acuerdo al propósito y estructura de las escuelas (Fuente: Elaboración propia a partir de Lynn y Jacobson (1996))

La apuesta de pasar de una escuela de estructura jerárquica que busca la homogeneidad a una escuela con una estructura comunitaria que asume la diversidad, se deriva de un tema que desde 1970 y hasta la actualidad tiene una importancia crucial: la respuesta educativa a esa diversidad (Skrtic, 1991; Gimeno, 2002; Torres, 2002).

La evidencia de que las escuelas se convirtieron en instituciones hábiles para excluir alumnos que no encajaban en su estructura, atentando al pleno disfrute de sus derechos fundamentales, motivó y motiva los esfuerzos académicos e investigadores para proponer herramientas de análisis que permitan avanzar en ese sentido.

En lo que respecta a los elementos culturales en las escuelas, muchos estudiosos en el campo de la administración educativa adoptan la clasificación de los niveles culturales de Schein (1985) (ver Figura 8).



Figura 8. Elementos de la cultura escolar y su interacción (Fuente: Schein, 1985, en Maslowski, 2006)

El modelo de Schein consta de tres capas que difieren en cuanto a su visibilidad dentro de las escuelas y su conciencia entre el personal docente. El "más profundo", el nivel menos tangible de la cultura se compone de los supuestos básicos compartidos por los maestros, que constituyen el núcleo de la cultura escolar. Los supuestos se refieren a las creencias de que los trabajadores

perciben como verdaderas (Schein, 1985). Debido a ello, muchas veces los profesores no son conscientes de los supuestos que subyacen a la hora de interpretar diariamente sus funciones. Así, estos supuestos pueden permanecer inconscientes hasta que otro miembro del personal, los estudiantes o los padres los ponen de manifiesto (Stolp y Smith, 1995). Ello lleva a los maestros a reflexionar sobre su conducta y a ser conscientes de los supuestos básicos que subyacen a su conducta.

Como afirma Schein (1985), los supuestos básicos reflejan cuestiones fundamentales que se plantean las personas y que se relacionan con la forma en que el entorno percibe la organización, la naturaleza de la realidad y la verdad, la naturaleza humana, la actividad humana y las relaciones humanas. Por ejemplo, las cuestiones relativas a la naturaleza humana se refiere a si los seres humanos son vistos como esencialmente "buenos" o "malos", o si se considera que estos se encuentran fundamentalmente "determinados desde el nacimiento", o si por el contrario son en gran medida "modificables y mejorables" (Schein, 1985, p. 132).

El segundo nivel consiste en los valores y normas. Los valores se refieren a lo que los profesores consideran que es bueno, correcto o deseable. Los valores, por lo tanto, constituyen normas de conveniencia, reflejan lo que se considera importante lograr o por lo que vale la pena luchar en la escuela (Maslowski, 2001). Los profesores, por ejemplo, pueden considerar que el respeto de los demás es importante, o pueden valorar la colaboración con otros miembros del personal. Aunque los profesores no siempre son conscientes de los valores que guían su comportamiento, la mayoría son capaces de expresar sus valores fundamentales (Rossman et al., 1988). Valores como la colaboración o el respeto

a menudo se "traducen" en normas de conducta. Dichas normas, de hecho, son reglas no escritas, según las cuales se espera que los demás se comporten. Asimismo, reflejan lo que no se hace en la escuela (Gonder y Hymes, 1994; Stolp y Smith, 1995).

El tercer nivel en el sistema de clasificación de Schein consta de elementos y prácticas. En los elementos culturales, se "visualizan" los supuestos básicos, valores y normas de conducta de la escuela. Por ejemplo, los mitos articulan los acontecimientos pasados que han sido importantes para los miembros de la escuela (Deal, 1985). Estos eventos "críticos" suelen estar presentes en los relatos de los miembros de la escuela. Los mitos se suelen centrar en las acciones o decisiones tomadas por los héroes o heroínas de la escuela. Estas personas representan ciertas características individuales valoradas por los miembros de la escuela. Como tales, sirven como modelos para los maestros (Deal, 1985; Gonder y Hymes, 1994).

Un tercer elemento se compone de los símbolos de la escuela. Éstos transmiten información acerca de lo que los miembros de la escuela consideran que son las funciones o procesos de la escuela. Esta tercera capa más tangible de la cultura se compone también de prácticas. En dichas prácticas o pautas de comportamiento, se hacen explícitas las hipótesis, valores y normas subyacentes. Estas prácticas no son el resultado de cualquier acuerdo formal o entre profesores, sino que se desarrollan a partir de comportamientos socialmente aceptados o reforzados de los profesores (Deal, 1985). Las prácticas se refieren esencialmente a las costumbres, a "la manera en que hacemos las cosas por aquí", o a los rituales en la escuela. El término ritual proviene de la antropología cultural y hace referencia a las costumbres sociales en torno a un determinado

evento que tiene significado para los miembros de un grupo en particular. Un ejemplo en el ámbito educativo sería la ceremonia que tiene lugar cuando un maestro se jubila. Estos eventos suelen tener lugar de acuerdo con un protocolo fijo, que consiste en varias actividades que acentúan su solemnidad. Los rituales, por lo tanto, tienen lugar en torno a los acontecimientos que están llenos de significado para los miembros de la escuela.

Además de estas capas de la cultura escolar, es posible identificar tres aspectos de la cultura: el contenido, la homogeneidad y la fuerza (Kilman et al., 1986; Maslowski, 2001). El contenido o sustancia de la cultura se refiere al significado de los supuestos básicos, las normas y valores, así como a los elementos culturales compartidos por el personal de la escuela. El contenido se caracteriza a menudo por medio de dimensiones (Johnson et al., 1996; Pang, 1996) o tipologías de cultura (Handy y Aitken, 1986; Staessens, 1991a, 1991b). Por ejemplo, una cultura puede ser clasificada como "colaborativa" u "orientada hacia el logro". La homogeneidad de la cultura se refiere al grado en que los supuestos básicos, normas, valores y bienes culturales son compartidos por el personal de la escuela. Una cultura es homogénea si (casi) todos los miembros del personal asumen los mismos supuestos, normas y valores. Sin embargo, como plantea Siskin (1991), diferentes valores y normas no implican necesariamente que una cultura sea heterogénea pues distintas subculturas pueden ser relativamente homogéneas. Esto se refiere a menudo como la diferenciación cultural, la segmentación cultural o la balcanización de la cultura en las escuelas (Maslowski, 2001).

La fuerza de la cultura se define generalmente como "una combinación del grado en que las normas y valores están definidas claramente y se aplican

con rigor" (Cox, 1993, p. 162). La fuerza cultural, por lo tanto, se refiere al grado en que el comportamiento del personal de la escuela se ve realmente influido o determinado por los supuestos, valores, normas y objetos que se comparten en la escuela. Las culturas débiles no ponen de manera informal una gran presión sobre los miembros de la escuela para comportarse de cierta manera, sino que simplemente ofrecen una guía sobre su comportamiento. Como Kilmann et al. (1985, p. 4) plantean, "la cultura sólo sugiere comportarse de cierta manera". Dicho de otra manera, las culturas débiles no establecen cómo debe comportarse el personal sino, más bien, cómo podrían comportarse. Aunque la mayoría de los estudiosos en el campo de la administración educativa tienen en común, de modo casi intuitivo, la comprensión del concepto de cultura escolar -que refleja más o menos los elementos y aspectos de la cultura descritos en los párrafos precedentes-, el ámbito educativo carece aún de una clara y coherente definición del término.

En opinión de Maslowski (2006), la cultura escolar comprende todos los elementos culturales anteriormente comentados, aunque los elementos latentes, es decir, los supuestos básicos, valores y normas, forman sin duda el núcleo central de la cultura organizacional de una escuela. La cuestión pudiera ser en qué grado estos supuestos, valores y normas tienen que ser compartidos para poder ser considerados parte de una cultura escolar específica. De acuerdo con Maslowski (2006), esta cuestión debe ser respondida en términos de fuerza cultural, esto es, incluso si tan sólo una parte del personal de la escuela se adhiere a ciertos valores, aunque sea un grupo minoritario, si dichos valores son reforzados en la organización escolar, deben entonces ser considerados como parte de la cultura escolar. Por lo tanto, el criterio para incluir determinados

elementos culturales ha de ser su impacto en el comportamiento diario del director, los maestros y otro personal de la escuela.

En suma, según Maslowski (2006), la cultura escolar se define como el sistema de supuestos básicos, normas y valores, así como los elementos culturales, que son compartidos por los miembros de una escuela y que influyen en su funcionamiento en dicha escuela. Dentro de diversas propuestas actuales se han creado a inicios de esta década los modelos de cultura escolar inclusiva (Ainscow, 2002, Ainscow et al., 2001, 2003; Booth, 2006; Lobato, 2001,2004), como veremos seguidamente.

3.2.1 Modelos de cultura escolar inclusiva

La relación escuela inclusiva-cultura escolar abordada por Lobato (2001, 2004) resalta la historia reciente de ésta, al mismo tiempo que aporta, a través de la exploración tanto teórica como empírica, datos que permiten comprender con mayor profundidad este vínculo. El desarrollo de escuelas responsables de atender a las distintas necesidades que muestran los estudiantes, debe considerar a los alumnos con necesidades educativas y con discapacidad, dentro del amplio espectro de la diversidad. Por tanto, los modelos de cultura escolar a los que se hará referencia pretenden ilustrar las maneras en que pueda hacerse realidad lo planteado hace más de una década en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994).

Algunas de las principales respuestas que buscan los investigadores se relacionan con cómo ayudar a construir y desarrollar escuelas efectivas para todos los niños, en general y cuáles son los medios más eficaces para combatir las actitudes discriminatorias hacia este colectivo en particular, son. Como

producto de ese intento, y partir de las evidencias encontradas sobre las dimensiones de la cultura escolar que tienen que ver con las prácticas inclusivas de las escuelas, Lobato (2001, 2004) elabora lo que denomina un modelo preliminar de cultura escolar inclusiva.

3.2.1.1 Modelo preliminar de cultura escolar inclusiva

De acuerdo con los planteamientos de Lobato (2001,2004) y como se observa en la Figura 8, el modelo está conformado por dos sistemas básicos, el "sistema catalizador de la transformación" y el "sistema de apoyo a la transformación". El primero está orientado a generar recursos y estrategias para la atención de la diversidad y el segundo va destinado a generar un ambiente de cohesión social favorecedor del aprendizaje. Para la autora la "transformación" es un elemento básico del modelo, pues la escuela inclusiva esencialmente es una escuela en constante cambio y adaptación (Lobato, 2001, 2004).

Así, el sistema catalizador de la transformación está conformado por tres dimensiones de la cultura escolar: iniciativas de innovación, colaboración y vinculación con la comunidad. Por su parte, el sistema de apoyo a la transformación incluye las dimensiones de colegialidad, colaboración de la administración y comunicación. Estas dimensiones sirven de apoyo a las del primer sistema formando un ambiente de cohesión. Como también lo muestra el estudio de Angelides y Aravi (2007)

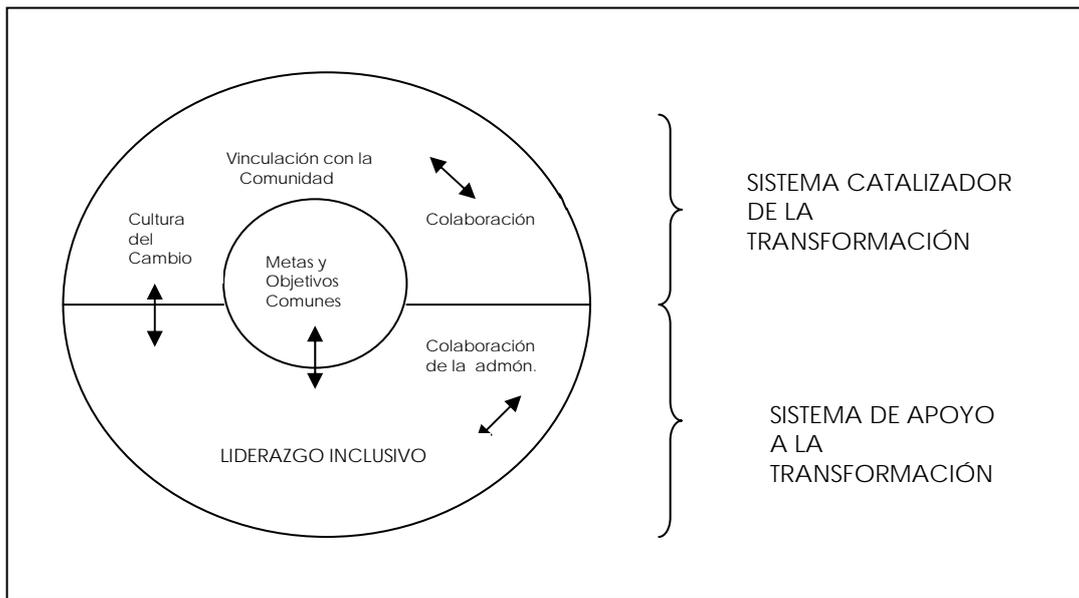


Figura 9. Lobato, (2001). Modelo preliminar de cultura escolar inclusiva

El liderazgo inclusivo ocupa un papel relevante en esta propuesta, por ello se le ubica en la base del modelo y se resalta con mayúsculas, debido a la fuerte presencia que tiene en la literatura como elemento fundamental para el desarrollo y mantenimiento ya no sólo de la cultura escolar, sino también de la inclusión (Lobato, 2001, 2004).

Otra dimensión, que ocupa el lugar central la constituyen las “metas y objetivos comunes”. Esta dimensión representa las creencias, asunciones y filosofía que dan sentido a la labor educativa de la escuela. Su ubicación central, también representa la influencia en las dimensiones que están a su alrededor (Lobato, 2001, 2004).

En 2003, Ainscow, y colaboradores destacados por sus trabajos en pro de la Inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales y con discapacidad, aportan elementos esenciales para la configuración de una cultura escolar inclusiva.

3.2.1.2 El modelo Cultura Escolar Inclusiva propuesto por Ainscow y colaboradores

Dichos autores parten de considerar que un aspecto central de la definición de la inclusión es la presencia, participación y mejora de todos los estudiantes en los ambientes educativos, más que simplemente centrarse en un grupo determinado de alumnos.

Por considerar que las prácticas inclusivas deben entenderse como procesos de aprendizaje social que ocurren en los lugares de trabajo, sugieren utilizar como unidad de análisis de la cultura escolar lo que denominan "comunidades de práctica" (Wenger, 1998, 2010).

Las comunidades de práctica están formadas por personas que se involucran en un proceso de aprendizaje colectivo en un área compartida de la actividad humana, por ejemplo, un grupo de alumnos que definen su identidad en la escuela. En pocas palabras, las comunidades de práctica son grupos de personas que comparten un interés o una pasión por algo y que mejoran a medida que interactúan con regularidad.

De acuerdo con Wenger (1998, 2010) esta definición permite, pero no asume, la intencionalidad: el aprendizaje puede ser la razón por la que la comunidad se reúne o puede ser un resultado incidental de las interacciones de los miembros. No todo lo que se denomina una comunidad es una comunidad de práctica. Un barrio, por ejemplo, a menudo se llama una comunidad, pero normalmente no es una comunidad de práctica. Para poder satisfacer los requisitos de la definición, se han de cumplir tres características son cruciales:

1. El área: Una comunidad de práctica no es más que un club de amigos o una red de conexiones entre las personas. Tiene una identidad definida por un área de interés compartida. Ser miembro supone por tanto un compromiso con el dominio y, por tanto, una competencia compartida que distingue a los miembros de otras personas. El área no es necesariamente algo reconocido como "experiencia" fuera de la comunidad, por ejemplo, una banda callejera puede haber aprendido a sobrevivir en la calle y puede que entre ellos valoren esta competencia y aprendan unos de otros, pero pocas personas fuera del grupo valorarán esta "experiencia".

2. La comunidad: los miembros participan en actividades y debates conjuntos, se ayudan mutuamente, y comparten información. Construyen relaciones que les permitan aprender unos de otros. Un sitio web en sí no es una comunidad de práctica. Tener el mismo trabajo o el mismo título no lo convierte en una comunidad de práctica a menos que los miembros interactúen y aprendan juntos. Por otro lado, los miembros de una comunidad de práctica no requieren trabajar juntos diariamente.

3. La práctica: Una comunidad de práctica no es simplemente una comunidad de intereses -por ejemplo, personas a quienes les gustan cierto tipo de películas-. Los miembros de una comunidad de práctica son profesionales. Desarrollan un repertorio compartido de recursos: experiencias, historias, herramientas, formas de abordar problemas frecuentes, dicho de otro modo, una práctica compartida. Esto lleva su tiempo y requiere el mantenimiento de las interacciones. El desarrollo de una práctica compartida puede ser más o menos consciente.

Las comunidades a desarrollar sus prácticas a través de distintos procedimientos y actividades, como son la resolución de problemas, la solicitud de información, la búsqueda de experiencias (p.e. "¿Alguien ha tratado con un cliente en esta situación?"), la reutilización de los activos (p.e. una propuesta escrita para el año pasado puede adaptarse y reutilizarse para el presente), la coordinación y la sinergia, las mejoras obtenidas tras el debate, proyectos de documentación (p.e. "Hemos enfrentado este problema, cinco veces ahora. Vamos a escribirlo de una vez por todas), Visitas (p.e. "¿Podemos entrar y ver su programa después de clases? Tenemos que establecer uno en nuestra ciudad"), Cartografía de los conocimientos e identificación de lagunas ("¿Quién sabe qué, y ¿qué nos falta? ¿Qué otros grupos deben contactar con nosotros?").

El término comunidades de práctica no se emplea en todo tipo de organizaciones y también se emplean denominaciones como redes de aprendizaje, grupos temáticos, o clubes de alta tecnología y su característica común es que todos ellos satisfacen los tres requisitos de área , comunidad y práctica,

En cuanto al origen del concepto, hay que buscarlo en la teoría del aprendizaje y fue acuñado por la antropóloga Jean Lave y acuñó el término mientras estudiaba cómo adquiere conocimientos el aprendiz.

El concepto de comunidad de práctica ha tenido varias aplicaciones prácticas en la empresa, diseño de organizaciones, gobierno, educación, asociaciones profesionales, proyectos de desarrollo, y la vida cívica. Centrándonos en el área objeto de interés para la presente tesis doctoral, como es la educación, las primeras aplicaciones de las comunidades de práctica surgieron de la formación docente y de los responsables de la administración.

Existe un interés creciente hacia estas actividades de desarrollo profesional entre iguales. Pero en el sector de la educación, el aprendizaje no sólo es un medio sino también un fin o el producto final. La perspectiva de las comunidades de práctica afecta a las prácticas educativas a lo largo de tres dimensiones. Por un lado, internamente, a la hora de organizar las experiencias educativas en la escuela. En segundo lugar, externamente para conectar las experiencias de los estudiantes con las prácticas reales más amplias y más allá de las paredes de la escuela. En tercer lugar, a lo largo de la vida, para responder a las necesidades permanentes de aprendizaje (Wenger, 1998). Desde esta perspectiva, la escuela no es el lugar privilegiado de aprendizaje. No es un mundo autónomo, cerrado en el que los estudiantes adquieren los conocimientos que se aplicarán fuera, sino una parte de un sistema de aprendizaje más amplio. El aula no es el lugar de aprendizaje primario, sino la vida misma. Las escuelas, aulas y actividades formativas han de estar al servicio del aprendizaje que ocurre en el mundo (Wenger, 2010).

El concepto de comunidad de práctica está influyendo en la teoría y la práctica en muchos campos. Desde sus humildes comienzos en los estudios de aprendizaje, el concepto fue tomado por las empresas interesadas en la gestión del conocimiento y ha ido encontrado su camino en otros sectores. Ahora se ha convertido en la base de una perspectiva en el conocimiento y el aprendizaje que informa los esfuerzos para crear sistemas de aprendizaje en diversos sectores y en distintos niveles de escala, de las comunidades locales, a las organizaciones individuales, asociaciones, ciudades, regiones y todo el mundo (Wenger, 1998, 2010).

Para Wenger (1998), una comunidad de práctica necesita no ser encuadrada bajo determinadas habilidades para el trabajo de un conjunto de profesionales. Una comunidad de práctica consiste en aquellas cosas que los individuos hacen en una comunidad, mostrando sus recursos disponibles para alcanzar un conjunto de metas compartidas. Son las maneras de llevar a cabo sus tareas, que incluyen por ejemplo, cómo afrontan las presiones y las obligaciones cotidianas, las que tienen importancia como “una característica de la práctica”.

Así el concepto surge de dos procesos complementarios “la participación y la reificación” (Figura 10). La participación consiste en compartir experiencias y negociaciones que resultan de la interacción social dentro de una comunidad propositiva, de manera que puede variar de un ambiente a otro. En tanto, la reificación se refleja en las representaciones de sus prácticas, tales como herramientas, símbolos, roles y documentos. Es decir representaciones de las actividades en las cuales se involucran y de las condiciones y problemas que un maestro puede encontrar en la práctica. Al mismo tiempo los documentos reflejan retratos de la práctica ideal en la cual los cambios son inciertos. La noción de comunidades de práctica es particularmente poderosa no sólo para una escuela sino para las redes y las relaciones que se pretenden asegurar entre las escuelas.

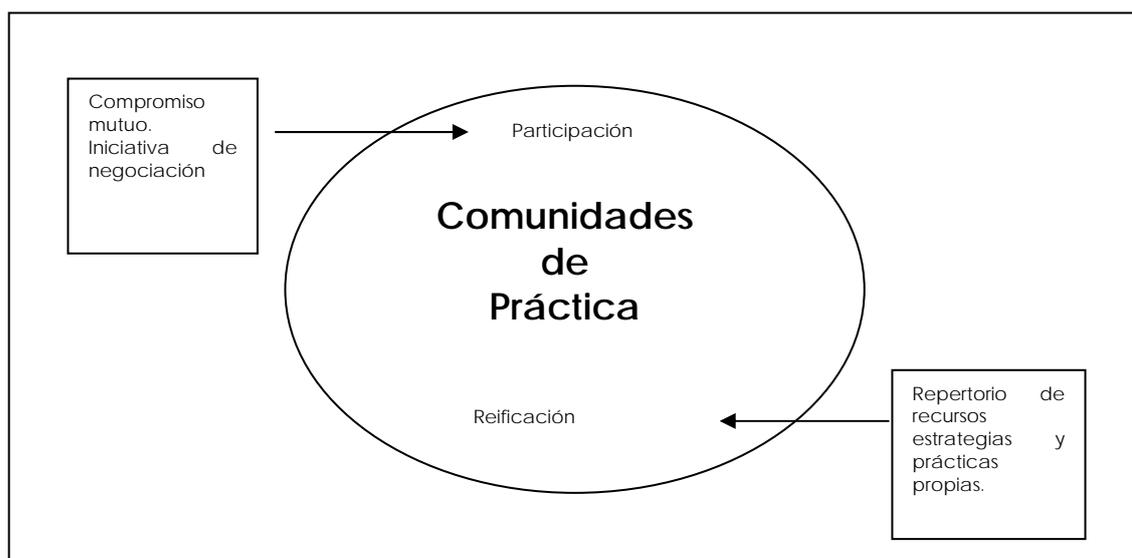


Figura 10. Wenger (1998) Las Comunidades de Práctica

3.2.1.2.1 El Aprendizaje de la diferencia

Según Ainscow (2003), este proceso implica una serie de esfuerzos para establecer formas de trabajo que permitan encontrar y conjuntar significados partiendo de los tipos diferentes de información que se dan en el contexto escolar. Más específicamente, es necesario encontrar maneras de conjugar las diferentes opiniones sobre los distintos asuntos educativos para establecer las directrices de futuro.

Las opiniones de los miembros de la comunidad reflejan perspectivas y creencias diferentes, lo que ofrece la oportunidad de aprender de dichas diferencias. Por otro lado, pueden dar lugar a celos, rivalidades y malentendidos y de ahí la importancia de aprender juntos la mejor manera de proceder. Los cinco pasos para generar este aprendizaje de la diferencia consisten en: a) Entrevistar a estudiantes y padres; b) realizar observaciones mutuas de las prácticas en el aula y discusiones estructuradas sobre lo que se ha hecho; c) plantear grupos de discusión a partir de la grabación de videos de la actuación

de un profesor en el aula; d) discutir en base a evidencias estadísticas de resultados de evaluación, registros de atención o de exclusión; y e) cooperar entre escuelas.

a) Entrevistar a estudiantes y padres

En un reciente estudio Ainscow et al., (2003) preguntaron a niños de seis años acerca las percepciones sobre sus aprendizajes y las respuestas eran analizadas por todo el personal de la escuela. Según relatan, un maestro se mostró sorprendido de escuchar lo que respondió uno de sus alumnos "Yo no soy bueno en esto". También el subdirector se dio cuenta de que había niños que llegan a las 8 de la mañana y se iban después de las 5:30 pm., lo que les hacía sentirse insatisfechos. Este estudio avala la importancia de obtener información a través de estos informantes privilegiados.

b) Observaciones de las prácticas en el aula y discusiones estructuradas

Hablar a los maestros sobre prácticas inclusivas no es fácil, especialmente en contextos donde hay pocas oportunidades de apoyo mutuo. La organización tradicional de la escuela, donde los maestros rara vez tienen oportunidades para observar sus prácticas entre sí, representa una barrera para el progreso.

Es obvio que el progreso en este terreno requiere ofrecer oportunidades para que los maestros inviertan tiempo en observar a los demás. Booth y Ainscow emplearon cuatro indicadores del *Index for Inclusión* (2000) y demostraron que resultaba muy enriquecedor analizar mutuamente cómo se afrontaba el reto de la diversidad. Los autores plantean que es posible redactar un documento con estas experiencias, que sea de utilidad para afrontar otros retos como por ejemplo, conductas disruptivas.

c) Grupos de discusión a partir de grabaciones en video de las actuaciones de un profesor en el aula

Ainscow et al., (2003) aluden a un estudio en el que se hicieron grabaciones de cuatro maestros dando clase y posteriormente se analizaron en una reunión del grupo. Los resultados mostraron que cuando los maestros compartían ideas sobre cómo ayudarse mutuamente, incrementaba la posibilidad de acometer prácticas más inclusivas. También se encontró que ciertas barreras organizativas obstaculizaban el acercamiento y el compañerismo.

d) Discusión de evidencias estadísticas de resultados de evaluación, registros de atención o de exclusión

Debido a que la eficacia de las escuelas se mide en función de indicadores de rendimiento, muchas veces inadecuados e ineficientes, y que esta medición puede conducir a malentendidos que afecten seriamente la escolaridad de determinados alumnos, se ha de ser muy cauto a la hora de decidir qué datos se van a recabar y cómo van a ser analizados. Por ello se recomienda que los datos hagan referencia a la asistencia, participación y rendimiento de los niños para que actúen como motor de cambio, prestando especial atención a los grupos en peligro de marginación, exclusión o bajo rendimiento (Ainscow, 2003).

e) Cooperación entre escuelas

De acuerdo con Ainscow (2003), si bien cada escuela ha de tener capacidad suficiente para planificar y poner en marcha estrategias de mejora, la visita a otros centros con distintos métodos de apoyo y desafíos puede ser una estrategia muy enriquecedora. Es un enfoque de colaboración entre colegas

que beneficia a ambos: "La escuela visitada se beneficia de las perspectivas y de las reflexiones aportadas por un 'par de ojos frescos' y visitante toma ideas sobre cómo la otra escuela lleva a cabo sus funciones" (Ainscow, 2003. p. 6). Pese a la gran utilidad de esta estrategia, el proceso de aprendizaje resulta insuficiente si no se asume con una actitud crítica.

3.2.1.2.2 *La participación crítica*

Supone un segundo elemento necesario en el trabajo comunitario y requiere que, bajo ciertas condiciones, se vuelva extraño lo familiar para estimular el auto-cuestionamiento, la creatividad y la acción. Lambert et al., (1995) lo denominan "guía constructivista". La importancia de conducirse tomando, generando e interpretando información dentro de una escuela desde una "postura cuestionadora". Argumentan que dicha actitud causa un "desequilibrio" en el pensamiento que lleva a promover cambios e iniciativas.

De acuerdo con Ainscow (2003), los maestros deben dejar de pensar que la enseñanza es 'una actividad personal y privada' para adoptar una actividad que puede mejorar continuamente si se analiza abiertamente. De este modo el 'conocimiento personal' se puede transformar en 'conocimiento profesional'.

El componente de colaboración y de colegialidad expuesto por otros autores, cobra en la propuesta de Ainscow (2007, 2009; Ainscow et al, 1999, 2001, 2003), un significado diferente en cuanto a que va ligado a una actividad en la que los maestros no son necesariamente los protagonistas, sino unos miembros más del equipo.

3.2.1.2.3 *La necesidad de la Investigación colaborativa*

Uno de los elementos fundamentales del trabajo en redes es el aprovechamiento de las reuniones como *oportunidades para celebrar los progresos* y como una forma de encontrarle sentido y mantener el entusiasmo pese a los muchos otros compromisos que habitualmente forman parte de sus agendas.

Lo esencial es cómo tiene lugar este proceso, cómo además de llevar a cabo las tareas docentes, el equipo recoge datos adicionales de sí mismos, de los estudiantes y de otros miembros de la comunidad para ayudar a perfilar "*un mapa de los procesos de cambio en la escuela*" (Ainscow, Hargreaves y Hopkins, 1995). Al mismo tiempo analizan qué ha ocurrido en los niveles de participación y en los logros después intentar poner en marcha las prácticas inclusivas.

La investigación colaborativa pretende ayudar a los profesionales a reconocer que tienen acceso a un conocimiento muy rico dentro de sus propias prácticas y experiencias, a través del diálogo, la reflexión crítica y la puesta en marcha de las acciones concretas para provocar las mejoras. Requiere además la participación de "profesionales externos" como observadores de este proceso. De acuerdo con el autor (Ainscow, et. al, 2003), es esencial revisar permanentemente las creencias y suposiciones que inciden en la involucración de los miembros del grupo. Este modelo de la Cultura Escolar Inclusiva, se presenta en la Figura 11.

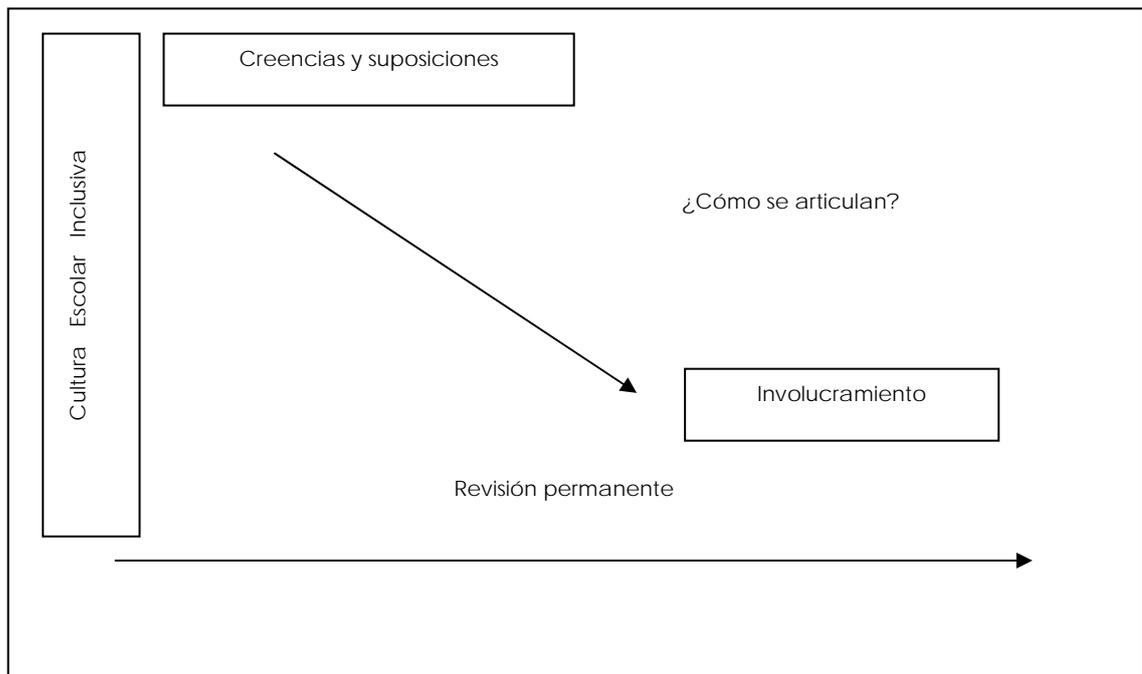


Figura 11. Modelo Cultura Escolar Inclusiva (Fuente: Ainscow, et al., 2003)

Por otra parte es conveniente resaltar que el principal supuesto relacionado con la definición de inclusión educativa desde esta propuesta, se relaciona con la presencia, participación y mejora de todos los estudiantes en las escuelas, más que centrarse en un grupo de aprendices vulnerables.

Por ello en la tarea de inclusión es fundamentalmente la transformación, que se relaciona con el adecuado uso de los recursos disponibles y con la mejora de las políticas y las prácticas. Por otro lado también exige identificar el origen y la fuente de las barreras para lograrlo, lo que requiere a su vez la acción e investigación colaborativa.

En esta misma línea Booth (2006) enriquece la visión de la cultura escolar inclusiva al acentuar el tema de los valores, como veremos a continuación.

3.2.1.3 El modelo cultura escolar inclusiva propuesto por Booth

Booth (2006) argumenta que la mejor manera de comprender la inclusión es contraponerla a la idea generalizada de considerarla como una oportunidad de participación de niños y personas a quienes se les considera "discapacitados" o son categorizados como con "necesidades educativas especiales".

Para Booth (2006) , comprender la inclusión implica valorar por igual a todos los alumnos y al personal escolar, aunando la visión "comunitaria" con un enfoque basado en "valores", pues aunque las acciones de inclusión no se relacionan con los valores, se corre el riesgo de que la inclusión no sea más que una moda pasajera. Por ello el autor afirma que los valores son la base de todas las prácticas y de todas las políticas que modelan las prácticas. En consecuencia, para convertir los valores en elementos accesibles a la comunidad escolar es preciso generar culturas inclusivas. Esta cultura es la base sobre la que se erigen tanto la elaboración de políticas, como el desarrollo de las prácticas (véase Figura 12). La tarea de relacionar los valores de la inclusión con las decisiones políticas y las acciones prácticas, permite mantener vivos los recursos fundamentales para actuar de modo diferente (Booth, 2006).

Para evaluar, las tres dimensiones de la inclusión, Booth y Ainscow (2000,2004) construyeron dos Index for Inclusion, uno para el nivel de primario y otro para el inicial o infantil. Se trata de un conjunto de materiales que permite a las escuelas primarias e infantiles tener una imagen a partir del conocimiento y los puntos de vista del personal, alumnos, padres y miembros de la comunidad acerca de las barreras para el aprendizaje y la participación que existen dentro de sus "culturas, políticas y prácticas" e identificar prioridades para el cambio. El

Index asegura a quienes lo utilizan la reflexión sobre sus propios puntos de vista acerca de la inclusión, relacionadas con sus experiencias, y valores, cómo trabajan y qué políticas o prácticas pueden promover o desalentar.

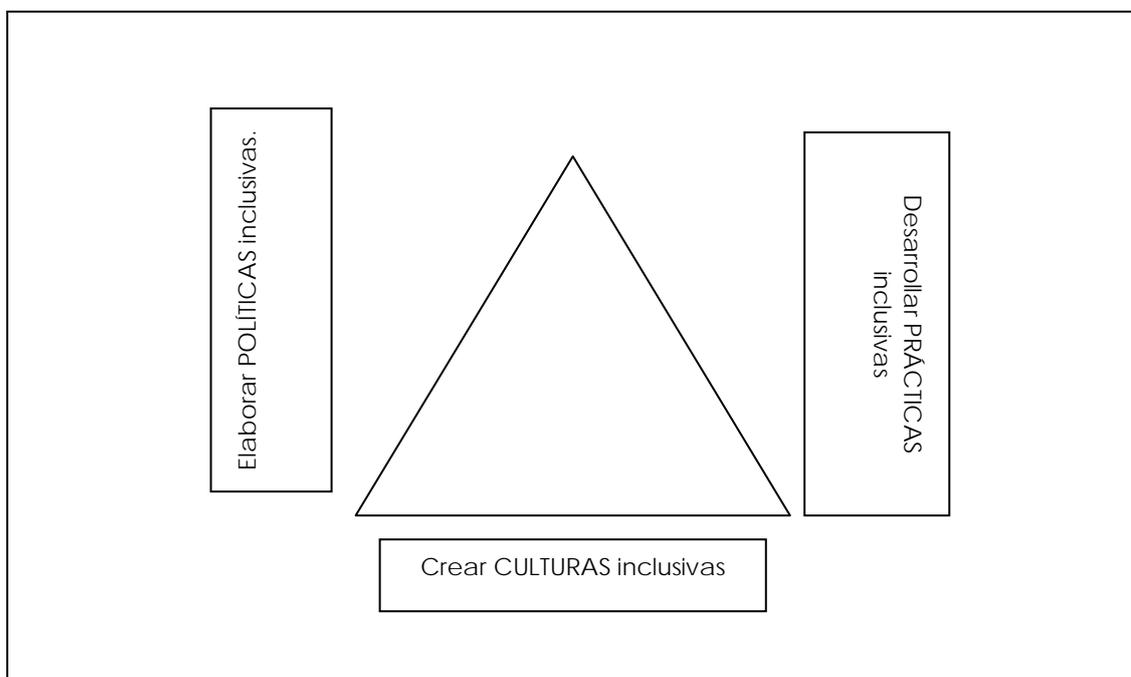


Figura 12. Las Dimensiones de la Inclusión (fuente: Booth, 2006)

Cabe destacar además que este enfoque se inscribe dentro del marco de la lucha por una educación más democrática y por el respeto a los derechos de los niños. Y ello porque según este modelo los valores de la cultura inclusiva se expresan en cuestiones como la equidad, la participación, la comunidad, la compasión, el respeto por la diversidad, la honradez, los derechos, la alegría y la sostenibilidad (véase Figura 13).

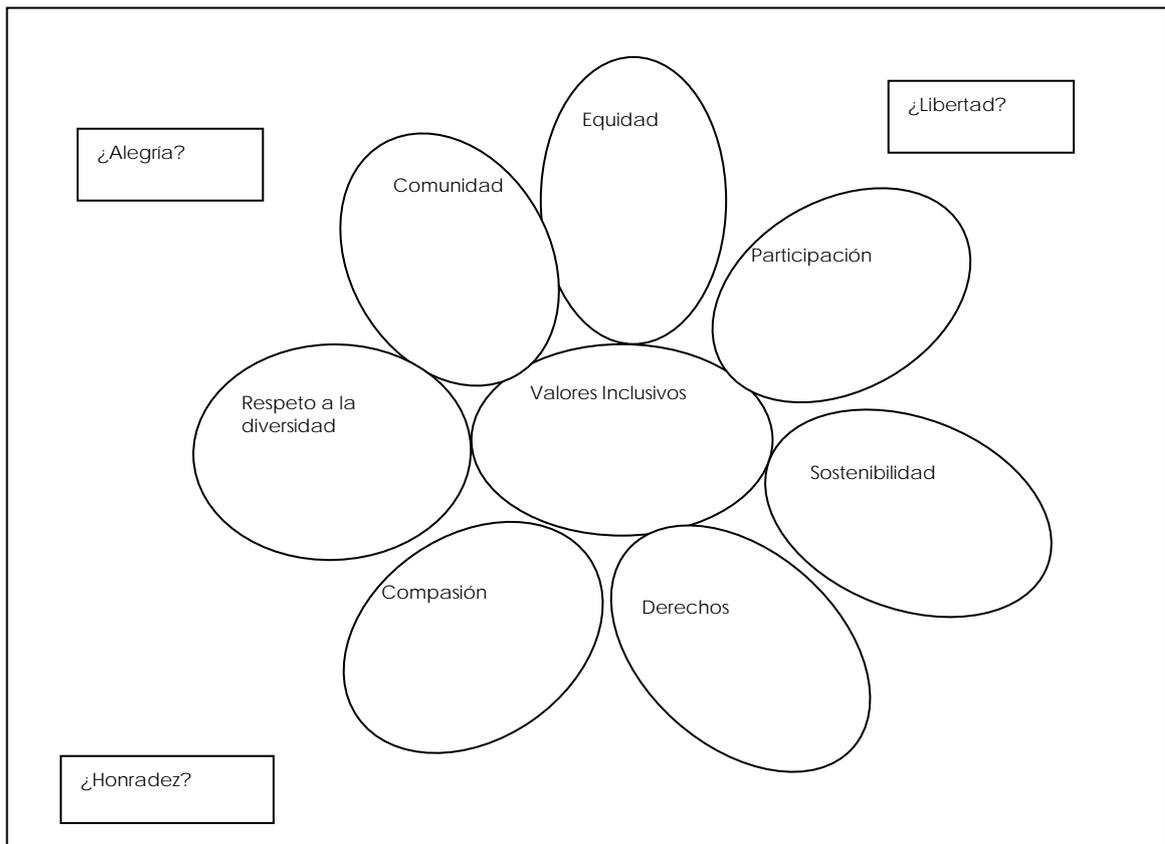


Figura 13. Los valores que forman la Cultura Escolar Inclusiva (Fuente: Booth, 2006)

Estos valores se definen como sigue:

- *Equidad*: Implica el reconocimiento de los logros de todas las personas en las escuelas, en lugar de la noción restrictiva y distorsionada que se utiliza en los estándares gubernamentales.
- *Participación*: Requiere el reconocimiento y la valoración de diferentes identidades, de tal manera que se acepte a cada persona por ser quien es. Supone una implicación activa en la toma de decisiones.

- *Comunidad:* Refleja la idea de que las escuelas y las comunidades donde se encuentran deben apoyarse mutuamente.
- *Derechos:* Incluye el reconocimiento de que los niños y jóvenes tienen derecho a una educación completa a apoyos apropiados y a la asistencia a la escuela de su zona.
- *Honradez y Alegría:* Asume que la educación y la inclusión son procesos relacionados con la mejora del ser humano y que generan satisfacción hacia la enseñanza, el aprendizaje y las relaciones.
- *Sostenibilidad:* Se refiere al objetivo fundamental de la educación: preparar a los niños y jóvenes para adoptar formas de vida sostenibles en comunidades y entornos sostenibles.

Así pues, los valores forman la base de todos los planes de acción, todas las prácticas y de todas las políticas educativas. No es posible actuar adecuadamente en la educación si no se comprenden los valores en los que se sustentan dichas acciones. Por tanto el desarrollo de la inclusión implica hacer explícitos los valores que subyacen a las acciones, las prácticas y las políticas, así como aprender a relacionar estos valores inclusivos con las acciones que se ponen en marcha a través de la investigación sobre la cultura escolar.

La idea fundamental es que el desarrollo de enfoques más inclusivos no surgen de un proceso mecánico en el cual una restructuración organizativa

específica por sí sola o la introducción de un conjunto de técnicas, genera mayores niveles de participación. Más que eso el desarrollo de prácticas inclusivas requiere de aprendizaje social, lo que puntualiza la importancia de evaluar los factores culturales.

3.3 Evaluación de la cultura escolar

Si bien, como comentáramos previamente, en la década de 1980 predominaban los estudios cualitativos y centrados en un pequeño número de centros escolares, desde entonces los investigadores en el campo de la cultura escolar han venido empleando instrumentos de evaluación para realizar evaluaciones a gran escala. Durante la década de 1990 se han desarrollado varios cuestionarios (Grady et al., 1996; Houtveen et al., 1996; Jones, 1996; Pang, 1995) con el objetivo de vincular la cultura escolar con la eficacia y mejora de la escuela, o simplemente para comprender los procesos que se suceden en la escuela mediante la identificación de valores y creencias que guían el comportamiento del personal.

Siguiendo a Maslowski (2006) en su reciente revisión sobre el tema, es posible distinguir seis cuestionarios que se han creado para medir la cultura escolar. Dado el interés para el tema objeto de la presente Tesis Doctoral, resumimos a continuación este trabajo en el que se analiza cada instrumento en términos de su concepción subyacente de la cultura escolar y los elementos y aspectos de la cultura que tratan de medir, así como sus dimensiones y subescalas, su formato y nivel de análisis, y sus propiedades psicométricas.

Los inventarios fueron seleccionados en función de cinco criterios. En primer lugar, que midieran los supuestos básicos, valores, normas o elementos culturales compartidos por los miembros de una escuela. Por tanto, los cuestionarios dirigidos a medir el clima organizacional, la salud organizacional, o el bienestar o implicación de los profesores, aunque se encuentren conceptualmente relacionados con aspectos evaluados en inventarios de cultura escolar, fueron excluidos de este análisis. En segundo lugar, los cuestionarios debían evaluar diferentes aspectos o dimensiones de la cultura escolar. De este modo, inventarios unidimensionales como el Cuestionario de ideología Organizacional de Cheng (1993, 1996), El Cuestionario Orientado al Valor Organizacional de Shaw y Reyes (1992) y el Cuestionario para Evaluar la Cultura Organizacional en la Educación Superior de Smart y de San Juan (1996), no fueron incluidos. En tercer lugar, los instrumentos debían haberse desarrollado explícitamente para diagnosticar la cultura escolar. Por tanto, instrumentos generales para medir la cultura organizacional incluidos en las revisiones realizadas por Broadfoot y Ashkanasy (1994) o por Rousseau (1990) no se tuvieron en cuenta, incluso aunque, como es el caso del Inventario de la Cultura Organizacional de Cooke y Lafferty (1986), a veces se hayan administrado a maestros y personal de la administración educativa, (véase Cocchiola, 1990; Mooijman, 1994; Rzoska, 2000). En cuarto lugar, los instrumentos debían estar dirigidos a evaluar los procesos organizativos en las escuelas, y por lo tanto tenían que estar dirigidos al personal escolar. En consecuencia, fueron excluidos del análisis los instrumentos destinados a medir la cultura en términos de expectativas normativas en las aulas o de los valores que los profesores muestran en su relación con los estudiantes, como sucede en la Encuesta de Cultura Escolar de Maehr y Fyans (Fyans y Maehr, 1990; Maehr y Fyans, 1989) o en la

Escala de Cultura Escolar de Higgins (Higgins, 1995; Higgins et al., 1997). En quinto y último lugar, los instrumentos debían contar con datos de validación. Por tanto, cuestionarios que no ofrecieran datos de su fiabilidad y validez, como sucede con el Cuestionario sobre las Culturas de las Organizaciones de Handy y Aitken (1986), la Encuesta de Cultura Escolar de Gruenert y Valentine (1998), el Inventario de Cultura Escolar de Jones (1996) El Cuestionario de Evaluación de la Cultura Escolar y el Cuestionario de Evaluación de la Cultura del Distrito Escolar (Sashkin, 1990a, b) y el Inventario de Evaluación de la Cultura Organizacional de Steinhoff y Owens (1989) no se tuvieron en cuenta. Por otro lado, aquellos cuestionarios que incluían datos psicométricos pero que posteriormente demostraron no ser fiables, como sucedió con el Cuestionario de Grady et al. (1996) sobre Imágenes de la escuela a través de metáforas, fueron también excluidos.

A partir de estos criterios se identificaron seis cuestionarios: 1) la Encuesta de Cultura Escolar (Edwards et al., 1996; Saphier y King, 1985; Schweiker-Marra, 1995a,1995b), 2) el Perfil de Cultura de Trabajo Escolar (Snyder, 1988), 3) el Cuestionario de Cultura Profesional en la Educación Primaria (Staessens, 1990, 1991b), 4) el Cuestionario de Evaluación de la Cultura Organizacional en las Escuelas de Primaria (Houtveen et al., 1996), 5) el Inventario de Valores Escolares (Pang, 1996), y 6) el Cuestionario de Elementos de la Cultura Escolar (Cavanagh y Dellar, 1996a). A continuación ofrecemos un resumen de los aspectos más destacables de cada uno de los inventarios mencionados.

Tabla 11. Cuestionarios sobre Cultura escolar

Denominación	Autor/ Año	Items	Factores	Fiabilidad	Validez
Encuesta de Cultura Escolar	Saphier y King 1985	29	1. Normas, 2. Valores 3. Creencias	Consistencia interna	Constructo (Análisis Factorial y Modelo de Rash) Criterial
Encuesta de Cultura Escolar Revisada	Edwards et al., 1996	24	1. Profesionalidad de los docentes 2. Tratamiento profesional por parte de la administración 3. Colaboración entre los maestros	Consistencia interna (Alfa=0,81-0,91)	Constructo (correlaciones, Análisis Factorial y Modelo de Rash) Criterial)
Perfil de Cultura de Trabajo Escolar (SWCP)	Snyder 1998	60	1. Planificación de toda la escuela 2. Desarrollo profesional 3. Desarrollo del programa 4. Evaluación de la escuela	Consistencia interna (Alfa=0,88-0,93) Test-retest =0,78	Constructo (Análisis Factorial) Criterial
Cuestionario de Cultura Profesional en la Educación Primaria	Staessens 1990	28	1. el director como constructor y portador de la cultura 2. Grado de consenso sobre la meta 3. Las relaciones profesionales entre los profesores 4. La falta de una red interna de apoyo profesional	Consistencia interna (Alfa=00,89-0,95)	Constructo (Análisis Factorial) Criterial
Cuestionario de Evaluación de la Cultura Organizacional en las Escuelas de Primaria	Houtveen et al. 1996	123	1. Armonía del equipo 2. Responsabilidad de los procesos de enseñanza 3. Apreciación de las cualidades y capacidades docentes 4. Énfasis en el desarrollo profesional de los maestros 5. Flexibilidad 6. Énfasis en el crecimiento de la escuela 7. Énfasis en las relaciones públicas 8. Capacidad de innovación 9. Formalidad en el intercambio de información 10. Comunicación sobre cuestiones educativas 11. Estabilidad 12. Énfasis en los logros 13. Énfasis en el logro de los objetivos de la escuela 14. Eficiencia 15. Confianza en la propia eficacia	Consistencia interna (Alfa=00,70-0,89) Test-retest= 0,90	Constructo (Análisis Factorial)

(Continúa)

Tabla 11 (cont.). Cuestionarios sobre Cultura escolar

Denominación	Autor/ Año	Items	Factores	Fiabilidad	Validez
Inventario de Valores Escolares Forma-III	Pang 1998	61	1. Formalidad 2. Control burocrático 3. Racionalidad 4. Orientación hacia el logro	Consistencia interna	Constructo (Análisis Factorial) Criterial
Inventario de Valores Escolares Forma -IV	Pang 1998	64	5. Participación y colaboración 6. Colegialidad 7. Orientación a la meta 8. Comunicación y consenso 9. Orientación profesional 10. Autonomía de los docentes	Consistencia interna	Constructo (Análisis Factorial) Criterial
Cuestionario de Elementos de la Cultura Escolar	Cavanagh y Dellar 1996	46	1. Eficacia del profesor 2. Énfasis en el aprendizaje 3. Colegialidad 4. Colaboración 5. Planificación compartida 6. Liderazgo transformacional	Consistencia interna (Alfa=00,70-0,81)	Constructo (correlaciones, Análisis Factorial) Criterial)

En primer lugar, *La Encuesta de Cultura Escolar*: fue desarrollada por Saphier y King (1985) para su uso en actividades formativas con objeto de mejorar la cultura escolar (Edwards et al., 1996). Consta de 29 items que evalúan normas, valores y creencias. El análisis de Rasch y el análisis factorial exploratorio pusieron de manifiesto la existencia de tres factores: a) la profesionalidad docente y el establecimiento de metas, b) el tratamiento por parte de la administración, y c) la colaboración del profesorado (Edwards et al., 1996).

La cultura escolar en este instrumento es concebida como las creencias compartidas acerca de cómo debe funcionar la escuela, los valores centrales que reflejan lo que la escuela quiere para sus alumnos, y las normas de comportamiento que reflejan las percepciones de maestros del ambiente escolar. Un elemento fundamental del inventario elaborado por Saphier y King (1985) son las normas de conducta para los maestros. En su opinión, "si ciertas normas de la cultura escolar son fuertes, se producirán mejoras significativas,

continuas y generalizadas en la instrucción " (p. 67). Éstas se refieren a las normas de colegialidad, elevadas expectativas, confianza, apoyo tangible, aprecio y reconocimiento, participación en la toma de decisiones, y comunicación honesta y abierta, entre otras normas. Subyaciendo a estas normas "fuertes" se encuentra una teoría normativa sobre lo que constituye la efectividad de las escuelas y los maestros eficaces (véase Little, 1982; Purkey y Smith, 1982; Rosenholtz, 1989).

Saphier y King (1985) plantean que las mejoras en la escuela surgen del fortalecimiento de las competencias de los profesores, la renovación sistemática de los planes de estudios, la mejora de los procesos organizativos y la participación corresponsable de padres y miembros de la comunidad. La cultura escolar facilita o dificulta estos procesos de mejora de la escuela.

Existe una versión revisada de este instrumento, realizada por Edwards et al. (1996) con formato de autoinforme y que se responde en una escala Likert de cinco puntos de escala, que van desde "casi nunca" a "casi siempre". Dicha versión se compone de 24 ítems agrupados en tres subescalas. La primera, profesionalidad de los docentes y establecimiento de metas (diez ítems), se relaciona con el hecho de que los maestros tengan una clara visión compartida de lo que quieren para sus alumnos y traten de mejorar su formación para crear un entorno óptimo de aprendizaje para sus alumnos. La segunda subescala, Tratamiento profesional por parte de la administración (ocho ítems) alude a la confianza por parte de la dirección en el juicio profesional de los educadores y en la capacidad de éstos para llevar a cabo su desarrollo profesional y diseñar actividades formativas. La tercera subescala, Colaboración entre los maestros (seis ítems) alude a que los maestros ayudan a los demás y crean un ambiente

abierto en el que se pueden discutir los problemas. Las subescalas muestran elevados niveles de fiabilidad, con coeficientes de consistencia interna que van 0,81 a 0,91, e intercorrelaciones moderadas, lo que indica que miden distintas facetas de la cultura escolar. Las tres subescalas obtenidas mediante análisis factorial por el método de componentes principales y rotación varimax, mostró valores propios de 11,1, 2,3 y 1,4, respectivamente, y explican conjuntamente el 51 por ciento de la varianza. El análisis de Rasch, utilizando el programa BIGSTEPS (Edwards et al., 1996; Linacre y Wright, 1991), resultó en la definición de las mismas tres escalas. Para determinar la validez criterial se calcularon las correlaciones con la eficacia, medida según la Escala de Eficacia de Profesores (Gibson y Dembo, 1984), con la capacitación o empoderamiento, utilizando la Escala de Vincenz de Empoderamiento (Vincenz, 1990), y con el nivel conceptual de los profesores, medido según Método de Completamiento de Párrafos (Hunt et al., 1978). La eficacia del profesor, el empoderamiento, y el nivel conceptual de los docentes se relacionan con comportamientos del profesor eficaz.

Edwards et al. (1996) encontraron que las tres escalas de la Encuesta de Cultura Escolar correlacionaron significativamente con la eficacia personal de la enseñanza, lo que indica que las escalas de la cultura están de hecho relacionadas con la creencia que tienen los profesores sobre la posibilidad de lograr cambios en sus estudiantes. También se encontraron relaciones significativas entre las tres escalas de la cultura y cinco (de las seis) las escalas de empoderamiento.

En segundo lugar, el *Perfil de Cultura de Trabajo Escolar* (SWCP) fue desarrollada por Snyder (1988) como herramienta para la formación del personal

directivo de los centros. Tiene un formato de respuesta de escala Likert de cinco puntos, que va desde "muy en desacuerdo" a "muy de acuerdo", con un punto medio de "indecisos". Basado en el Modelo de Gestión de Escuelas Productivas (MPS) (Snyder y Anderson, 1986), que consta de diez competencias para la gestión de escuelas productivas, se preguntó a los directores cómo podrían utilizar estos conocimientos para trabajar con su personal. Ello originó una lista inicial de 100 ítems con los que se realizó el estudio piloto. En 1984, el instrumento revisado fue probado en un número de distritos escolares en Missouri, Maryland y Florida, lo que llevó a una versión de 62 ítems. Esta versión se envió a varios expertos en el campo para determinar su validez de contenido. Ello llevó a la eliminación, reformulación, etc., de varios ítems, dando lugar a la actual versión de 60 ítems.

En cuanto a la concepción subyacente de la cultura escolar, Johnson et al. (2002) indican el constructo de la cultura de trabajo escolar se basa en el concepto de "sistemas de cultura". Este enfoque de sistemas implica que todos los miembros del equipo se conciben relacionados entre sí, cada uno conoce y depende del trabajo de otros. Para que el sistema funcione bien, las culturas de trabajo deben desarrollarse a partir de un propósito y sentido compartido, la colaboración del personal y la existencia de unidades de trabajo interdependientes (Snyder y Anderson, 1986). Basándose en este principio, Snyder y Anderson desarrollaron un modelo de cambio de sistemas que se basa en cuatro dimensiones de trabajo interdependientes: 1) planificación organizacional, 2) desarrollo del personal, 3) desarrollo del programa y 4) evaluación de la productividad de la Escuela.

La cultura de trabajo escolar está directamente relacionada con este modelo más amplio, ya que "se refiere a los patrones de trabajo colectivo de un sistema (o escuela) en las áreas de planificación de todo el sistema y la escuela, desarrollo personal, desarrollo de programas y evaluación de la productividad, tal como es percibido por los miembros del personal "(Johnson et al., 1996, p. 140). En su opinión, estas dimensiones en conjunto proporcionan la guía y energía que una escuela necesita para modificar sus programas y estructuras, y para potenciar su efecto en los patrones de aprendizaje. El instrumento se compone de 60 ítems agrupados en cuatro escalas: (1) planificación de toda la escuela (15 ítems). Este factor se refiere a los objetivos del trabajo con el personal, padres, alumnos y comunidad, y las bases de datos que guían la planificación escolar de orientación y los esfuerzos de trabajo en equipo. (2) Desarrollo profesional (15 ítems). Este factor se refiere a la cooperación del personal en la planificación, organización, entrenamiento y resolución de problemas utilizando múltiples recursos. (3) Desarrollo del programa (15 ítems). Este factor alude al rendimiento de cuentas por parte del personal para garantizar el éxito del estudiante a través de programas de instrucción y servicios. (4) Evaluación de la escuela (15 ítems). Este factor se refiere a los sistemas de desarrollo personal y a cómo mejoran la adquisición de conocimientos y habilidades para resolver los problemas de la escuela. El instrumento ha sido sometido a una serie de estudios de validación. Respecto a la consistencia interna de las subescalas, los niveles Alfa de Cronbach oscilan entre 0,88 y 0,93, con un alfa para la escala total de 0,97. La fiabilidad test-retest es de 0,78 (Johnson et al., 1994). Estudios adicionales confirman los elevados niveles de fiabilidad (Bruner y Greenlee, 2004). Parkinson (1990) llevó a cabo un análisis factorial de la escala y obtuvo ocho factores: enseñanza, la supervisión, Metas y

Evaluación, desarrollo del personal y escolar, personal de colaboración, Recursos de la comunidad, grupos de trabajo y Evaluación Individual. Johnson et al. (1992) realizaron un análisis factorial de segundo factor que reveló la existencia cinco factores: Planificación, Desarrollo del Personal, Sensibilización del Personal, Evaluación, y Escuela como sistema. Trabajos posteriores han realizado análisis factoriales de segundo orden (Johnson et al., 1994, 1996) e incluso de tercer orden (Johnson et al., 2002). Por lo que se refiere a la validez criterial, se ha analizado en base a las diferencias mostradas entre escuelas de bajo y alto rendimiento (Bruner y Greenlee, 2004). Concretamente, Bruner y Greenlee encontraron que ambos tipos de escuelas difieren respecto a su cultura de trabajo.

El *tercer instrumento* al que aludiremos es el Cuestionario de Cultura Profesional en la Educación Primaria, desarrollado por Staessens (1990, 1991b) y que incluye tres dimensiones: el director como constructor y portador de la cultura, consenso en los objetivos y relaciones profesionales entre los profesores. Su formato de respuesta se encuentra en una escala tipo Likert de seis puntos que van desde "no es apropiado en absoluto" hasta "adecuado en gran medida". El instrumento en su versión inicial contaba con 90 items y fue validado con 354 maestros de 26 escuelas primarias. Mediante análisis factorial exploratorio se obtuvo un modelo de cuatro factores. Tras diversos análisis posteriores, una versión del instrumento de 59 items fue aplicado a 1.202 docentes de 90 escuelas primarias.

El análisis factorial por el método de componentes principales con rotación varimax confirmó la existencia de cuatro factores. Por lo que se refiere a la concepción de la cultura escolar del instrumento, de acuerdo con Staessens

(1991a), se basa en la concepción de la cultura procedente de la psicología social y proporcionada por Schein, quien define la cultura como "un patrón de supuestos básicos - inventado, descubierto o desarrollado por un grupo a medida de aprende a hacer frente a sus problemas de adaptación externa e integración interna - que funciona suficientemente bien como para ser considerado válido y, por tanto, merecedor de transmitirse a nuevos miembros como la forma correcta de percibir, pensar y sentir en relación con esos problemas "(Schein, 1985, p. 9). La Cultura profesional, por lo tanto, es vista como una realidad construida socialmente, en la que el proceso de creación de sentido desempeña un papel central. El significado de los acontecimientos, actividades y declaraciones se crea, aprende y transmite en un proceso de interpretación, social. Basándose en este enfoque constructivista social, Staessens (1990) identifica tres áreas en las que, según su opinión, la cultura se construye y se manifiesta en la escuela: el director como constructor y operador de la cultura, el grado del consenso sobre la meta en la escuela, y las relaciones profesionales entre los profesores.

El instrumento en su versión definitiva cuanta con 28 items agrupados en cuatro factores (Staessens, 1990): (1) el director como constructor y portador de la cultura (siete items). Este factor se refiere al significado de la conducta de la dirección y maestros de la escuela. (2) Grado de consenso sobre la meta (siete items). Este factor se refiere a la existencia de una misión común o de la concepción de los valores primarios en la escuela. (3) Las relaciones profesionales entre los profesores (siete items) que se refiere a la comunicación y cooperación entre docentes. (4) La falta de una red interna de apoyo profesional (siete items), esto es, el aislamiento estructural y emocional de los profesores en las escuelas. Los estudios sobre fiabilidad realizados por el autor

(Staessens, 1990) indican coeficientes para las cuatro escalas que van 0,89 a 0,95. Estudios posteriores han obtenido niveles ligeramente inferiores (Maes, 2003, Kral, 1997). Las elevadas correlaciones obtenidas entre escalas parecen apoyar la existencia un solo constructo y en otros casos se han obtenido soluciones de tres factores (p.e. Kral, 1997). La validez criterial se ha contrastado empleando el instrumento para evaluar el Estilo Facilitador del Cambio (Vandenberghe, 1988), que consta tres escalas: orientación a las personas, orientación a la organización, y sentimiento estratégica. Staessens encontró que las relaciones entre las escalas de ambos instrumentos estaban en consonancia con el marco conceptual del Cuestionario de cultura profesional para escuelas primarias. Por ejemplo, en las escuelas con una red interna débil de apoyo profesional, el líder de la escuela mantenía menos contactos personales con los docentes.

En *cuarto lugar*, el Cuestionario de Evaluación de la Cultura Organizacional en las Escuelas de Primaria desarrollado por Houtveen et al. (1996) se basa en el marco de valores en competencia o contradictorios (Quinn y Rohrbaugh, 1983). Se compone de 15 factores que se valoran en una escala Likert de seis puntos, que van desde "completamente falso" a "completamente cierto" y que fueron sometidas a juicio de expertos para determinar su validez de contenido. Los ítems fueron seleccionados si cumplían los criterios de incluir una declaración sobre la conducta o creencias del personal de la escuela, referirse a la escuela y a prácticas reales. Se incluyeron además ítems de nueva creación.

Las propiedades psicométricas se contrastaron con una muestra de maestros y directores de 465 escuelas primarias a quienes se les pidió además que completaran el cuestionario por segunda vez, después de un intervalo de tiempo de cuatro semanas. En cuanto al concepto de cultura subyacente, se

define como el "no siempre consciente y difícil de comunicar sistema de valores y normas sobre el trabajo en su sentido más amplio, que es compartida por los miembros de una organización y que tiñe su comportamiento" (Houtveen et al., 1996, p. 27).

Estos valores y normas son conceptualizados utilizando el marco de valores en competencia desarrollado por Quinn y Rohrbaugh (1983). Este marco consta de cuatro modelos de valores básicos: orientación de las relaciones humanas, orientación de sistemas abiertos, orientación del proceso interno y orientación de objetivos racionales. La "orientación de las relaciones humanas", acentúa el lado humano de la administración y consiste en la creencia de que la preocupación fundamental de todas las organizaciones es el desarrollo y el mantenimiento de relaciones dinámicas y armoniosas. Acentúa una elevada moral entre los miembros de la organización, una preocupación hacia las personas, y un compromiso con la organización. La "orientación de sistemas abiertos" se compone de valores que se refieren a la capacidad de respuesta ante las condiciones cambiantes de la organización. Por consiguiente, hace hincapié en la innovación y adaptación. La "orientación hacia un objetivo racional" subraya la productividad y la eficacia. Para alcanzar estos objetivos se considera importante la claridad de los objetivos, la retroalimentación y un enfoque racional medios-fines. La "orientación del proceso interno" se basa en la premisa de que una organización sólo puede funcionar eficazmente cuando sus acciones están claramente identificadas y coordinadas. El mejor medio para lograrlo es un sistema de comunicación claro y unas actuaciones igualmente claras.

Con respecto al Modelo de Relaciones Humanas, se construyeron cuatro escalas, que contiene 31 items: (1) Armonía del equipo (ocho items). Una puntuación alta en esta escala indica que los profesores forman parte de un equipo en el que son capaces de expresar abiertamente sus opiniones. (2) Responsabilidad de los procesos de enseñanza (ocho items). Una puntuación alta en esta escala indica que los miembros de la escuela están comprometidos con su trabajo en la escuela. (3) Apreciación de las cualidades y capacidades docentes (seis items). Puntuaciones altas indican que los miembros de la escuela reconocen y aprecian las cualidades y capacidades de sus colegas. (4) Énfasis en el desarrollo profesional de los maestros (nueve items). Una puntuación alta en esta escala indica que se espera que los profesores se desarrollen constantemente a través de cursos de actualización.

En cuanto al modelo de sistemas abiertos, se construyeron cuatro escalas, que contenían 30 items: (1) Flexibilidad (seis items). Puntuaciones altas indican que la política de la escuela es formulada por el personal como equipo y que dicho equipo es capaz de cambiar estas políticas si es necesario. (2) Énfasis en el crecimiento de la escuela (seis items). Una puntuación alta en esta escala indica que se valora el crecimiento de la escuela. (3) Énfasis en las relaciones públicas (nueve items). Una puntuación alta en esta escala indica que la escuela invierte en sus relaciones públicas. (4) Capacidad de innovación (nueve items). Una puntuación alta en esta escala indica que la escuela está dispuesta y es capaz de innovar.

En relación al modelo del proceso interno, se construyeron tres escalas, que contienen 23 items: (1) Formalidad en el intercambio de información (cinco items). Una puntuación alta en esta escala indica que la dirección de la escuela

decide qué información transmite a los maestros. (2) Comunicación sobre cuestiones educativas (ocho items). Una puntuación alta indica que los profesores tienen autonomía con respecto a los asuntos educativos. (3) Estabilidad (diez items). Una puntuación alta en esta escala indica que la escuela puede calificarse de estable y consistente.

Con respecto al modelo del objetivo racional, se construyeron cuatro escalas, que contiene 39 items: (1) Énfasis en los logros (11 items). Una puntuación elevada en este factor indica que la escuela hace hincapié en el rendimiento estudiantil. (2) Énfasis en el logro de los objetivos de la escuela (nueve items). Una puntuación alta en esta escala indica que la consecución de los objetivos es cuidadosamente planificada en la escuela. (3) Eficiencia (diez items). Una puntuación alta en esta escala indica que la escuela se caracteriza por el ajuste mutuo y la eficiencia. (4) Confianza en la propia eficacia (nueve items). Una puntuación alta en esta escala indica una alta eficacia de los profesores, y el apoyo a la eficacia del profesor por parte de los directores.

En cuanto a las propiedades psicométricas, el cuestionario muestra elevados niveles de consistencia interna y estabilidad, con alfas de Cronbach que oscilan entre 0,70 a 0,89 para las 15 subescalas y correlaciones test-retest superiores o cercanas a 0,90. Las correlaciones entre las puntuaciones de los profesores y de los directores abarcaron de 0,32 a 0,72, lo que indica una baja fiabilidad entre observadores. Los análisis factoriales exploratorios y confirmatorios han obtenido también soluciones factoriales diversos.

En *quinto lugar*, el Inventario de Valores Escolares Forma-III-IV (SVI) fue desarrollado por Pang (1995) para evaluar los valores organizativos en las escuelas que cuentan con el apoyo de maestros y directores, y para evaluar el

grado en que se comparten estos valores en la escuela. La versión inicial del Inventario comprendía 104 ítems. Dada su extensión, se dividió en dos instrumentos separados, el Formulario de SVI-I (54 ítems) y la Forma-II (50 ítems) (véase también Pang, 1996). Estas dos formas se aplicaron en escuelas secundarias de Hong Kong, y un posterior análisis factorial exploratorio reveló la existencia de diez subescalas tomando conjuntamente ambos formularios, que en total contienen 69 ítems. Las escalas cuentan también con estudios sobre su fiabilidad y la validez (Pang, 1995).

La Forma III del Inventario de valores escolares deriva de estos estudios previos y es el resultado de la combinación de enunciados de las Forma I y II a las que se añadieron cinco nuevos ítems. Análisis factoriales por el método de componentes principales, dieron lugar a la obtención de diez subescalas que agrupan los 61 ítems (Forma-III) (Pang, 1998a). Pang (1998b) ha desarrollado también una versión en chino para escuelas primarias (Forma-IV), integrado por las mismas diez subescalas, pero de 64 ítems. En cuanto a la concepción subyacente de la cultura, Pang (1998a) sostiene que los valores son la base de la cultura organizativa, ya que representan "las fuerzas y los procesos mediante los cuales los miembros de una organización se socializan" (p. 315). Por otra parte, el autor cree que el personal es más productivo cuando tiene claros los valores que orientan la organización, y cuando éstos son compartidos por todos los miembros de la organización. Compartir los valores, en opinión de Pang, significa "la fuerza vinculante que tienen una organización en conjunto" (Pang, 1998a, p. 315).

En su conceptualización de estas fuerzas de unión, Pang defiende la vinculación burocrática frente a la cultural, y las organizaciones escolares rígidas

frente a las flexibles. Refiriéndose a un trabajo previo de Firestone y Wilson (1985), Pang describe la vinculación burocrática como un marco formal y prescriptivo que abarca los roles, normas, reglamentos y procedimientos que controlan rígidamente el comportamiento del personal. Por otra parte define los vínculos culturales, como el mecanismo que hace que el trabajo sea significativo para los empleados. El acoplamiento rígido tiene que ver con el "empuje", con el que se conduce a los empleados hacia los objetivos, misión, filosofía y valores fundamentales de la organización escolar, mientras que el acoplamiento flexible acentúa la autonomía y discreción de los funcionarios.

Los instrumentos en sus versiones III y IV constan de diez subescalas, que contiene 61 y 64 puntos respectivamente, en un formato de respuesta tipo Likert de siete puntos, desde "muy diferentes" a "muy similares". Las subescalas son las siguientes: (1) Formalidad (seis o cinco items). Esta escala indica el grado en que la escuela tiene un sistema bien establecido de la "super-ordenadas" y subordinadas, y el grado en que la escuela está formalizada y centralizada. (2) Control burocrático (cinco o cinco items), que refleja el grado en que los administradores escolares controlan rígidamente el comportamiento del personal escolar. (3) Racionalidad (cinco o seis items), que indica el grado en que los administradores escolares son racionales en su gestión. (4) Orientación hacia el logro (cinco o cinco items), que indica el grado en que la escuela hace hincapié en el logro académico de los estudiantes. (5) Participación y colaboración (ocho o siete items); esta escala indica el grado en que la escuela tiene un espíritu de colaboración entre maestros, administradores y directores y el grado en que se destaca el liderazgo y toma de decisiones compartidos. (6) Colegialidad (cinco o seis items), que indica el grado en que los miembros del personal en la escuela tienen una relación colegial fuerte. (7) Orientación a la meta (siete o seis items).

Esta escala indica el grado en que los objetivos se hacen explícitos y el grado en que el personal los conoce. (8) Comunicación y consenso (nueve o diez ítems), que indica el grado en que los miembros del personal escolar son informados de las políticas de la escuela. (9) Orientación profesional (cinco o siete ítems), que refleja el grado en que el personal presta atención a su formación. (10) Autonomía de los docentes (seis o siete ítems), que indica el grado en que los profesores tienen autonomía y poder para la toma de decisiones.

Las propiedades psicométricas analizadas se relacionan con la fiabilidad entendida como consistencia interna, que ha sido puesta a prueba en centros de secundaria en Hong Kong, obteniendo valores alfa elevados (Pang, 1998a; Pang, 1998b). También se han realizado análisis factoriales exploratorios y confirmatorios, obteniendo resultados variados (Pang, 1998a).

En un trabajo posterior Pang (2003) examinó la relación entre cuatro variables latentes de la cultura escolar y las siguientes cuatro variables de la vida escolar: compromiso del docente, satisfacción laboral, sentido de comunidad, y orden y disciplina. Los análisis pusieron de manifiesto que la vinculación cultural tiene efectos positivos en todas las variables de la vida escolar, tanto directa como indirectamente. Por su parte el Acoplamiento flexible tuvo un efecto positivo en el sentido de comunidad, la satisfacción laboral y el compromiso de los maestros, mientras que el acoplamiento rígido tuvo efectos positivos en el sentido de comunidad y la satisfacción laboral, y negativo sobre el compromiso docente. Por otra parte, la vinculación burocrática tuvo un efecto positivo en el compromiso docente y un efecto negativo en el sentido de comunidad y la satisfacción laboral. En términos de validez criterial, esto indica que la vinculación cultural, el ajuste rígido y el ajuste flexible deben ser considerados

como "grandes fuerzas que unen a las personas dentro de las escuelas", mientras que el efecto de la vinculación burocrática es más controvertido (Pang, 2003, p. 312).

En *sexto y último lugar* aludiremos al Cuestionario de Elementos de la Cultura Escolar (SCEQ) desarrollado por Cavanagh y Dellar (1996a) y que consta de dos partes. La primera se refiere a lo que realmente sucede en la escuela (forma real). La segunda contiene afirmaciones que se refieren a lo que los encuestados quisieran que sucediera (Forma de Preferencia). La versión original de la SCEQ incluía 64 items para cada parte o formato, agrupados en ocho escalas: eficacia del profesor, profesores como aprendices, colegialidad, mutuo empoderamiento, colaboración, visiones compartidas, planificación de la escuela y liderazgo transformacional. Se empleó un análisis factorial tras un estudio piloto realizado con 422 maestros de escuelas australianas. Los resultados de estos análisis llevaron a la versión final de la SCEQ, compuesto de 42 items para la forma real y otros 42 para la forma preferible, agrupados en seis escalas.

En cuanto a la concepción subyacente de la cultura escolar, los autores conciben las escuelas como comunidades de aprendizaje (Cavanagh, 1997; Cavanagh y Dellar, 1997a). Como señala Cavanagh (1997): "La cultura de una comunidad de aprendizaje se manifiesta por el hecho de que los valores y normas son compartidos por los profesores, lo que da lugar a objetivos y acciones comunes destinados a mejorar el aprendizaje de los alumnos" (p. 184). Se compone de "creencias, actitudes, valores y normas sobre la educación de los niños y la interacción social en la escuela" (Cavanagh Dellar y, 1997a, p. 4).

Desde este punto de vista se centra en el proceso de aprendizaje y en los resultados del aprendizaje de los estudiantes. La cultura escolar se relaciona con

la mejora escolar. La eficacia del profesor, el énfasis en el aprendizaje, la colegialidad, la colaboración, la planificación compartida, la organización y el liderazgo transformacional son factores que contribuyen a la mejora del aprendizaje del estudiante en la escuela. Según Cavanagh y Dellar (1996a), estos factores están estrechamente relacionados entre sí y juntos conforman la cultura escolar. La SCEQ consta de 42 ítems agrupados en seis escalas (Dellar, 1996) con formato tipo Likert de cinco puntos que van desde "muy de acuerdo" a "muy en desacuerdo": (1) Eficacia del profesor (siete ítems) que se refiere a la creencia acerca de la utilidad de aplicar principios y prácticas pedagógicas para efectuar cambios en el desarrollo de los niños. (2) Énfasis en el aprendizaje (siete ítems). Los profesores que son aprendices tienen que estar comprometidos con su propio aprendizaje y crecimiento profesional. (3) Colegialidad (siete ítems), consiste en la interacción entre los individuos como consecuencia de la necesidad de mantener o desarrollar relaciones interpersonales. (4) Colaboración (siete ítems), que se refiere a la interacción entre los maestros como consecuencia de las necesidades de la organización. (5) Planificación compartida (siete ítems), se refiere a las ideas desarrolladas, aceptadas y aplicadas por todos sobre lo que han de ser la futura escuela y el proceso de mejora, en respuesta a las necesidades detectadas. (6) Liderazgo transformacional (siete ítems). Los líderes transformacionales comparten el poder y facilitan el desarrollo escolar que aprovecha el potencial y el compromiso de los docentes.

Los coeficientes de fiabilidad para las seis escalas fluctúan de 0,70 a 0,81 (Cavanagh y Dellar, 1997b, 2001a; Dellar, 1996). La validez de constructo (Cavanagh y Dellar, 1997b) ha sido analizada a través de las correlaciones entre las seis escalas, obteniéndose valores moderados, lo que podría indicar que se

trata de un constructo unidimensional. También el estudio constata la sensibilidad al cambio del SCEQ. Evidencias de la validez criterial de la medida se han obtenido en estudios que emplean este instrumento y el Cuestionario de Implicación parental en la escuela (PISQ) (Cavanagh y Dellar, 2001^a; Cavanagh y Dellar, 2001b).

Los seis instrumentos previamente mencionados asumen un enfoque cuantitativo para evaluar la cultura escolar, lo que ha sido cuestionado por otros autores (p.e. Steinhoff y Owens, 1989).

Siguiendo de nuevo a Maslowski (2006), antes de discutir las similitudes y diferencias entre los inventarios de Cultura de la Escuela examinados hasta aquí, nos referiremos brevemente a estos cuestionamientos. Así, los críticos sostienen, entre otras cosas, que los cuestionarios no son adecuados para identificar los aspectos subyacentes o más profundamente ocultos de la cultura. Como señala Schein (1985), los supuestos básicos comprenden el núcleo de la cultura escolar, que refleja la relación de la organización con su entorno y sus creencias sobre la naturaleza de la realidad, la verdad, el ser humano y las relaciones humanas. En este sentido, los cuestionarios cultura escolar analizados no contribuyen a investigar directamente estos supuestos básicos latentes.

Incluso se puede cuestionar si estos cuestionarios son adecuados para medir los valores escolares, aunque los trabajos de Pang (1998a, 1998b) se pueden considerar como un intento exitoso de ello. La mayoría de los inventarios de la cultura escolar se dirigen claramente a investigar "el modo en que hacemos las cosas por aquí", esto es, la conducta del personal o las prácticas escolares. Esta evaluación se basa implícitamente en la idea de que existe una fuerte relación entre los supuestos y valores básicos, y que éstos se relacionan

estrechamente a su vez con el comportamiento real de personal escolar. Sin embargo, existen indicios de que tal relación entre niveles de la cultura es menos sencilla de lo que cabría suponer.

Así, Maslowski y Dietvorst (2000) sostienen que a veces es difícil precisar la relación entre los valores y normas de la escuela y el comportamiento real de los docentes. El comportamiento no sólo se ve influido por lo que los profesores piensan que es importante, sino también por la situación específica a la que han de hacer frente en el aula o en la escuela. En algunas ocasiones, o ante determinadas personas, los profesores actúan de forma diferente aunque se basen en los mismos valores. Además, las pautas de comportamiento en la escuela pueden cambiar gradualmente, pese a que personal de la escuela continúe expresando los mismos valores. Los valores persisten hasta que el contraste con el cambio en las prácticas se vuelve demasiado grande, o cuando el personal se enfrenta a contradicciones en los valores que expresan y su comportamiento diario.

Otros autores, como Houtveen et al., (1996), se centran en las prácticas escolares en lugar de centrarse en consideraciones teórico-metodológicas a la hora de criticar el empleo de cuestionarios. Argumentan que el funcionamiento de las escuelas no se ve afectado fundamentalmente por las creencias de los profesores o por los valores que encarna el personal de la escuela, sino por lo que hacen y por cómo sus acciones son percibidas por los demás. Partiendo de estas premisas aduce que los cuestionarios no se dirigen a diagnosticar las culturas escolares sino el clima escolar. Esta crítica tiene su fundamento si tenemos en cuenta que las dimensiones o las escalas utilizadas en los inventarios de cultura escolar son similares a los utilizados en los cuestionarios de clima

escolar (véanse, por ejemplo, Halpin y Croft, 1963; Hoy y Clover, 1986). Sorprendentemente, a pesar de que los constructos de cultura y clima organizacional se consideran conceptualmente distintos constructos con significados bien establecidos (ver Maxwell, y Thomas, 1991), esta diferencia, a veces se desdibuja a la hora de definirlos operativamente.

Generalmente el clima se define en términos de "percepciones compartidas" mientras que la cultura se define como "significados compartidos". Esta diferencia no se fundamenta únicamente en diferencias teóricas, sino también en las distintas tradiciones metodológicas. Por consiguiente, la adopción de un enfoque más cuantitativo para la medición de la cultura organizacional en las escuelas exige demostrar que realmente se está midiendo dicho constructo. Sin embargo, en los inventarios analizados, la diferencia entre cultura y clima escolar no se menciona o tan sólo se aborda en un sentido normativo.

De hecho, según Denison (1996), la diferenciación entre los dos constructos es básicamente artificial. Según su opinión, las dos tradiciones de investigación "debe ser visto como diferencias en la interpretación más que diferencias en el fenómeno" (p. 645), y tanto la cultura como el clima aluden a la creación e influencia de los contextos sociales en las organizaciones. Este planteamiento supone un reto para la investigación futura sobre cultura escolar.

Se puede argumentar, sin embargo, que el uso de ítems que reflejan el comportamiento del personal o las prácticas escolares no tiene por qué ser un impedimento para investigar la cultura escolar. A partir de un marco conceptual explícito o una teoría de la cultura organizacional, los comportamientos pueden ser interpretados en términos de valores y normas.

En principio, esto no es diferente de los estudios cualitativos, donde las observaciones, conversaciones, entrevistas y análisis de documentos se analizan e interpretan a posteriori para reflejar la cultura escolar. Como se señaló antes, la interpretación de los comportamientos y las declaraciones del personal constituye una tarea complicada y difícil, si bien esto es aplicable tanto para los estudios cuantitativos como para los cualitativos sobre cultura escolar.

Por un lado, en la mayoría de los casos, los investigadores cualitativos pueden encontrar más sencillo interpretar sus datos, ya que están más familiarizados con el contexto y con el personal de una escuela en particular. Por otro, dada la existencia de constructos teóricos subyacentes y el largo proceso de validación que requieren los instrumentos con base psicométrica, la interpretación de los resultados de estudios cuantitativos se guía por un marco conceptual a priori. De este modo, los datos pueden ser más fácilmente entendidos y utilizados, no sólo por los investigadores, sino también por los consultores y, lo más importante, por los directores, profesores y demás personal en las escuelas. Por esta misma razón los cuestionarios, en contraste con los enfoques más interpretativos o cualitativos de diagnóstico de la cultura escolar, presentan importantes limitaciones para captar los significados culturales que subyacen en una determinada escuela (véase Henry, 1993).

No obstante, hay que tener en cuenta que por lo general los cuestionarios de cultura escolar no están diseñados para representar con detalle y de un modo completo la cultura escolar. Más bien, su objetivo es identificar determinadas dimensiones en las escuelas que se consideran pertinentes para fines específicos como la mejora de la eficacia de una escuela. Como tales, estos inventarios van dirigidos a identificar los aspectos de la cultura escolar que

deben ser mejorados, o se han desarrollado para desarrollar estudios comparativos entre escuelas.

De hecho, la mayoría de los instrumentos revisados en este apartado asumen un enfoque normativo (véanse Saphier y King, 1985; Snyder, 1988; Dellar, 1996a; Houtveen et al., 1996) y se basan en modelos de mejora o eficacia escolar. Como consecuencia, estos instrumentos contienen escalas similares relacionadas con la colaboración de maestros, la colegialidad, la eficacia, el desarrollo profesional, y la orientación académica hacia el aprendizaje de los estudiantes. Curiosamente, aunque Pang (1996) basa su instrumento en ideas teóricas más generales relativas a los vínculos y ajuste en organizaciones escolares, su Inventario incluye ítems y escalas similares.

A pesar de estos aspectos comunes, existen importantes diferencias entre los inventarios. Por ejemplo, la Encuesta de Cultura Escolar (Saphier y King, 1985) se centra principalmente en las percepciones individuales de los profesores en lugar de en los valores y normas compartidas en la escuela. Cuando se trata de características más generales, éstas se dirigen a manifestaciones culturales en las escuelas como los eventos y las ceremonias. Otros instrumentos difieren en el alcance y variedad de las escalas. El más amplio es el Cuestionario de Evaluación de la Cultura Organizacional en las Escuelas de Primaria, desarrollado por Houtveen et al., (1996). Por su parte, cuestionarios como el Perfil de Cultura de Trabajo Escolar (Snyder, 1988), el Cuestionario de Elementos de la Cultura Escolar (Cavanagh y Dellar, (1996a) o el Inventario de Valores Escolares (Pang, 1996), se centran únicamente en algunos aspectos. Sin embargo, el Cuestionario de Cultura Profesional en la Educación Primaria (Staessens, 1990) se centra principalmente en factores que mejoran la cultura profesional en la escuela,

como el papel del director y la existencia de una red de profesionales en la escuela. Su enfoque acentúa el grado en que ciertas prácticas son adoptadas por el personal de la escuela, y si el personal aborda estas cuestiones de una manera constructiva. Como tal, su inventario está menos preocupado por la esencia o los rasgos de la cultura escolar y más interesado en aspectos relacionados con la homogeneidad y la fuerza cultural en las escuelas.

Relacionado con ambos aspectos está el concepto de ajuste cultural, que se refiere a la relación entre los valores del personal y los de la escuela. Varios estudios han demostrado que los valores de algunos empleados tienden a estar estrechamente vinculados con la cultura de la organización, mientras que otros muestran valores claramente diferentes (ver O'Reilly et al., 1991). Una estrecha coincidencia entre los valores personales y los de la organización se relacionan con la motivación y el compromiso de los empleados. Además, la colaboración en las organizaciones y la participación en la toma de decisiones se han demostrado asociados a un mejor ajuste entre los valores personales y organizacionales.

Con respecto a las escuelas, este concepto de ajuste es sin duda interesante para la investigación sobre el funcionamiento de las organizaciones escolares. En este sentido, el ajuste cultural puede ser considerado un término relacionado con el hecho de que los miembros del personal tengan una "actitud constructiva" hacia su escuela. Puede reflejar si los miembros del personal están dispuestos a reflexionar sobre sus acciones, y si están dispuestos a cambiar sus prácticas.

Para finalizar, el empleo de inventarios de cultura escolar parece la estrategia más adecuada, por razones de eficacia y de baremación, para el

diagnóstico de determinados aspectos culturales (por ejemplo la cultura de "escuelas efectivas"), o para comparar culturas entre escuelas. En otros casos, tanto en la investigación como en el asesoramiento, los cuestionarios se pueden utilizar junto con otros métodos más cualitativos para estudiar la cultura escolar. Esta triangulación de métodos compensa las debilidades inherentes a cualquier método único y genera datos que sensibles a los aspectos más latentes de la cultura (Cooke y Szumal, 1993). La revisión de los cuestionarios de la cultura escolar realizada por Maslowski (2006) revela que existen varios instrumentos validados en el contexto anglosajón para evaluar factores culturales en las escuelas de primaria y secundaria. La mayoría de los instrumentos muestran adecuados niveles de consistencia interna y estabilidad. Sin embargo, la mayoría de los instrumentos ha limitado su uso al país donde se han desarrollado, por lo que es necesario contrastar sus propiedades transculturales. Los inventarios de cultura escolar se centran fundamentalmente en la identificación de determinados rasgos culturales de las escuelas. Otros aspectos, como la homogeneidad y la fuerza de la cultura, difícilmente pueden ser apresados por este tipo de instrumentos, para lo que son de utilidad otras aproximaciones más cualitativas.

Pese a lo atractivo de estos instrumentos y al hecho de que, como hayamos expuesto, cuentan con datos bastante exhaustivos sobre sus propiedades psicométricas que avalan su calidad, existen varias limitaciones que impiden su utilización para la presente Tesis Doctoral. En primer lugar, estos instrumentos están centrados en el concepto más amplio de cultura, sin que aludan a elementos inclusivos. En segundo lugar, en algunos casos son demasiado generales o extensos. En tercer lugar, están destinados a etapas educativas posteriores. En cuarto lugar, el análisis de contenido de los

instrumentos disponibles pone de manifiesto la dificultad de emplear instrumentos de un contexto anglosajón y propio de países desarrollados, en un contexto mexicano y en una región donde existe una importante escasez de recursos y características más propias de una zona en vías de desarrollo.

4 ESTUDIO PILOTO. CONSTRUCCIÓN DEL CUESTIONARIO SOBRE CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

La revisión teórica y empírica realizada en los capítulos precedentes nos ha permitido analizar el estado de la cuestión entorno a la inclusión educativa, tanto en general como en el contexto mexicano en particular. Hemos además prestado especial atención a la etapa de la educación temprana o educación infantil, y hemos justificado la relevancia de esta etapa formativa y los beneficios de la inclusión, así como las barreras para la misma, en esta etapa. En tercer lugar, hemos analizado el concepto, componentes e instrumentos de evaluación existentes para evaluar la cultura escolar. Como comentáramos en el capítulo precedente, el análisis de los instrumentos existentes puso de manifiesto su falta de adecuación para el contexto mexicano en la etapa educativa de educación infantil. Todo ello, justifica y contextualiza los objetivos planteados en este estudio piloto.

4.1 Objetivos

- 1) Identificar los elementos clave de la cultura escolar inclusiva, en la educación de los niños con NEE y con discapacidad en el Estado de Oaxaca, México.
- 2) Elaborar un instrumento para identificar las percepciones de los profesionales y padres de familia sobre la cultura escolar inclusiva.

4.2 Método

4.2.1 Participantes

Para la aplicación piloto del cuestionario se consideraron los 6 Centros de Atención Múltiple (CAM) del Estado de Oaxaca, que en ese momento atendían niños en los niveles de educación inicial y preescolar. Se giraron invitaciones por escrito a los directores para que participaran en el estudio, aceptando sólo tres CAM, uno de ellos ubicado en la ciudad de Oaxaca y 2 en la región del Istmo, de manera que no se pudo hacer ningún proceso aleatorio, quedando establecida una muestra por conveniencia.

Fueron encuestadas un total de 28 personas. En el Centro C107 participaron 8 personas, el directivo asignó 1:30 hrs. para aplicar el cuestionario a todo el personal en un solo momento. En los Centros C203 y C303, participaron 10 personas de cada uno; en estos casos los directivos se encargaron de distribuir los cuestionarios, recogerlos y devolverlos contestados.

4.2.1.1 Datos sociodemográficos

En la Figura 13 se puede observar cómo el personal de los CAM tiene distintos niveles de estudios, desde primaria hasta maestría. Los profesionales que forman el grupo mayoritario tienen estudios de licenciatura principalmente y en menor medida normal básica y maestría. En tanto el grupo considerado como de apoyo a la educación tienen un nivel entre primaria, secundaria y bachillerato.

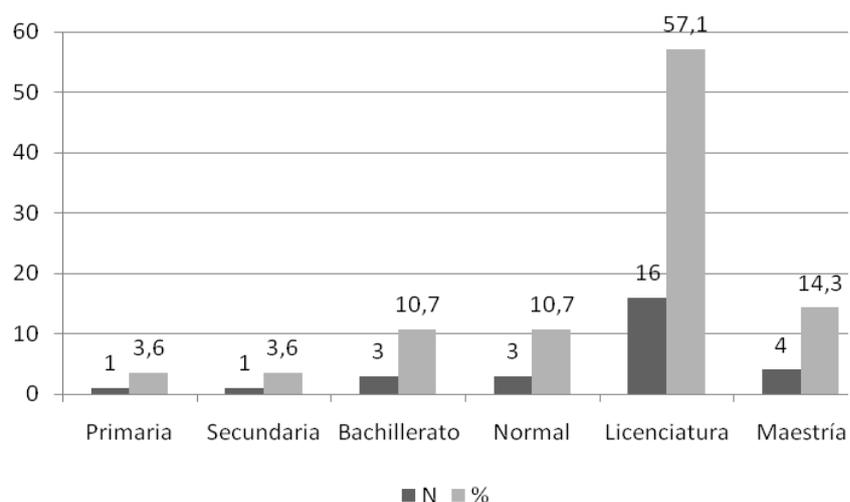


Figura 14. Escolaridad de los encuestados

Por su parte, en la Figura 14 se puede observar cómo el personal adscrito a los CAM es mayoritariamente del sexo femenino en comparación con los del sexo masculino.

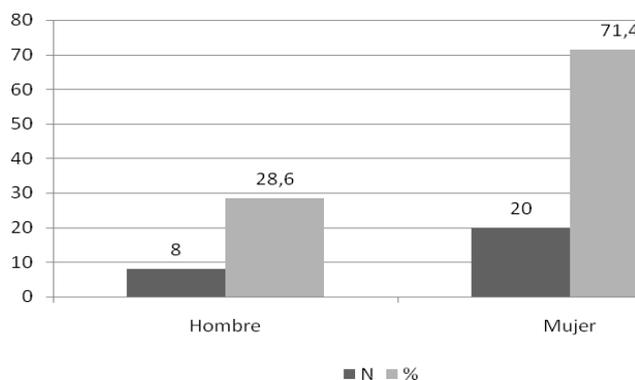


Figura 15. Género de los encuestados

En la Figura 16 se presentan los datos relativos a las funciones que desempeña el personal de los CAM, donde se puede observar que el grupo mayoritario está formado por los maestros de grupo, le seguirían el personal que conforman el equipo técnico como son el trabajador social, psicólogo, maestro

de comunicación y médico. En este caso se puede apreciar que en los tres centros el personal está incompleto, sobre todo en cuanto a los Equipos Técnicos y a las Auxiliares Educativas, que en el caso de la atención a los niños pequeños cumplen una función muy importante.

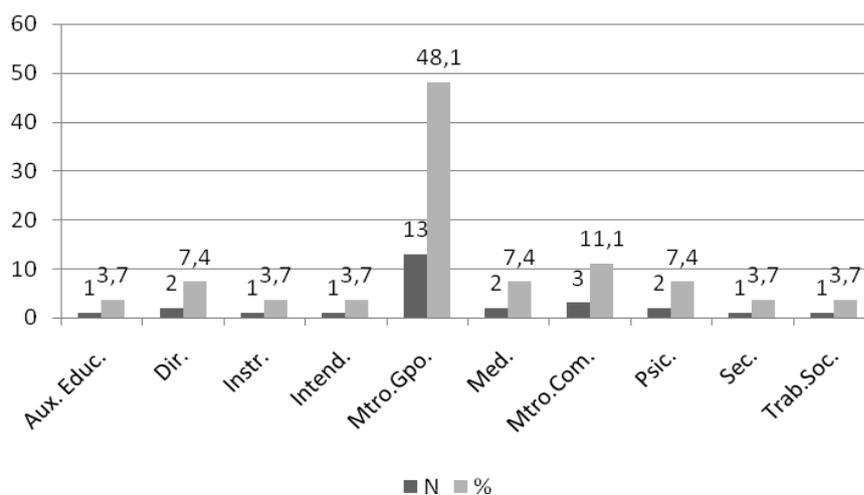


Figura 16. Función de los encuestados en el centro educativo

Por último, en la Figura 17 se presentan los datos relativos a la edad de los integrantes de los CAM reflejando que prevalecen edades en un intervalo entre los 25 y los 50 años de edad. Lo que sugiere que la mayoría del personal es relativamente joven.

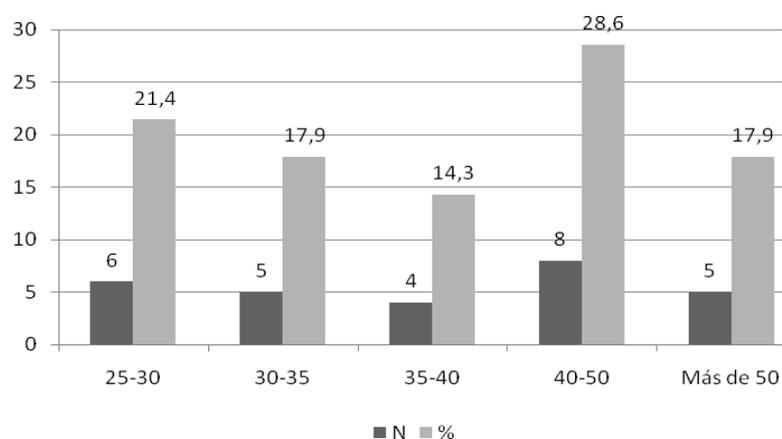


Figura 17. Edad de los encuestados

Es importante destacar que todos los participantes mostraron disposición para participar voluntariamente en la aplicación del cuestionario. De igual manera el apoyo de los directivos para otorgar las facilidades fue fundamental.

4.2.2 Instrumento

Como comentáramos en el capítulo 3, durante la década de 1980 predominaba la realización de estudios cualitativos sobre cultura escolar. Si bien desde entonces se han ido construyendo cuestionarios para evaluar estos aspectos, los estudios cualitativos basados en observaciones, conversaciones, entrevistas y análisis de documentos siguen siendo relevantes para captar los significados culturales más profundos que subyacen en un determinado contexto escolar (Henry, 1993). Además, en la literatura sobre el tema se recomienda la triangulación de métodos para compensar las deficiencias de un único método –cuantitativo o cualitativo- y acceder a datos más completos y complejos (Cooke y Szumal, 1993).

Así pues, en el presente estudio hemos empleado un cuestionario formado por 25 preguntas abiertas:

1. ¿Cuál es el principal beneficio que se obtiene cuando un niño pequeño asiste a un Centro de Desarrollo Infantil o a un Centro de Atención Múltiple de Educación Especial?
2. ¿A partir de cuándo la Ley General de Educación en México contempla la integración de los niños con discapacidad en las escuelas ordinarias?
3. ¿Cómo evalúan los maestros a los niños con discapacidad o con alteraciones en su desarrollo para conocer sus progresos?
4. ¿Cómo planean los maestros del Centro los objetivos y las actividades, para los niños con discapacidad o alteraciones en su desarrollo?
5. ¿Qué experimenta cuando tiene que trabajar con niños con discapacidad en el Centro?
6. ¿Cómo se plantean las necesidades que cada quien tiene para responder a las necesidades educativas especiales de los niños?
7. ¿Cómo se plantean las dudas o dificultades en la atención a las necesidades educativas especiales de los niños del Centro?
8. ¿Cuál es la misión del Centro y cuáles son sus objetivos?
9. ¿Por qué razones un niño con discapacidad o con alteraciones en su desarrollo puede no utilizar todas las áreas del Centro?
10. ¿Qué factores cree Usted que mejorarían el ambiente escolar en su Centro?
11. ¿Qué habilidades debe tener el personal para establecer relaciones adecuadas y armoniosas con los niños con discapacidad o con alteraciones en su desarrollo?
12. ¿Qué medidas de cuidado y seguridad se implementan con los niños con discapacidad o con alteraciones en su desarrollo?
13. ¿Qué medidas se suelen tomar en el trabajo cotidiano con los niños con discapacidad o con alteraciones en su desarrollo?
14. ¿Qué medios tiene el Centro para responder a las necesidades educativas especiales de los niños?
15. ¿Qué factores impiden la colaboración entre los padres y el personal del Centro?
16. ¿Cuáles son los factores que pueden impedir la inclusión total de los niños en su Centro?
17. ¿Habitualmente cómo se siente usted cuando llega al Centro?
18. ¿Habitualmente cómo observa que se sienten los niños al llegar al Centro?

19. ¿Qué dice la Ley General de Educación respecto a la enseñanza de los niños con discapacidad?
20. ¿Qué habilidades deben desarrollarse para poder apreciar los esfuerzos y progresos de los niños?
21. ¿Qué pasos sigue el personal del Centro para detectar las necesidades educativas especiales de los niños?
22. ¿Qué pasos sigue el personal del Centro para programar las actividades que requieren los niños con necesidades educativas especiales?
23. ¿Qué respuestas diferentes pueden manifestar los niños con discapacidad o con alteraciones en su desarrollo cuando aprenden?
24. ¿Quiénes son los integrantes claves del personal del Centro para determinar las necesidades educativas especiales de los niños?
25. ¿Quiénes son los integrantes claves del personal del Centro para determinar las necesidades educativas especiales de los niños, para planear su intervención?

Dichas preguntas fueron seleccionadas para recoger del modo más completo posible las opiniones (conocimientos, valores, rutinas) sobre la educación infantil, cultura escolar e inclusión, de personal educativo. Concretamente, los ítems se agrupan en tres factores:

- 1) *Conocimientos*: Incluye 5 ítems relacionados con conocimientos sobre normativa sobre educación, normativa del centro así como con aspectos más específicos de las características de alumnos con necesidades educativas especiales y su desarrollo. Incluye los ítems número 2, 8, 19, 20 y 23.
- 2) *Creencias o actitudes*: Incluye 8 ítems relacionados con sentimientos, valores, percepciones, esto es, con creencias o actitudes hacia la inclusión, la cultura escolar, los niños con necesidades educativas especiales y el propio quehacer profesional. Incluye los ítems número 1, 5, 10, 11, 15, 16, 17 y 18.

- 3) *Funcionamiento*: Incluye 12 items que indagan sobre la dinámica del centro en cuanto a su funcionamiento general y a aspectos más concretos relacionados con el abordaje de las necesidades educativas especiales. Incluye los items número 3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 21, 22, 24 y 25.

Las opiniones de los 28 profesionales fueron grabadas y posteriormente transcritas para facilitar su codificación. Dos jueces expertos fueron los encargados de valorar los diferentes textos y de llegar a acuerdos sobre la pertenencia a unas u otras categorías.

4.2.3 Resultados

4.2.3.1 Análisis cualitativos: Resultados

a) Beneficios de la asistencia a un centro educativo

La primera pregunta fue codificada de acuerdo con las dimensiones de calidad de vida planteadas por Schalock y Verdugo (Schalock, 2000; Schalock y Verdugo, 2002; Schalock et al., 2002; Schalock y Verdugo, 2003), a saber: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos. Como se puede apreciar en la Tabla 12, la mayor parte de las respuestas se relacionan con la dimensión de desarrollo personal (p.e. *'El desarrollo de diversas discapacidades y una estimulación temprana en cada uno de las esferas del desarrollo del niño'*, o *'Desarrollar más sus capacidades intelectuales, habilidades motora-destrezas, desarrollo social'*). En segundo lugar, las respuestas se relacionan con la mejora de la inclusión social (pe. *'su integración'* o *'Su*

principal beneficio es que se integre a la sociedad'). En tercer lugar, las respuestas se relacionan con mejoras en las relaciones interpersonales (p.e. *'que convive y se relaciona con otros niños'*, o *'Que aprendan a convivir de manera social familiar y en la escuela'*).

Tabla 12. Beneficios de la asistencia a un centro educativo

Dimensiones	N	%
Desarrollo Personal	22	64,71
Relaciones Interpersonales	5	14,71
Inclusión Social	7	20,59
Total	34	100,00

b) Conocimientos de Normativa sobre integración

En la Tabla 13 se recogen los resultados obtenidos tras haber preguntado a los participantes sobre la normativa que regula la transición en México. Se puede apreciar cómo si bien un 57,1% de los participantes ofrecían la respuesta acertada (p.e. *'A partir de Junio de 1993 cuando se sustituye la Ley Federal por la Ley General y se incluye el artículo 41'*), un 42,9% de los encuestados indicó desconocer u ofreció una respuesta errónea ante la pregunta: A partir de cuándo la Ley General de Educación en México contempla la integración de los niños con discapacidad en las escuelas ordinarias.

Tabla 13. Conocimiento de la normativa sobre integración

	N	%	% válido	% acumulado
correcto	16	57,1	57,1	57,1
incorrecto	12	42,9	42,9	100,0
Total	28	100,0	100,0	

En la Figura 18 se puede apreciar el porcentaje de respuestas correctas ofrecidas por los diferentes grupos profesionales (maestros, personal técnico y personal administrativo) ante esta pregunta. Se puede observar cómo el personal de administración y servicios es el grupo que muestra un mayor desconocimiento de la normativa.

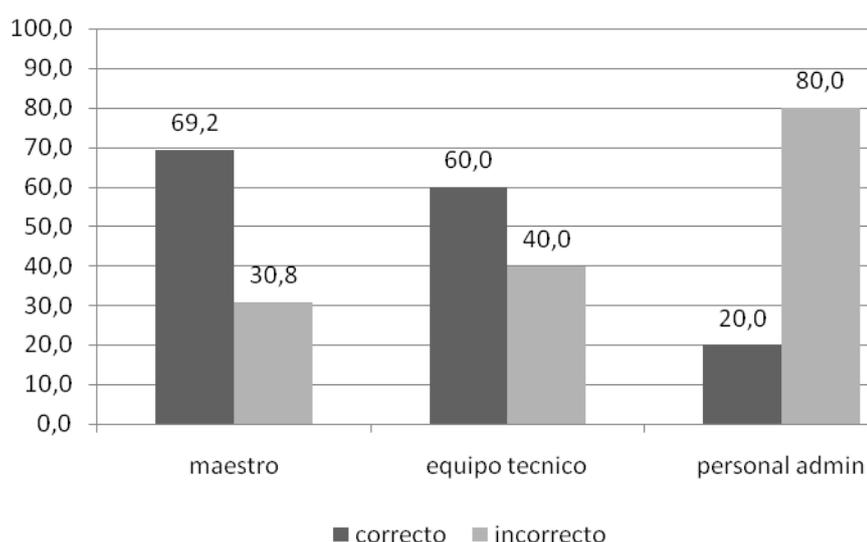


Figura 18. Conocimiento sobre normativa (grupos profesionales)

c) Procedimientos de evaluación de niños con discapacidad

Cuando se les preguntan cómo evalúan los maestros a los niños con discapacidad o con alteraciones en su desarrollo para conocer sus progresos, la mayoría de los participantes (84,62%) informan de procedimientos sistemáticos, frente a un 15,38% que aluden a procedimientos no sistemáticos (p.e. '*de manera cualitativa*'). Respecto al procedimiento de evaluación empleado (véase Tabla 15), un 61,29% alude al empleo de la observación, si bien, en ocasiones no queda claro si se refieren al empleo de un procedimiento sistemático de observación y registro o, más bien, a la observación incidental o asistemática (i.e. '*por medio de la observación*').

Tabla 14. Procedimientos de evaluación de niños con discapacidad

	N	%	% válido	% acumulado
No sistemático	4	15,38	15,38	15,38
sistemático	22	84,62	84,62	100,00
Total	26	100,0	100,0	

En la Figura 19 se puede observar cómo si bien para todos los maestros este proceso es sistemático, el equipo técnico ofrece respuestas más variadas y el personal de administración y servicios muestra incluso un desconocimiento al respecto.

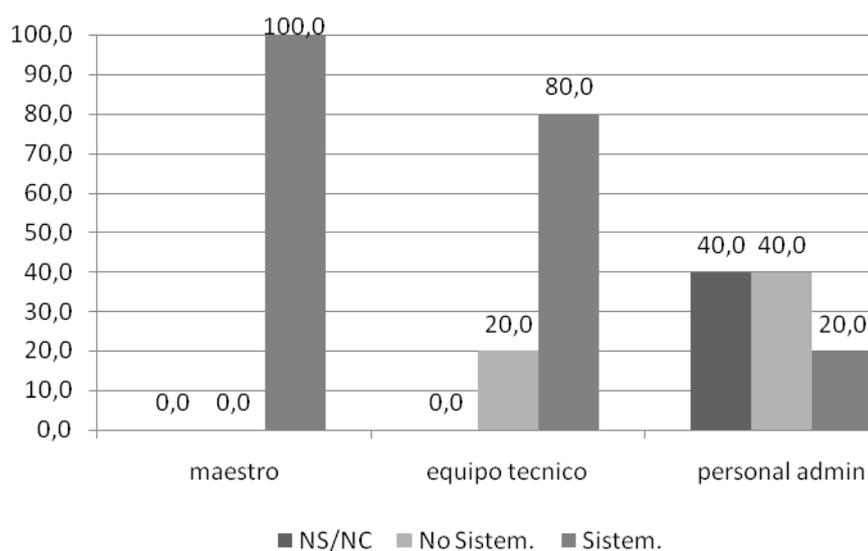


Figura 19. Procedimientos de evaluación (grupos profesionales)

Tabla 15. Tipo de procedimientos de evaluación de niños con discapacidad

	N	%	% válido	% acumulado
Cuestionario	1	3,23	3,23	3,23
Observación	19	61,29	61,29	64,52
Tests	10	32,26	32,26	96,77
Entrevista Allegados	1	3,23	3,23	100,00
Total	31	100,00	100,00	

d) Planificación de objetivos y actividades

Cuando se les pregunta cómo planean los maestros del Centro los objetivos y las actividades, para los niños con discapacidad o alteraciones en su desarrollo (Tabla 16), una gran mayoría apelan a estrategias que lleva a cabo el maestro a título individual, si bien en la mayoría de las ocasiones dichas estrategias son posteriores a una primera fase de planificación en equipo (p.e. '*Según las necesidades propias de cada alumno, esto en base a los resultados obtenidos del DIAC, a cada niño se le hace su propuesta curricular adaptada*'). En otras ocasiones, la planificación parece llevarse a cabo únicamente en equipo (p.e. '*En reunión de equipo interdisciplinario*').

Tabla 16. Planificación de objetivos y actividades

	N	%	% válido	% acumulado
Equipo	7	25,93	25,93	25,93
Individual	20	74,07	74,07	100,00
Total	27	100,00	100	

En la Figura 20 se aprecia cómo si bien para el equipo técnico esta actividad es básicamente individual, para los maestros y para el personal de administración y servicios existen opiniones más repartidas entre quienes lo consideran una actividades de equipo o individual.

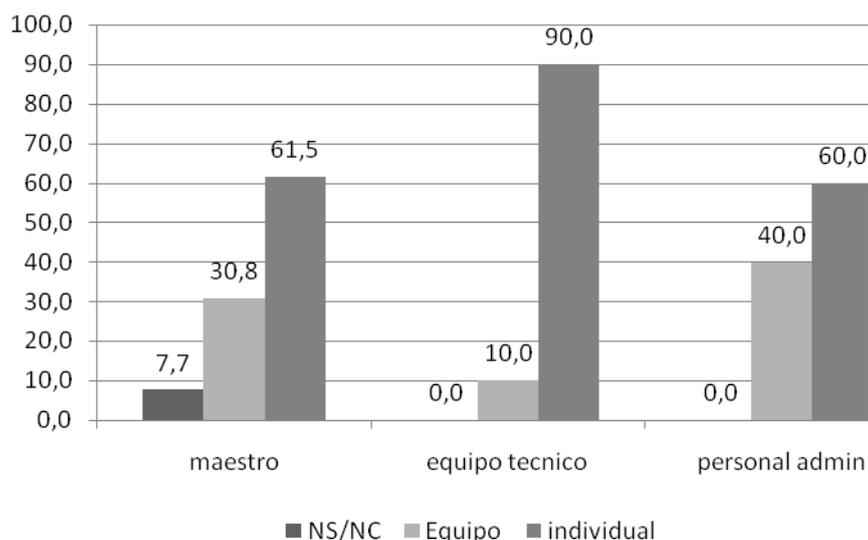


Figura 20. Planificación de objetivos y actividades (grupos profesionales)

e) Sensaciones derivadas del trabajo con niños con discapacidad

Ante la pregunta: Qué experimenta cuando tiene que trabajar con niños con discapacidad en el Centro, para una mayoría de los participantes (74,07%) las sensaciones son positivas (p.e. *'un compromiso por trabajar con niños que no tienen en algunos casos la misma capacidad y que la finalidad es prepararlos en diferentes campos de la vida'*), mientras que para un 18,52% son negativas (p.e. *'Sus problemas en el comportamiento y sus problemas personales que el niño presenta al iniciar su terapia'*), y para un 7,41% son ambivalentes (p.e. *'A lo largo de los años he sentido mucha responsabilidad y compromiso hacia los niños que presentan diferentes discapacidades, en ocasiones hay angustia, desesperación, me siento frustrada cuando me encuentro con casos muy severos y no hay avances'*).

Tabla 17. Sensaciones derivadas del trabajo con niños con discapacidad

	N	%	% válido	% acumulado
Negativo	5	18,52	18,52	18,52
Ambivalente	2	7,41	7,41	25,93
Positivo	20	74,07	74,07	100,00
Total	27	100,00	100,00	

En cuanto a las emociones experimentadas por los diferentes grupos profesionales (véase Figura 21), se puede observar cómo el equipo técnico y el personal de administración y servicios muestra emociones más negativas, mientras que el maestro ofrece las valoraciones más positivas.

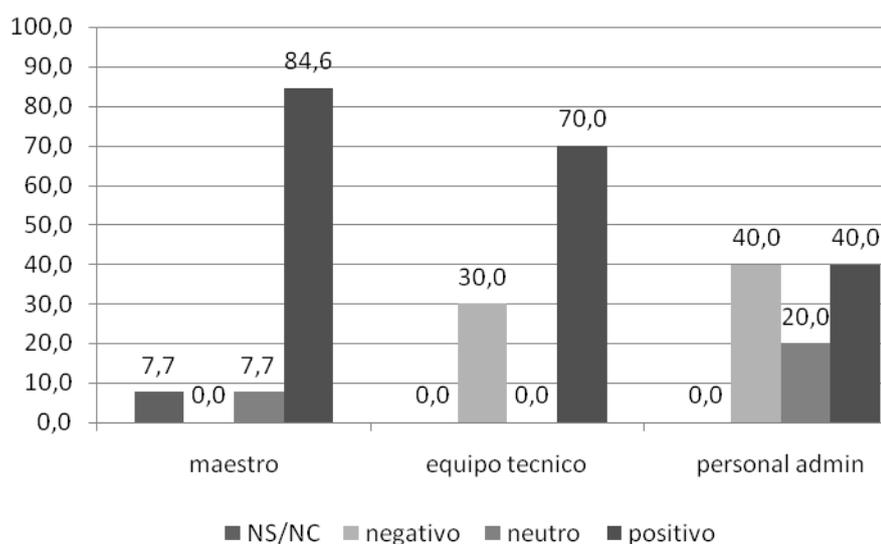


Figura 21. Sensaciones derivadas del trabajo con alumnos con discapacidad (grupos profesionales)

f) Respuesta a necesidades educativas especiales

Por lo que se refiere a las respuestas ante la pregunta: cómo se plantean las necesidades que cada quien tiene para responder a las necesidades educativas especiales de los niños, en la Tabla 18 se puede observar cómo por lo

general se alude a estrategias que atañen al trabajo en equipo (68%) (p.e. *'Por medio de las reuniones que se llevan a cabo con el equipo interdisciplinario en donde se determina el trabajo que realizará con determinado niño' o 'En constantes intercambios de experiencias y estrategias de manera colectiva o bilateral'*), si bien un 32% apelan a estrategias individuales (p.e. *'Dependiendo sus necesidades, cada uno del personal (grupo de apoyo, maestro) realiza su trabajo'*).

Tabla 18. Respuesta a necesidades educativas especiales

	N	%	% válido	% acumulado
equipo	17	68,00	68,00	68,00
individual	8	32,00	32,00	100,00
Total	25	100,00	100,00	

En la Figura 22 se observa el perfil diferenciado de respuestas ofrecidas por los diferentes grupos profesionales.

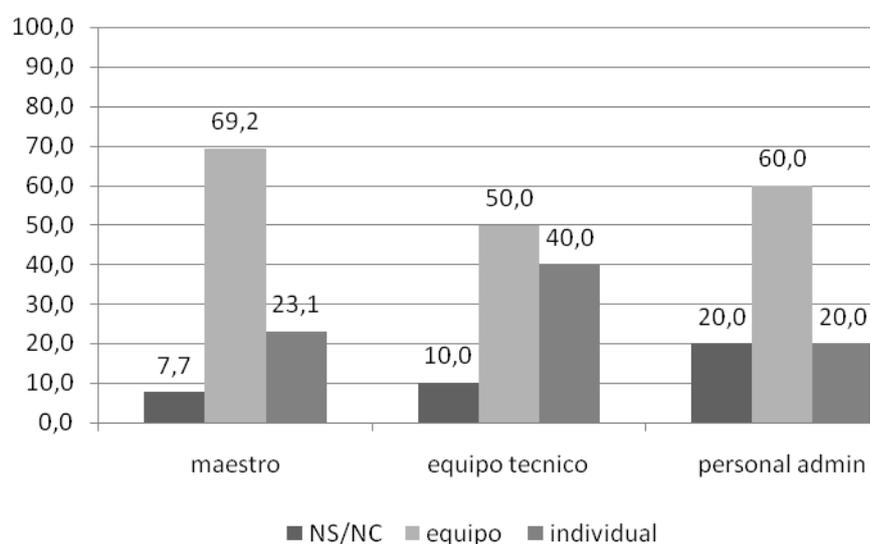


Figura 22. Respuesta a necesidades educativas especiales (grupos profesionales)

g) Respuesta a dudas sobre necesidades educativas especiales

En cuanto a las respuestas ante la pregunta: cómo se plantean las dudas o dificultades en la atención a las necesidades educativas especiales de los niños del Centro, un 85,19% de las respuestas se relacionan con estrategias grupales (p.e. *'En conjunto, el grupo de apoyo y el maestro de grupo nos reunimos y analizamos el problema de cada alumno'* o *'Con reuniones del equipo interdisciplinario y el docente en donde cada uno da su opinión y se llega a acuerdos para así dar una mejor atención a los niños'*), frente a un 14,81% de las respuestas que se relacionan con estrategias individuales (p.e. *'Algunas las resolvemos solos'*).

Tabla 19. Respuesta a dudas sobre necesidades educativas especiales

	N	%	% válido	% acumulado
Equipo	23	85,19	85,19	85,19
Individual	4	14,81	14,81	100,00
Total	27	100,00	100,00	

En la Figura 23 se observa cómo el personal de administración y servicios muestra mayores porcentajes de desconocimiento, en comparación con los otros grupos profesionales.

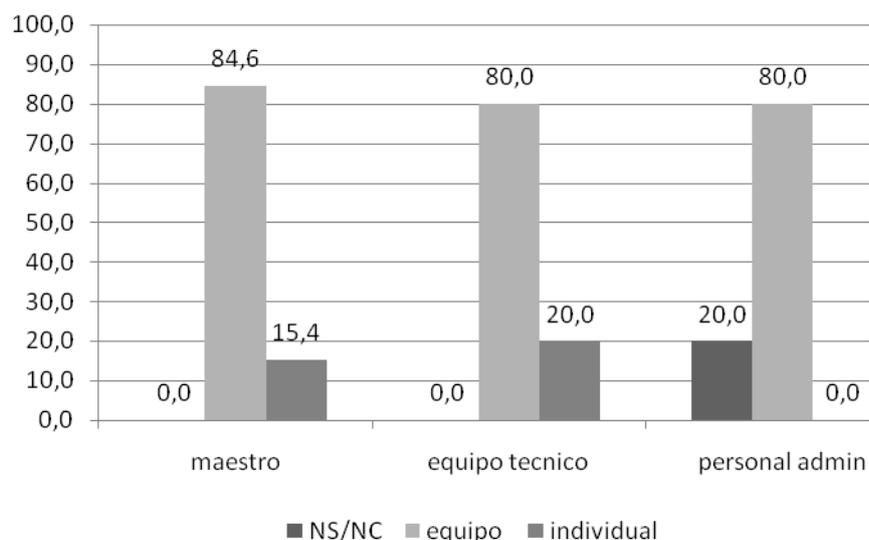


Figura 23. Respuesta a dudas sobre necesidades educativas especiales (grupos profesionales)

h) Misión y objetivos del centro

La codificación de las respuestas relativas a cuál es la misión del Centro y cuáles son sus objetivos (véase Tabla 20), puso de manifiesto cómo un 30,30% acentúan la relevancia del desarrollo personal (p.e. *'Procurar satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje mediante la adecuación de planes y programas de acuerdo a sus requerimientos'*), un 24,24% se refiere a la calidad educativa (p.e. *'Proporcionar atención educativa de calidad a alumnos con distinta discapacidades'*) y un 21,21% se relaciona con la provisión de apoyo educativo (p.e. *'Brindarle apoyo a los niños con y sin necesidades educativas especiales'*). Con menor frecuencia las respuestas se relacionan con el apoyo a la integración (9,09%) (p.e. *'Atender niños (alumnos) que presentan discapacidad o atención especial, para integrarlos a la primaria regular'*), la calidad de vida (6,06%) (p.e. *'Darle a los niños una oportunidad de tener una*

mejor calidad de vida'), la implicación familiar (6,06%) (p.e. *'Involucrar a los padres de familia en la atención que se brinda'*) y la implicación de la comunidad (3,03%) (p.e. *'donde se involucra al personal docente, padres de familia y a la propia comunidad'*).

Tabla 20. Misión y objetivos del centro

	N	%	% válido	% acumulado
Apoyo educativo	7	21,21	21,21	21,4
Apoyo para integración	3	9,09	9,09	30,49
Calidad de vida	2	6,06	6,06	36,55
Calidad educativa	8	24,24	24,24	60,79
Desarrollo personal	10	30,30	30,30	91,10
Implicación comunidad	1	3,03	3,03	94,13
Implicación familiar	2	6,06	6,06	100,00
Total	28	100,00	100,00	

i) Razones de exclusión de áreas del centro

Cuando se pregunta a los participantes por qué razones un niño con discapacidad o con alteraciones en su desarrollo puede no utilizar todas las áreas del Centro, la gran mayoría (96,15%) ofrecen razones hacia la exclusión y 16 de las 25 respuestas relativas a dicha exclusión se relacionan con barreras físicas (64%) (p.e. *'El servicio no cuenta con instalaciones adecuadas'* o *'porque tienen distintas discapacidades y la escuela no tiene instalaciones adaptadas para todas las discapacidades'*), mientras que 9 de las 25 respuestas se relacionan con razones educativas (36%) (p.e. *'Porque a partir de la evaluación de todas las áreas se determina si el niño requerirá o no el apoyo en ella'* o *'Porque no sean necesarias para su atención'*).

Tabla 21. Razones de la exclusión de áreas del centro

	N	%	% válido	% acumulado
No exclusión,	1	3,85	3,85	3,85
Razones exclusión	25	96,15	96,15	100,00
Total	26	100,00	100,00	

En la Figura 24 se puede observar cómo el personal de administración y servicios es el más desconocedor de posibles razones para la exclusión.

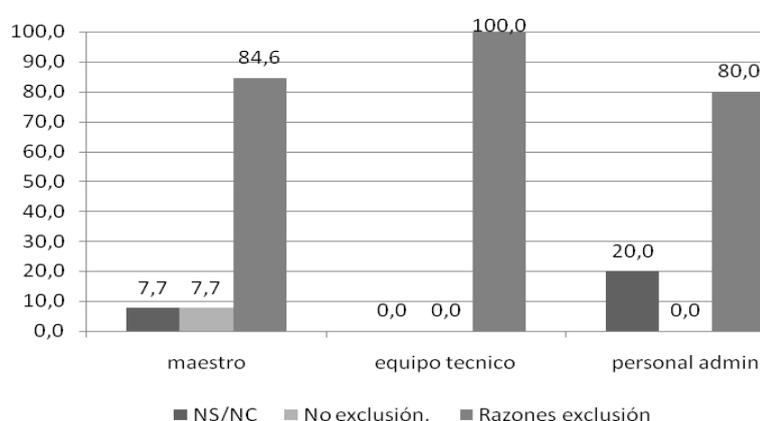


Figura 24. Razones de exclusión (grupos profesionales)

j) Factores de mejora del ambiente escolar

La codificación de respuestas relativas a qué factores mejorarían el ambiente escolar en su Centro, más de la mitad (53,13%) aluden al incremento de recursos (p.e. '*Mayores recursos didácticos, un edificio propio adecuado a las n.e.e. de nuestros alumnos.- Mayor preparación de todos los maestros, personal de apoyo*'), un 34,38% se relacionan con la mejora de rutinas o procedimientos (p.e. '*El trabajo colegiado y la participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos*'), y un 12,50% se refieren a mejoras actitudinales o de valores (p.e. '*Disciplina Compromiso y organización*').

Tabla 22. Factores de mejora del ambiente escolar

	N	%	% válido	% acumulado
Recursos	17	53,13	53,13	53,13
Rutinas	11	34,38	34,38	87,50
Valores	4	12,50	12,50	100,00
Total	28	100,00	100,00	

En la Figura 25 se puede observar cómo mientras el personal de administración y servicios acentúa el peso de los recursos, los maestros ofrecen respuestas más diversas y el equipo técnico acentúa el peso de los valores.

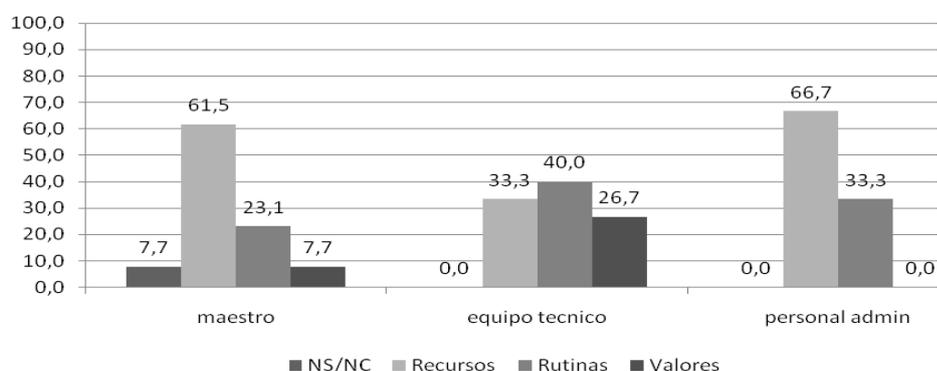


Figura 25. Factores de mejora del ambiente escolar (grupos profesionales)

k) Habilidades para el trabajo con niños con discapacidad

Ante la pregunta qué habilidades debe tener el personal para establecer adecuadas armoniosas con los niños con discapacidad o con alteraciones en su desarrollo, la mayoría de las respuestas (48,94%) se agrupan en la categoría que hemos denominado actitudes (p.e. '*Tener sensibilidad. Gustarle lo que hace*' o '*Una de las principales habilidades que se debe desarrollar y yo creo que es de las más importantes es la paciencia, después la tolerancia y por último el poder aprender a querer a cada uno de ellos por igual*'). Un 44,68% de las respuestas se

relaciona con aptitudes (p.e. '*capacidad para comprender el grado de discapacidad o alteraciones de cada niño*' o '*Primero estar capacitado para atender a estos niños*'). Finalmente, un 6,38% de las respuestas se relacionan con conocimientos (p.e. '*Conocer qué es una discapacidad y o alteraciones. Tener un conocimiento teórico y práctico y experiencia en el manejo de los alumnos*').

Tabla 23. Habilidades para el trabajo con niños con discapacidad

	N	%	% válido	% acumulado
Actitudes	23	48,94	48,94	48,94
Aptitudes	21	44,68	44,68	93,62
Conocimientos	3	6,38	6,38	100,00
Total	47	100,00	100,00	

En la Figura 26 se observa cómo el personal de administración y servicios da más importancia a las aptitudes, mientras que los maestros y el equipo técnico otorga más importancia a las actitudes.

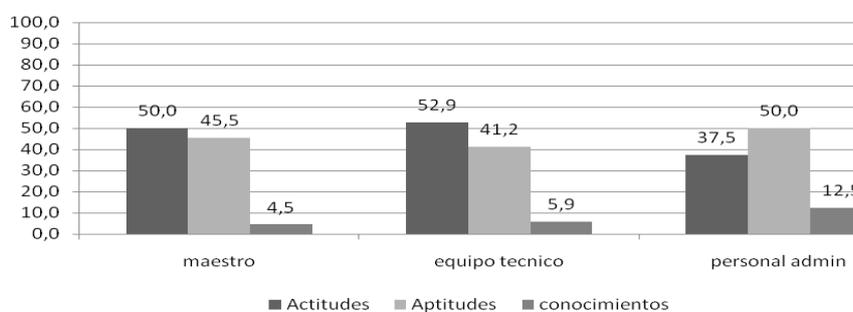


Figura 26. Habilidades para el trabajo con niños con discapacidad (grupos profesionales)

I) Medidas de cuidado y seguridad

Respecto a las medidas de cuidado y seguridad que se implementan con los niños con discapacidad o con alteraciones en su desarrollo, un 65,71% de las respuestas se agrupan en la categoría relacionada con medidas de

Vigilancia/prevencción de riesgos (p.e. 'Medidas contra incendios. Cuestiones de seguridad escolar' o 'Prevenir accidentes como caídas, broncoaspiración, quemaduras, cortaduras.-Prevenir accidentes tanto en el aula y en su entorno social'). En segundo lugar, un 28,57% de las respuestas se relaciona con actividades formativas (p.e. 'Se dan pláticas a los niños junto con los padres de familia sobre qué hacer en caso de incendios, temblores etc. Se les enseña en el aula lo que no pueden o no deben hacer en determinados casos'). Por último, un 5,71% de las respuestas se refiere a la puesta en marcha de adaptaciones (p.e. 'Adecuaciones curriculares').

Tabla 24. Medidas de cuidado y seguridad

	N	%	% válido	% acumulado
Adaptaciones	2	5,71	5,71	5,71
Formación	10	28,57	28,57	34,29
Vigilancia/prevencción de riesgos	23	65,71	65,71	100,00
Total	35	100,00	100,00	

En la Figura 27 se ofrecen los perfiles de respuesta obtenidos por los diferentes grupos profesionales.

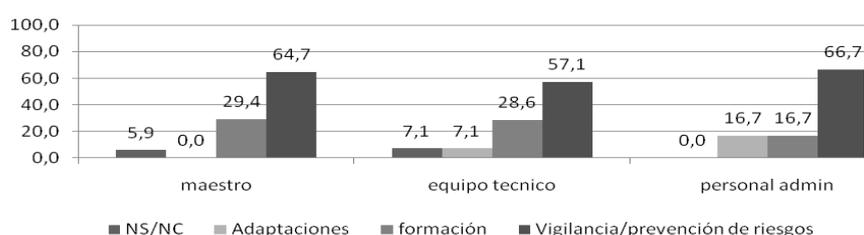


Figura 27. Medidas de cuidado y seguridad (grupos profesionales)

m) Medidas para el trabajo cotidiano con niños con discapacidad

Ante la pregunta: qué medidas se suelen tomar en el trabajo cotidiano con los niños con discapacidad o con alteraciones en su desarrollo, más de la

mitad de las respuestas (58,62%) se relacionan con la puesta en marcha de medidas preventivas (p.e. *'No dejarlos solos. No dejar objetos peligrosos con los cuales puedan lastimarse'* o *'Cuidar que el material que se les proporcione no sea tóxico, que no existan riesgos al alcance del menor (puntas, cuchillos, etc.,)'*). En segundo lugar, un 27,59% de las respuestas se relaciona con la provisión de apoyos (p.e. *'Cumpliendo los objetivos que se tienen planeados en cada uno de los niños'* o *'Dependiendo de su necesidad y atendiendo las recomendaciones del diagnóstico'*). En tercer lugar, con un 6,90% de respuestas en ambos casos, aparecen respuestas relacionadas con actuaciones formativas (p.e. *'Adecuaciones curriculares'*) o con la intervención o apoyo conductual (p.e. *'Cuidar que el alumno no agrede a sus compañeros'*).

Tabla 25. Medidas para el trabajo cotidiano con niños con discapacidad

	N	%	% válido	% acumulado
Apoyos	8	27,59	27,59	27,59
Formación	2	6,90	6,90	34,48
Prevención: Salud/seguridad	17	58,62	58,62	93,10
Apoyo /intervención conductual	2	6,90	6,90	100,00
Total	29	100,00	100,00	

n) Medios de respuesta del centro a las necesidades educativas especiales

En cuanto a qué medios tiene el Centro para responder a las necesidades educativas especiales de los niños, la mitad de las respuestas se relaciona con recursos humanos de la escuela (p.e. *'El apoyo de los maestros y personal interdisciplinario'* o *'Recursos humanos principalmente (maestros, psicólogos, terapeuta de lenguaje, trabajo social, maestro de educación física, otros)'*) y la otra mitad con recursos materiales (p.e. *'Los medios con los que cuenta el Centro son insuficientes para poder ofrecer a los alumnos una*

educación de calidad. Hacen falta espacios físicos' o 'El espacio aunque no está bien estructurado en base a las necesidades de los alumnos'). Cabe destacar que cuando se alude a los medios materiales, en la mayoría de los casos se indica que éstos son insuficientes.

Tabla 26. Medios del centro para responder a las necesidades educativas especiales

	N	%	% válido	% acumulado
Recursos humanos	19	50,00	50,00	50,00
Recursos materiales,	19	50,00	50,00	100,0
Total	38	100,0	100,0	

En la Figura 28 se muestra cómo mientras los profesores acentúan la importancia de los medios materiales, el personal técnico acentúa la de los medios humanos.

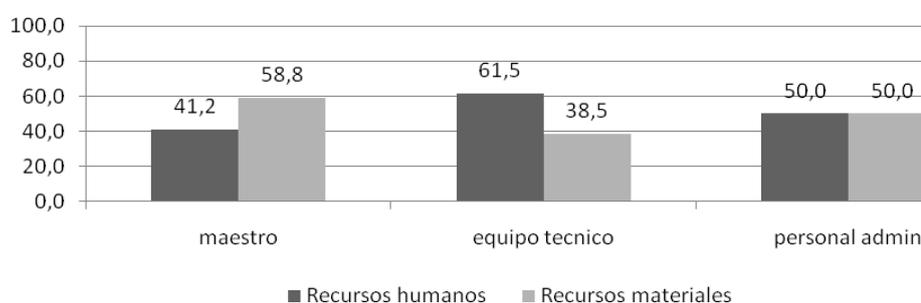


Figura 28. Medidas del centro para responder a las necesidades educativas especiales (grupos profesionales)

o) Obstáculos para la colaboración padres-personal del centro

Ante la pregunta, qué factores impiden la colaboración entre los padres y el personal del Centro, un 53,57% de las respuestas se relacionan con valores o actitudes (p.e. *'Especulaciones. Falta de interés' o 'Poco interés de los padres, cumplen con traerlo y llevarlo, pero no se preocupan por su material de trabajo y*

su tareas delegando toda la responsabilidad del trabajo al maestro'), un 25% se relaciona con la escasez de recursos (p.e. 'lo económico' o 'También puede influir el factor económico') y un 21,43% se relaciona con rutinas o hábitos de funcionamiento (p.e. 'La fijación de metas entre ambas partes, la falta de compartir información' o 'Que no exista una buena comunicación , por la falta constante de los menores y la poca disposición que tienen para colaborar con la escuela').

Tabla 27. Obstáculos para la colaboración padres-personal del centro

	N	%	% válido	% acumulado
Recursos	7	25,00	25,00	25,00
Rutinas	6	21,43	21,43	46,43
Valores	15	53,57	53,57	100,00
Total	28	100,00	100,00	

En la Figura 29 se observa el diferente patrón de respuestas ofrecido por los tres grupos profesionales.

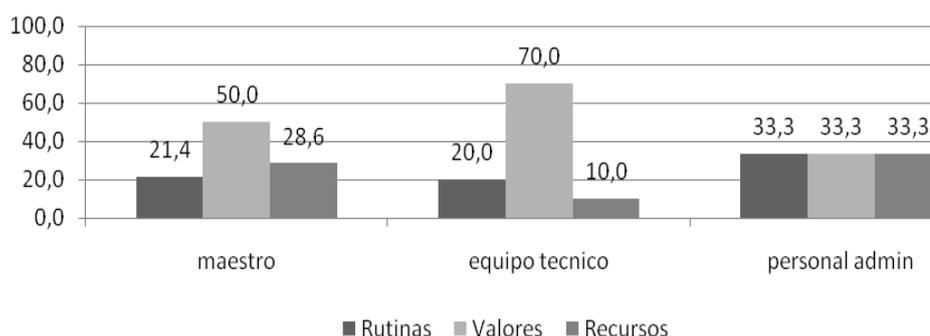


Figura 29. Obstáculos para la colaboración padres-personal del centro (grupos profesionales)

Obstáculos para la plena inclusión

Ante la pregunta: cuáles son los factores que pueden impedir la inclusión total de los niños en su Centro, la mayoría de las respuestas (42,9%) se agrupan bajo el epígrafe de valores o actitudes (p.e. *'La falta de voluntad e interés por parte de los padres y algunas veces del personal'* o *'La no aceptación del problema de sus hijos'*). Un 10,7% de respuestas se relaciona con los recursos (p.e. *'a veces las dificultades que tienen los niños en aspectos físicos, motrices, no les permite realizar la actividad como los otros niños y hay que adaptarlas'*) y con las rutinas o aspectos procedimentales, respectivamente (p.e. *'Que sea un niño que deba ser incorporado a la educación básica regular'*). Finalmente, un 3,6% indican no existir obstáculos en este sentido. En la Figura 30 se ofrecen los diferentes perfiles de respuesta.

Tabla 28. Obstáculos para la plena inclusión

	N	%	% válido	% acumulado
Ninguno	2	3,6	3,6	10,7
Recursos	9	10,7	10,7	25,0
Rutinas	5	10,7	10,7	50,0
Valores	17	42,9	42,9	96,4
Total	28	100,0	100,0	

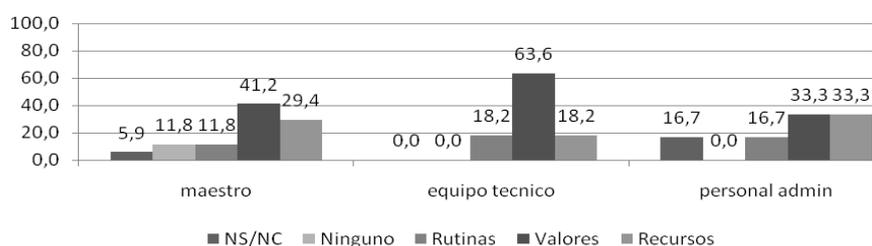


Figura 30. Obstáculos para la plena inclusión (grupos profesionales)

p) Sentimientos hacia el trabajo

Ante la pregunta: Habitualmente cómo se siente usted cuando llega al Centro, un 89,3% de las respuestas reflejan sentimientos positivos (p.e. *'Con mucho ánimo'* o *'Cada día representa un nuevo reto para desempeñar mi práctica, llego optimista y con alegría'*), frente a las respuestas neutras o ambivalentes (p.e. *'Bien por lo general. Preocupado en su medida, siempre'*) o incluso negativas (p.e. *'Angustiada ante la perspectiva de que algún elemento del personal no llegue y no haya avisado y a la expectativa de estar en actitud de vigilante para que dos miembros del personal cumplan mínimamente con sus obligaciones'*), que son muy escasas.

Tabla 29. Sentimientos hacia el trabajo

	N	%	% válido	% acumulado
Negativa	1	3,6	3,6	3,6
Neutra/ambivalente	2	7,1	7,1	10,7
positiva	25	89,3	89,3	100,0
Total	28	100,0	100,0	

En la Figura 31 se puede observar cómo el personal de administración y servicios es el grupo que muestra sentimientos meno positivos. Por el contrario, los maestros muestran los sentimientos más favorables.

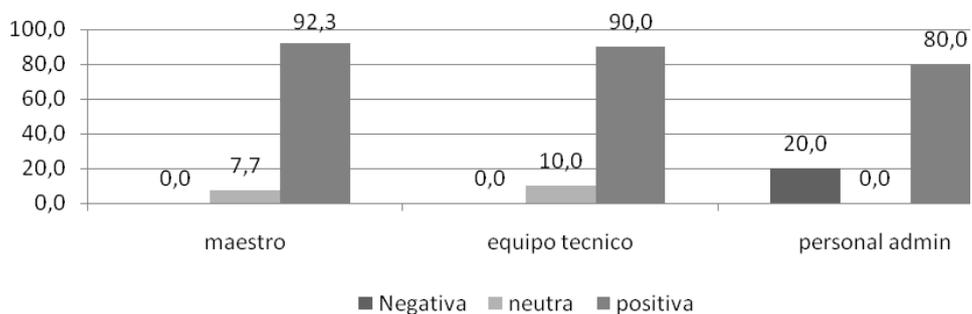


Figura 31. Sentimientos hacia el trabajo (grupos profesionales)

q) Sentimientos de los niños hacia el centro

En cuanto a las respuestas ante la pregunta, habitualmente cómo observa que se sienten los niños al llegar al Centro, un 53,6% de las respuestas reflejan sentimientos positivos (p.e. *'Generalmente se observa que llegan contentos, muestran disposición al inicio de actividades durante y después'* o *'Contentos con muchas energías y deseosos de explorar todo lo que les rodea'*), y un 46,4% se relaciona con aspectos neutros o ambivalentes (p.e. *'Algunos con entusiasmo y ganas de aprender cosas nuevas, se ve el compromiso pero otros como les da lo mismo, no hay compromiso con nada'* o *'Muy contentos alegres y con mucha energía. En algunos casos hay niños que no les motiva y constantemente se salen del salón'*).

Tabla 30. Sentimientos de los niños hacia el centro

	N	%	% válido	% acumulado
neutros	13	46,4	46,4	46,4
positivos	15	53,6	53,6	100,0
Total	28	100,0	100,0	

En la Figura 32 se percibe cómo los maestros muestran opiniones ligeramente distintas a los otros dos grupos profesionales.

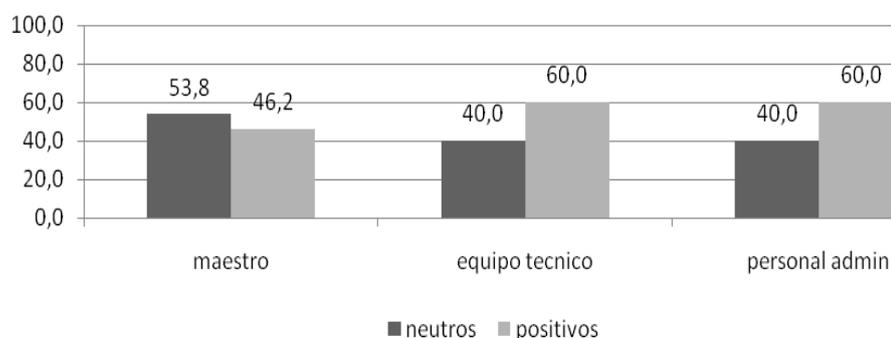


Figura 32. Sentimientos de los niños hacia el centro (grupos profesionales)

r) Conocimiento de la Ley General de Educación

En cuanto a las respuestas ante la pregunta qué dice la Ley General de Educación respecto a la enseñanza de los niños con discapacidad, la mayoría de los encuestados (86,36%) emiten una respuesta correcta (p.e. '*Que hay que integrar a los integrables en las escuelas regulares y con relación a los que no pueden ser integrados, proporcionarles una educación que responda a sus requerimientos y necesidades básicas de aprendizaje*'), si bien un 13,64% de las respuestas son incorrectas (p.e. '*No lo sé específicamente, pero recuerdo que permite el optimismo...*').

Tabla 31. Conocimiento de la Ley General de Educación

	N	%	% válido	% acumulado
Correcto	19	86,36	86,36	86,36
Incorrecto	3	13,64	13,64	100,00
Total	22	100,00	100,00	

En la Figura 33 se observa cómo el equipo técnico es el grupo que demuestra un menor conocimiento de la Ley General de Educación, frente a los otros dos grupos profesionales.

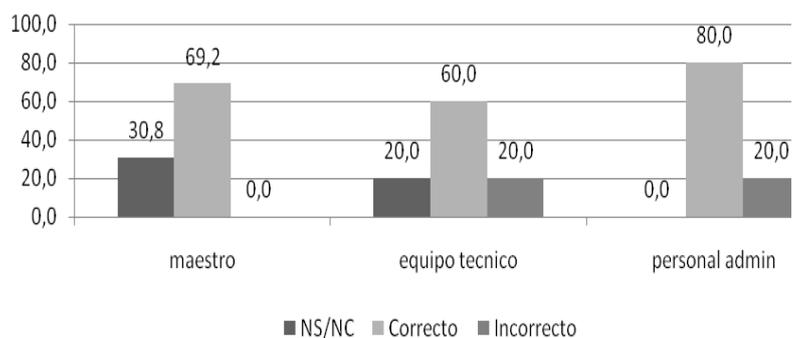


Figura 33. Conocimiento de la Ley General de Educación (grupos profesionales)

s) Habilidades para apreciar progresos

Por lo que se refiere a las respuestas ante la pregunta qué habilidades deben desarrollarse para poder apreciar los esfuerzos y progresos de los niños, un 52,17% de las respuestas se relacionan con el desarrollo de aspectos aptitudinales (p.e. '*De observación del alumno (a), dentro y fuera del aula, así como de registro permanente de lo observado. Por otra parte, de retroalimentación para ir perfeccionando estas habilidades, además de una comunicación permanente con los padres de los niños así como con el personal de apoyo*'), un 34,78% se relaciona con aptitudes específicas de observación (p.e. '*Las habilidades de observación*'), un 8,70% se relaciona con aspectos actitudinales (p.e. '*Paciencia, optimismo, confianza, tolerancia*'), y un 4,35% se relaciona con conocimientos (p.e. '*Conocimiento de la etapa de madurez en que el menor se ubica, Conocimiento de la zona de desarrollo próximo del alumno, conocimiento de los aprendizajes que están a su alcance*').

Tabla 32. Habilidades para apreciar progresos

	N	%	% válido	% acumulado
Actitudes	4	8,70	8,70	8,70
Aptitudes	24	52,17	52,17	60,87
Observación	16	34,78	34,78	95,65
Conocimientos	2	4,35	4,35	100,00
Total	46	100,00	100,00	

En la Figura 34 se puede apreciar cómo el personal de administración y servicios muestra un mayor desconocimiento sobre este tema que los otros dos grupos profesionales.

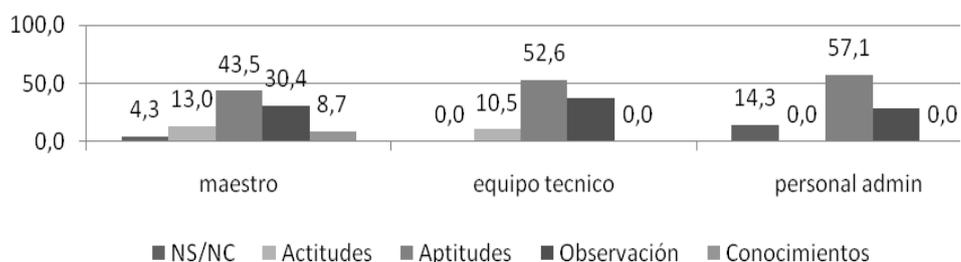


Figura 34. Habilidades para apreciar progresos (grupos profesionales)

t) Detección de necesidades educativas especiales

Respecto a qué pasos sigue el personal del Centro para detectar las necesidades educativas especiales de los niños, un 92,9% de las respuestas alude a la existencia de un proceso estructurado (p.e. '*Entrevista inicial con los padres del menor.- Valoración Integral en equipo interdisciplinario y docente; Análisis de interpretación conjunta de los datos obtenidos; Recomendaciones y conclusiones; Elaboración de propuesta curricular individual del menor*'), frente a un 7,1% que indican carecer de dicha estructuración (p.e. '*Desafortunadamente no se ha logrado concretar los pasos, lo único que se realiza es la aceptación del niño con discapacidad que venga para preescolar, 1º y 2º de primaria*').

especial y atención complementaria, canalizándolos directamente al maestro que le corresponde').

Tabla 33. Detección de necesidades educativas especiales

	N	%	% válido	% acumulado
No proceso	2	7,1	7,1	7,1
Proceso	26	92,9	92,9	100,0
Total	28	100,0	100,0	

En la Figura 35 se aprecia la gran similitud en el perfil de respuestas de los tres grupos profesionales.

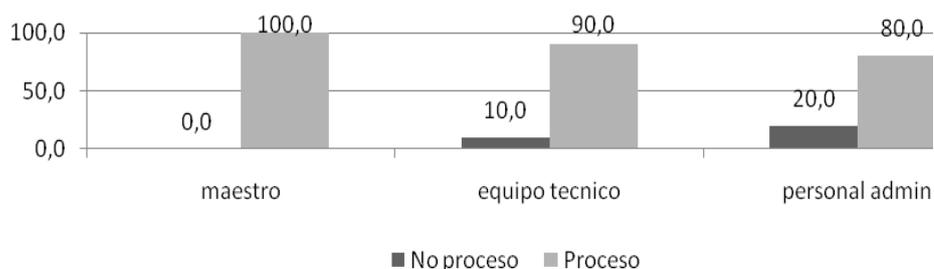


Figura 35. Detección de necesidades educativas especiales (grupos profesionales)

u) Programación de actividades para alumnos con necesidades educativas especiales

En cuanto a las respuestas ante la pregunta: Qué pasos sigue el personal del Centro para programar las actividades que requieren los niños con necesidades educativas especiales, un 50% se relaciona con programación en equipo (p.e. '*Análisis e interpretación conjunta de los resultados obtenidos. Recomendaciones y conclusiones. Elaboración de Propuesta curricular individual del menor*'), un 46,15% se relaciona con programación a nivel individual (p.e. '*Se*

realizan planeaciones de acuerdo a las necesidades de cada alumno') y en un caso se indica carecer de programación para ello (p.e. 'Ningunos').

Tabla 34. Programación de actividades para alumnos con necesidades educativas especiales

	N	%	% válido	% acumulado
Equipo	13	50,00	50,00	50,00
Individual	12	46,15	46,15	96,15
Ninguna	1	3,85	3,85	100,00
Total	26	100,00	100,00	

En la Figura 36 se presentan los perfiles de los tres grupos profesionales. Se puede observar cómo difieren los tres perfiles.

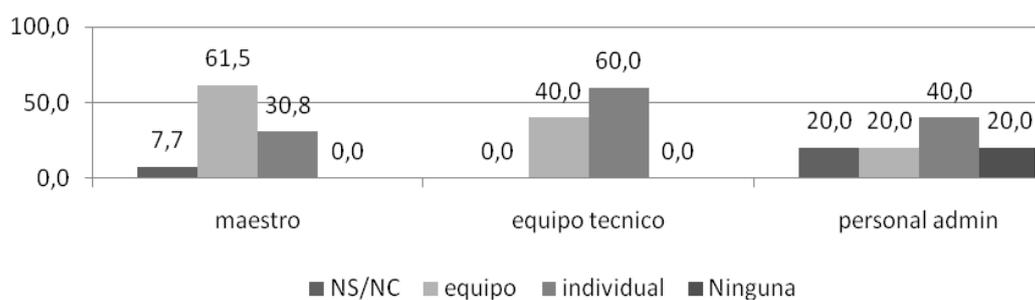


Figura 36. Programación de actividades para alumnos con necesidades educativas especiales (grupos profesionales)

v) Respuestas de los niños con necesidades educativas especiales

Ante la pregunta, qué respuestas diferentes pueden manifestar los niños con discapacidad o con alteraciones en su desarrollo cuando aprenden, un 89,29% de las respuestas identifican mejoras conductuales (p.e. '*Puede vestirse y desvestirse. Comer solo. Lenguaje desarrollado. Que conviva con todos sus compañeros. Obedezca órdenes. Conocimiento de su entorno. Desarrollar su motricidad fina*'). Un 10,71% no responde a esta pregunta.

Tabla 35. Respuestas de los niños con necesidades educativas especiales

	N	%	% válido	% acumulado
NS/NC	3	10,71	10,71	10,71
Mejoras conductuales	25	89,29	89,29	100,0
Total	28	100,0	100,0	

En la Figura 37 se presenta la distribución de las respuestas por grupos profesionales.

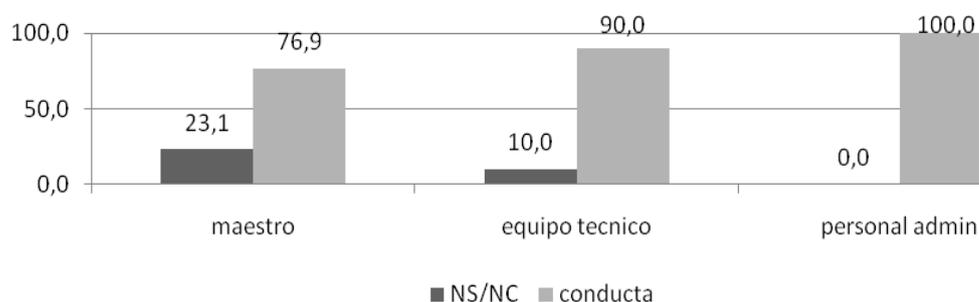


Figura 37. Respuestas de los niños con necesidades educativas especiales (grupos profesionales)

w) Detección de necesidades educativas especiales

Ante la pregunta: quiénes son los integrantes claves del personal del Centro para determinar las necesidades educativas especiales de los niños, un 92,9% de las respuestas aluden al equipo (p.e. *'El personal del equipo interdisciplinario y docente'*), mientras que tan sólo dos respuestas aluden al maestro (p.e. *'El maestro de grupo'*).

Tabla 36. Detección de necesidades educativas especiales

	N	%	% válido	% acumulado
equipo	26	92,9	92,9	92,9
maestro	2	7,1	7,1	100,0
Total	28	100,0	100,0	

En la Figura 38 se puede observar cómo el grupo de personal de administración y servicios es el único en el que un porcentaje de éstos considera que la detección de necesidades educativas especiales es competencia fundamental del maestro.

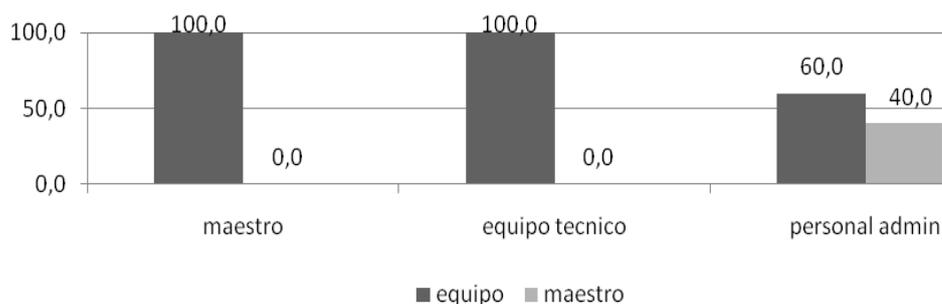


Figura 38. Detección de necesidades educativas especiales (grupos profesionales)

x) Intervención sobre necesidades educativas especiales

En cuanto a las respuestas ante la pregunta: quiénes son los integrantes claves del personal del Centro para determinar las necesidades educativas especiales de los niños, para planear su intervención, de nuevo la gran mayoría de las respuestas se refieren al equipo (p.e. '*El personal docente y el equipo de apoyo*') y tan sólo dos respuestas aluden al maestro como principal responsable (p.e. '*Maestras de grupo*').

Tabla 37. Intervención sobre necesidades educativas especiales

	N	%	% válido	% acumulado
equipo	24	92,31	46,15	46,15
maestro	2	7,69	3,85	50,00
Total	26	100,00	100,00	

En la Figura 39 se puede observar cómo en el grupo de personas de administración y servicios existe un importante porcentaje que manifiesta desconocer o tener una opinión formada sobre este aspecto.

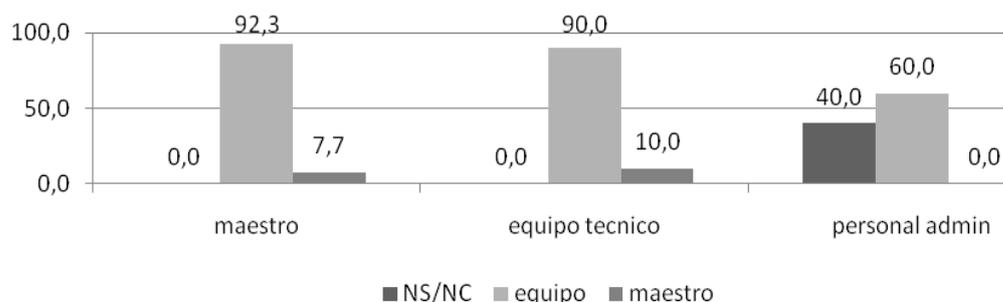


Figura 39. Intervención sobre necesidades educativas especiales (grupos profesionales)

4.2.3.2 Conclusiones sobre análisis cualitativo

En cuanto a los conocimientos sobre normativa (Tabla 13 y Tabla 31), si bien más de un 40% no conoce las leyes generales sobre educación, en su mayoría conocen los aspectos normativos que regulan la integración de alumnos con necesidades educativas especiales. Respecto a los conocimientos sobre la misión y objetivos del centro (Tabla 20), destaca la variedad de misiones y objetivos planteados, si bien cabe destacar cómo la implicación de la familia y de la comunidad en general son planteados en muy escasas ocasiones. Por lo que se refiere a conocimientos sobre la identificación de necesidades educativas especiales (Tabla 32) y progresos de los alumnos (Tabla 35), predomina la importancia que se otorga a la observación de las mejoras conductuales.

Por lo que se refiere a las creencias, valores o actitudes, cabe destacar cómo los profesores subrayan dos beneficios clave derivados de la asistencia a

un centro educativo de alumnos con necesidades educativas especiales (Tabla 12): por un lado los aprendizajes y por otro, el desarrollo de los aspectos sociales, ya sea de habilidades interpersonales o de inclusión social. Casi las tres cuartas partes del profesorado experimenta sensaciones positivas al trabajar con estos alumnos (Tabla 17), e igualmente una gran mayoría experimentan sentimientos positivos hacia el trabajo (Tabla 29). En la misma línea, más de la mitad de los encuestados consideran que los niños sienten emociones positivas cuando acuden al centro, aunque un porcentaje sustancial de profesores alude a sentimientos ambivalentes (Tabla 30). De acuerdo con las opiniones del personal encuestado, factores clave de mejora del ambiente escolar se relacionan con la mejora de los recursos humanos y materiales fundamentalmente (Tabla 22), y consideran que para trabajar con alumnos con discapacidad se requieren sobre todo actitudes positivas (Tabla 23). En cuanto a los obstáculos para la colaboración entre padres y personal del centro (Tabla 27) así como para la plena inclusión (Tabla 28), la mayoría coinciden en aludir a creencias, actitudes o valores.

Finalmente y respecto a los aspectos procedimentales, la mayoría de los encuestados consideran que la evaluación de niños con discapacidad o la detección de necesidades educativas especiales es un proceso sistemático (Tabla 14 y Tablas 33 y 36), que requiere de técnicas de observación directa (Tabla 15), y que la respuesta a las necesidades educativas especiales (Tabla 18), así como a las dudas que se puedan plantear (Tabla 19) y a la planificación de objetivos y actividades (Tabla 16 y Tabla 34) e intervención (Tabla 37) deben realizarse en equipo. Cuando se pregunta sobre razones por las que un niño pueda quedar excluido de determinadas áreas de un centro, la mayoría apelan a razones de seguridad o prevención de riesgos (Tabla 21 y Tabla 24). Varios

profesionales aluden a los escasos medios materiales para dar respuesta a la diversidad, lo que se traduce en barreras para la inclusión.

El análisis de las respuestas en función del grupo profesional de pertenencia sugiere que el personal de administración y servicios muestra un perfil sustancialmente distinto al de los otros dos grupos profesionales, en la mayoría de las cuestiones. Estos resultados apoyan la relevancia de formar a toda la comunidad educativa en temas de igualdad, puesto que una mayor formación se relaciona con percepciones y puntos de vista más positivos acerca de la inclusión (Hackney, 1997).

4.2.3.3 Análisis cuantitativos: Resultados

a) Análisis de jueces expertos

La construcción del instrumento para la evaluación de la cultura escolar inclusiva en la etapa infantil requirió una serie de pasos y tareas, que detallamos a continuación. En primer lugar, la revisión de la literatura sobre cultura escolar y sobre inclusión educativa cuyos principales resultados hemos resumido en los capítulos precedentes, nos permitió realizar una selección teórica de dimensiones e indicadores comunes (véase Tabla 38).

A partir de esta información se procedió a la definición operativa de cada una de las dimensiones y a la selección de un banco de preguntas así como a la inclusión de ítems de creación propia. En dicha selección previa a la elaboración del cuestionario piloto, participaron siete expertos: tres autoridades de la Secretaría de Educación Pública, del Instituto Nacional de Pediatría y la Universidad Autónoma Metropolitana respectivamente; una maestra de escuela regular, una maestra de Centro de Atención Múltiple y dos profesoras de las

Facultades de Psicología y Educación de la Universidad de Salamanca España, respectivamente.

Tabla 38. Dimensiones y subdimensiones contempladas

Dimensión	Subdimensiones
1. Conocimientos	1.1 Sobre normativa 1.2. Sobre inclusión 1.3. Sobre apoyos educativos
2. Normas o Reglas	2.1 Organización 2.2 Diseño curricular 2.3 Relaciones jerárquicas 2.4 Políticas, promoción y acreditación
3. Valores inclusivos	3.1 Creencias inclusivas 3.2 Valores inclusivos
4. Rutinas o Funcionamiento del centro	4.1 Participación 4.2 Relaciones 4.3 Toma de decisiones

El cuestionario constó de dos partes. En la parte "A" se plantearon 93 aseveraciones, en tanto la parte "B" se incluyeron las 25 preguntas abiertas que hemos presentado en el apartado anterior. Las respuestas de la parte "A" corresponden a una escala tipo Likert con 6 opciones que expresan el grado de acuerdo con las afirmaciones, teniendo en cuenta que el 1 indica el mínimo acuerdo y el 6 supone el máximo acuerdo con el enunciado.

Los ítems de la parte cuantitativa fueron sometidos al análisis de los siete jueces expertos, quienes hubieron de valorar la pertenencia de los ítems a las diferentes categorías, la intensidad con la que cada ítem media dicha categoría, y la valencia de cada ítem. Concretamente, y respecto a la adscripción a una u otra categoría, se ofrecían las cuatro posibilidades siguientes:

CONOCIMIENTOS (C): Ideas sobre la educación inicial y la inclusión de los niños pequeños con alteraciones del desarrollo o con discapacidades, así como sobre su atención educativa.

NORMAS (N): Reglas que rigen la organización de los Centros Educativos de los niveles de Inicial y Especial, relacionadas con la atención educativa de los niños pequeños con alteraciones en su desarrollo o con discapacidades. Alude a aspectos organizativos, de planeación o planificación curricular, a las relaciones jerárquicas, a la aplicación de las políticas educativas para la promoción o acreditación, etc.

VALORES INCLUSIVOS(V): Apreciaciones, actitudes o valores inclusivos relacionados con aspectos como la confianza, tolerancia, apertura a los cambios o flexibilidad.

RUTINAS (R): Maneras cotidianas de hacer las cosas o funcionamiento habitual del centro de los niveles Inicial y Especial. Incluye nociones relacionadas con la participación de la comunidad educativa en las decisiones que afectan al centro, relaciones entre los miembros y comunicación y relaciones entre el personal, padres y comunidad en general.

En segundo lugar, se solicitaba a los jueces determinar el grado o intensidad en que, en su opinión, cada uno de los ítems reflejaba la categoría a la que pertenecía. Para ello, debía puntuar de "1" a "5", teniendo en cuenta que el "1" indicaba una muy baja intensidad y el "5" indicaba una muy alta intensidad.

En tercer lugar, debían determinar la valencia de cada ítem, es decir, indicar con un signo "1" si, en su opinión, el ítem estaba formulado negativamente -es decir, indica un juicio, intención o actitud negativa- y con un "2" si, en su opinión, el ítem estaba formulado positivamente -es decir, indicaba un juicio, intención o actitud positiva-.

El cuestionario incluía también la posibilidad de añadir los comentarios que les parecieran oportunos (ej. ítem confuso, ítem perteneciente a una categoría distinta a las incluidas en esta hoja, etc.) para mejorar la versión preliminar del instrumento. Una vez obtenidas las valoraciones de los jueces, se procedió a analizar el grado de acuerdo respecto a la intensidad así como a la valencia y a la categoría.

Tabla 39. Ítems, categoría e índice de acuerdo (apartado A del Cuestionario)

Ítem	Cat	Índice de acuerdo	Ítem	Cat	Índice de acuerdo	Ítem	Cat	Índice de acuerdo
it_01	C	57,14	it_034	C	85,71	it_068	N	57,14
it_02	C	71,43	it_035	C	71,43	it_69	V	42,86
it_03	C	57,14	it_036	C	71,43	it_70	C	57,14
it_04	C	57,14	it_037	R	42,86	it_071	C	28,57
it_05	C	71,43	it_038	N	42,86	it_072	C	71,43
it_06	V	57,14	it_039	R	71,43	it_073	V	71,43
it_07	C	42,86	it_040	R	71,43	it_074	V	57,14
it_08	N	71,43	it_041	V	42,86	it_075	C	100,00
it_09	N	42,86	it_042	R	71,43	it_076	V	100,00
it_010	V	71,43	it_043	N	57,14	it_077	V	71,43
it_011	N	42,86	it_044	R	42,86	it_078	V	71,43
it_012	V	42,86	it_045	V	42,86	it_79	N	28,57
it_013	N	100,00	it_046	R	28,57	it_80	N	42,86
it_014	V	42,86	it_047	V	85,71	it_081	C	57,14
it_015	N	57,14	it_048	V	42,86	it_082	R	42,86
it_016	V	42,86	it_049	V	42,86	it_083	R	42,86
it_017	R	42,86	it_050	R	28,57	it_084	C	85,71
it_018	N	28,57	it_051	C	57,14	it_085	C	42,86
it_019	V	28,57	it_052	C	57,14	it_086	R	42,86
it_020	N	42,86	it_053	V	71,43	it_087	C	71,43
it_021	R	42,86	it_054	C	100,00	it_088	C	71,43
it_022	R	42,86	it_055	R	42,86	it_89	V	57,14
it_023	N	71,43	it_056	C	71,43	it_90	V	71,43
it_024	N	85,71	it_057	N	42,86	it_91	C	85,71
it_025	N	57,14	it_058	C	42,86	it_92	C	57,14
it_026	N	42,86	it_59	N	42,86	it_93	C	42,86
it_027	N	42,86	it_60	V	42,86			
it_028	R	42,86	it_061	C	85,71			
it_029	V	85,71	it_063	C	57,14			
it_030	V	100,00	it_064	C	85,71			
it_031	R	71,43	it_065	C	42,86			
it_032	V	71,43	it_066	C	100,00			
it_033	N	85,71	it_067	C	71,43			

Se procedió entonces a determinar las valoraciones de los jueces respecto a la intensidad con que cada ítem medía la categoría a la que pertenecía (Tabla 41).

Tabla 40. Ítems, media y moda de valoraciones sobre intensidad (apartado A del Cuestionario)

Ítem	Moda	Media	Ítem	Moda	Media
it_01	5	4,13	it_053	5	4,63
it_02	5	4,50	it_054	5	4,13
it_03	5	4,38	it_055	5	8,13
it_04	4	3,13	it_056	4	3,75
it_05	4	3,57	it_057	4	4,00
it_06	5	4,13	it_058	5	4,13
it_07	4	3,88	it_59	4	4,00
it_08	5	4,63	it_60	5	3,63
it_09	5	4,25	it_061	5	4,00
it_010	5	4,63	it_062	5	4,25
it_011	5	4,75	it_063	5	5,00
it_012	4	4,38	it_064	5	3,38
it_013	5	4,25	it_065	5	4,50
it_014	4	3,75	it_066	5	3,13
it_015	5	3,88	it_067	5	3,13
it_016	4	4,13	it_068	5	4,75
it_017	4	3,50	it_69	5	4,25
it_018	3	3,63	it_70	5	3,63
it_019	5	3,88	it_071	5	4,00
it_020	5	3,88	it_072	5	3,88
it_021	5	4,25	it_073	4	4,25
it_022	5	4,25	it_074	4	4,38
it_023	4	4,50	it_075	4	4,38
it_024	5	4,50	it_076	5	4,50
it_025	5	4,25	it_077	5	4,63
it_026	4	4,25	it_078	5	4,50
it_027	5	4,29	it_79	4	3,50
it_028	4	3,88	it_80	5	3,75
it_029	4	4,38	it_081	5	3,63
it_030	4	4,50	it_082	5	4,57
it_031	4	4,38	it_083	5	4,38
it_032	4	4,00	it_084	5	3,88
it_033	5	4,13	it_085	5	4,00
it_034	5	4,25	it_086	5	4,38
it_035	4	4,38	it_087	4	4,38
it_036	4	4,38	it_088	4	3,25
it_037	5	4,13	it_89	5	4,50
it_038	4	4,38	it_90	5	4,88
it_039	5	4,50	it_91	5	4,63
it_040	4	4,25	it_92	5	3,88
it_041	4	4,38	it_93	4	4,00
it_042	4	4,38			
it_043	5	4,13			
it_044	5	4,50			
it_045	3	4,00			
it_046	4	4,50			
it_047	4	4,50			
it_048	4	4,25			
it_049	4	4,25			
it_050	4	4,25			
it_051	4	4,38			
it_052	5	4,75			

Por último, en la tabla 41 se exponen los resultados relativos a las valoraciones sobre la valencia de cada uno de los ítems.

Tabla 41. Ítems, media y moda de valoraciones sobre la valencia (apartado A del Cuestionario)

Item	Moda	Promedio						
It_01	2	2,0	it_037	2	1,9	it_074	2	2,0
It_02	2	2,0	it_038	2	2,0	it_075	1	1,1
It_03	1	1,1	it_039	2	2,0	it_076	2	2,0
It_04	2	2,0	it_040	2	2,0	it_077	2	2,0
It_05	2	2,0	it_041	2	2,0	it_078	2	2,0
It_06	2	2,0	it_042	2	2,0	it_79	2	2,0
It_07	2	2,0	it_043	2	2,0	it_80	2	1,6
It_08	2	2,0	it_044	2	2,0	it_081	2	2,0
It_09	2	1,9	it_045	2	2,0	it_082	1	1,4
It_010	2	2,0	it_046	2	2,0	it_083	2	2,0
It_011	2	2,0	it_047	2	2,0	it_084	2	1,5
It_012	2	2,0	it_048	2	2,0	it_085	2	2,0
It_013	2	1,8	it_049	2	2,0	it_086	2	2,0
It_014	2	2,0	it_050	2	2,0	it_087	2	2,0
It_015	2	2,0	it_051	2	2,0	it_088	2	1,8
It_016	2	2,0	it_052	2	2,0	it_89	2	2,0
It_017	2	2,0	it_053	2	2,0	it_90	2	2,0
It_018	2	1,6	it_054	1	1,4	it_91	2	1,9
It_019	2	2,0	it_055	2	2,0	it_92	2	2,0
It_020	2	1,9	it_056	2	2,0	it_93	2	2,0
It_021	2	2,0	it_057	2	2,0			
It_022	2	2,0	it_058	2	1,9			
It_023	2	2,0	it_59	2	2,0			
It_024	2	2,0	it_60	2	2,0			
It_025	2	2,0	it_061	2	1,7			
It_026	2	2,0	it_062	2	2,0			
It_027	2	2,0	it_063	2	2,0			
It_028	2	2,0	it_064	2	1,6			
It_029	2	2,0	it_065	2	2,0			
It_030	2	2,0	it_066	1	1,4			
It_031	2	2,0	it_067	2	1,6			
it_032	2	1,9	it_068	2	2,0			
it_033	2	2,0	it_69	2	2,0			
it_034	1	1,3	it_70	2	2,0			
it_035	2	2,0	it_071	2	2,0			
it_036	2	2,0	it_072	1	1,1			
			it_073	2	2,0			

Una vez hecho el análisis de los resultados obtenidos tras las valoraciones realizadas por los jueces, se resolvió que sería conveniente ajustar los ítems que fueron considerados como inadecuadamente formulados, pocos claros, o con una intensidad inadecuada; cuidando que todas las categorías estuvieran representadas y procediendo posteriormente a la fase de aplicación piloto, para la cual se solicitó la anuencia de las autoridades educativas y se dirigió una carta invitación a los centros elegidos para participar.

b) Discriminación de los ítems

Como un primer paso se calculó el poder discriminativo de los ítems mediante la prueba t para grupos independientes y de 93 ítems sólo 32 superaron el nivel de confianza de $p < .005$. Los valores absolutos oscilaron entre una media de 1.86 (ítem 6) y 5.29 (ítem 65). Esto significa que sólo un 34% de los ítems de la configuración inicial del instrumento han demostrado tener una potencia discriminativa suficiente respecto a las diferencias que se pueden encontrar en las percepciones del personal de los centros respecto a la cultura escolar.

Una vez hecho este contraste entre medias, y admitiendo únicamente aquellos ítems que discriminan adecuadamente entre un grupo y otro, el instrumento resulta configurado en su apartado A con 32 ítems de acuerdo a como se muestra en la tabla 42.

Tabla 42. Estadística descriptiva de los 32 ítems

Item	N	Valores perdidos	Media	Mínimo	Máximo	p
IT_008	28	0	5,04	2	6	,017
IT_009	28	0	4,82	1	6	,001
IT_011	28	0	3,79	1	6	,001
IT_012	26	2	4,81	2	6	,051
IT_015	28	0	5,07	2	6	,001
IT_023	22	6	4,18	1	6	,000
IT_025	28	0	4,21	1	6	,025
IT_026	28	0	2,75	1	6	,032
IT_028	28	0	5,46	3	6	,001
IT_029	28	0	5,07	4	6	,002
IT_031	28	0	5,50	4	6	,029
IT_033	27	1	3,37	1	6	,005
IT_037	28	0	5,14	3	6	,002
IT_038	28	0	4,43	1	6	,010
IT_039	28	0	3,36	1	6	,004
IT_040	28	0	4,29	1	6	,004
IT_041	28	0	4,14	1	6	,004
IT_042	28	0	4,00	1	6	,000
IT_043	28	0	4,68	2	6	,001
IT_044	28	0	4,64	1	6	,020
IT_045	28	0	5,61	3	6	,041
IT_046	28	0	5,18	2	6	,005
IT_047	28	0	5,36	4	6	,008
IT_048	28	0	4,86	2	6	,001
IT_049	28	0	4,68	2	6	,000
IT_050	28	0	4,79	1	6	,008
IT_051	22	6	5,50	2	6	,022
IT_052	28	0	5,36	1	6	,029
IT_055	28	0	5,11	1	6	,017
IT_060	28	0	5,50	2	6	,019
IT_065	28	0	5,54	1	6	,028
IT_086	28	0	5,00	3	6	,008

c) Fiabilidad de los ítems

Tras haber comprobado el poder discriminativo de los ítems, en un segundo momento procedimos a obtener la fiabilidad de éstos. Toda vez que el cuestionario presentaba un formato de respuesta de 6 valores, se han obtenido los coeficientes de correlación producto- momento entre cada ítem y la puntuación total.

En la Tabla 43 se observa que los 32 ítems seleccionados guardan una estrecha relación con el constructo total del cuestionario, con lo que queda demostrada la validez de la misma, con 20 correlaciones que fueron significativas a un nivel de confianza de 1 por 100 ($p < , 01$), 11 que correlacionaron significativamente a un nivel de confianza de 1 por 500 ($p < , 05$) y un coeficiente (ítem 12) que aunque no fue significativo se le consideró como suficiente ($r = 0.551$), de manera que se optó por retenerlo.

Tabla 43. Correlaciones ítem total del cuestionario

Item	total	item	total	item	total
IT_011	,774**	IT_037	,761**	IT_047	,676**
IT_012	,551	IT_038	,664**	IT_048	,770**
IT_015	,770**	IT_039	,718**	IT_049	,862**
IT_023	,857**	IT_040	,717**	IT_050	,677**
IT_025	,593*	IT_041	,716**	IT_051	,626*
IT_026	,573*	IT_042	,884**	IT_052	,581*
IT_028	,799**	IT_043	,766**	IT_055	,626*
IT_029	,742**	IT_044	,612*	IT_065	,585*
IT_031	,581*	IT_045	,552*	IT_08	,626*
IT_033	,722**	IT_046	,704**	IT_086	,676**
				IT_09	,768**
				IT_60	,615*

**Signif. con $p < 0,001$; * signif. Con $p < 0,05$

d) Fiabilidad del cuestionario

En el siguiente paso nos planteamos analizar la consistencia interna del instrumento, utilizando el índice Alfa de Cronbach. Los valores obtenidos se muestran en la Tabla 44. Los resultados muestran un Alfa = 0,9404. Dado que el objetivo de este estudio es determinar si las puntuaciones medias de dos grupos de personas son diferentes en forma significativa y que en estos casos un coeficiente de 0,60 a 0,70 sería suficiente (Airen, 1996), podemos apreciar que la configuración del instrumento con estos 32 ítems es altamente confiable.

Tabla 44. Análisis de fiabilidad del cuestionario

	Media	Varianza	Correlación	Alpha
IT_011	144,0000	628,6250	,7788	,9359
IT_012	143,4118	669,8824	,4272	,9398
IT_015	142,9412	664,1838	,6769	,9379
IT_023	143,8824	638,1103	,5946	,9385
IT_025	144,3529	659,3676	,4148	,9406
IT_026	145,9412	654,4338	,5221	,9390
IT_028	142,7647	656,6912	,7899	,9370
IT_029	142,9412	677,3088	,5379	,9392
IT_031	142,5882	676,8824	,5548	,9391
IT_033	144,8235	645,0294	,5744	,9386
IT_037	143,0588	655,0588	,8447	,9366
IT_038	143,7647	668,9412	,3052	,9420
IT_039	144,4706	663,6397	,4011	,9405
IT_040	144,0588	669,6838	,3529	,9409
IT_041	144,2353	646,1912	,5366	,9392
IT_042	144,1765	639,0294	,7298	,9366
IT_043	143,4706	645,2647	,7200	,9368
IT_044	143,7059	652,9706	,5910	,9382
IT_045	142,6471	673,4926	,5357	,9390
IT_046	143,1765	644,5294	,7947	,9362
IT_047	142,8235	668,6544	,7115	,9381
IT_048	143,7059	651,2206	,7641	,9368
IT_049	143,6471	650,3676	,7442	,9368
IT_050	143,5882	649,2574	,5734	,9385
IT_051	142,7647	672,6912	,4170	,9398
IT_052	142,8235	677,9044	,4974	,9394
IT_055	143,0000	663,5000	,4677	,9395
IT_065	142,6471	681,9926	,2661	,9411
IT_08	143,1765	663,7794	,4870	,9393
IT_086	142,9412	672,6838	,5928	,9387
IT_09	143,3529	640,3676	,7749	,9362
IT_60	142,7647	658,9412	,7064	,9375

e) Validez del cuestionario

Finalmente para asegurarnos de la validez del cuestionario en cuanto a su contenido, se procedió a establecer las correlaciones existentes entre los ítems. En la Tabla 45 pueden observarse los siguientes resultados:

Se obtuvieron correlaciones significativas entre la mayoría de los ítems. Con un nivel de significación de 0,01 tenemos 9 ítems que correlacionaron con un mínimo de 6 y un máximo de 13. De los 9 ítems, 2 corresponden a la categoría de Norma, 3 a la de Valor y 4 al de Rutina.

Por otra parte con un nivel de significación $p= 0,05$ tenemos 6 ítems que correlacionaron con un mínimo de 6 y un máximo de 8. De los 6 ítems corresponden 3 a Norma, 1 a Valor, y 2 a Rutina.

Es de destacar que en la categoría de Conocimientos con un nivel de significación $p= 0,01$ tenemos solamente el ítem 52, que correlacionó con el 9. Y con un nivel de significación $p= 0,05$ se encontró que sólo el ítem 51 que correlaciona con los ítems 52 y 60.

Los ítems con una mayor correlación fueron el ítem 11 que corresponde a Norma y el ítem 28 que corresponde a Valor, a un nivel de significación del, 01 con 13 ítems cada uno; y el ítem 15, que corresponde a Norma, al mismo nivel de significación con el ítem 11.

Con un nivel de significación del 0,05 los ítems 12 que corresponde Norma y 41 que corresponde a Rutina con 8, y el 42 correspondiente a Rutina también con

7.

Tabla 45. Correlaciones entre ítems del Cuestionario de Cultura Escolar Inclusiva (Versión Preliminar)

	015	023	025	026	028	029	031	033	037	039	040	041	042	043	044
011	,506**	,767**			,511**	,503**	,388*	,458*	,484**				,555**	,560**	,532**
012		,479*	,487*						,436*		,480*	,463*	,416*		
015					,622**	,640**	,577**		,574**				,592**	,749**	,533**
023								,706**	,547**			,446*	,374		
025				,494**	,393*				,418*		,616**		,394*	,410*	
026											,402*				
028						,703**	,801**	,407*	,688**			,501**	,788**	,726**	,462*
029							,624**		,592**			,468*	,661**	,597**	,412*
031									,586**				,572**	,500**	
033															
037												,468*	,614**	,463*	,428*
038													,386*	,513**	
039										,433*	,639**			,326	
040											,618**	,223		,422*	
041												,362		,447*	
042													,510**	,657**	,451*
043															,538**
044															
045															
046															
047															
048															
049															
050															
051															
052															
055															
065															
08															
086															
09															

** Correlación significativa al nivel de , 01; * Correlación significativa al nivel de, 05

(Continúa)

Tabla 45 (Cont.) Correlaciones entre ítems del Cuestionario de Cultura Escolar Inclusiva (Versión Preliminar)

	045	046	047	048	049	050	051	052	055	065	08	086	09	60
011	,569**	,591**	,629**		,424*			,405*		,463*		,632**	,746**	,451*
012												,486*	,440*	
015	,243	,590**	,652**	,401*	,549**						,536**			,550**
023								,521*		,488*		,536*	,782**	
025				,539**	,429*	,414*								
026				,584**	,548**	,406*					,400*			
028	,544**	,789**	,809**	,453*	,520**	,446*	,665**		,545**		,464*		,481**	,701**
029		,610**	,769**						,385*			,421*	,365	,537**
031		,494**	,662**				,613**		,435*		,520**			,413*
033	,404*						,579**	,423*				,384*	,452*	
037	,310	,690**	,664**	,540**	,516**	,387*			,583**		,570**		,497**	,681**
038				,388*	,554**	,553**								
039					,460*	,484**								
040				,463*	,541**	,564**								
041	,393*	,439*	,429*		,411*				,477*			,441*		,450*
042	,422*	,574**	,688**	,382*	,464*		,485*	,462*	,522**		,496**	,507**	,581**	,640**
043	,538**	,724**	,722**	,561**	,688**	,622**						,471*	,340	,654**
044	,611**	,714**	,596**	,547**	,510**	,432*				,446*			,536**	
045		,651**	,509**							,541**			,451*	
046			,745**	,618**	,616**	,598**	,431*		,377*			,384*	,451*	
047				,473*	,567**	,468*			,441*			,392*	,587**	,749**
048					,860**	,806**			,441*		,491**	,457*	,513**	,652**
049						,888**			,500**		,442*		,435*	,556**
050									,479**				,458*	,634**
051														,584**
052								,486*					,688**	,431*
055														,629**
065													,407*	
08														
086													,617**	,471*
09														,433*

** Correlación significativa al nivel de , 01; * Correlación significativa al nivel de, 05

4.2.4 Configuración final del instrumento

Una vez hechos los análisis correspondientes exponemos a continuación, en la Tabla 46, la configuración final del instrumento.

Tabla 46. Configuración Final del Instrumento de Cultura Inclusiva

N	Items	Categoría
1.	Al personal de Educación Inicial se le otorgan los mismos incentivos académicos y económicos que a los otros niveles, en el Programa de Carrera Magisterial.	N
2.	Cuando ingresa un niño con necesidades educativas especiales o con discapacidad el personal establece acuerdos con sus padres.	F
3.	Desde muy pequeños los niños pueden aprender a aceptar o a excluir de sus juegos a sus compañeros con necesidades especiales.	V
4.	El aprendizaje colaborativo entre los niños con y sin necesidades educativas especiales, previene dificultades posteriores	C
5.	El centro se caracteriza por el elevado involucramiento de los padres.	F
6.	El personal acuerda las estrategias de atención para los niños con necesidades especiales.	F
7.	El personal ha recibido la capacitación para atender a los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad, de acuerdo al Programa Nacional de Integración Educativa	N
8.	El personal se involucra en las tareas programadas para atender a alumnos con necesidades especiales.	F
9.	El personal se reúne habitualmente para establecer compromisos de trabajo para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales o con discapacidad.	F
10.	El personal tiene habilidades para dar respuesta a las necesidades educativas especiales.	C
11.	El personal tiene habilidades para detectar las necesidades educativas especiales de los niños.	C
12.	El trabajo con los niños con necesidades especiales o con discapacidad es una tarea de equipo.	V
13.	En el proceso de evaluación del niño se escuchan y analizan los desacuerdos.	F
14.	En las reuniones de seguimiento se reconocen expresamente y celebran los éxitos de la comunidad escolar.	F
15.	Entre los profesionales se percibe un compromiso hacia el trabajo con los niños con necesidades especiales.	V
16.	Existe alguna forma de dar a conocer a toda la comunidad educativa el resultado de las actividades desarrolladas.	f
17.	Existe un ambiente organizado en el que cada uno sabe lo que tiene que hacer.	F
18.	La comunidad educativa (personal, padres y alumnos) ha de conocer las funciones del personal.	N
19.	La comunidad educativa conoce el proyecto escolar, de acuerdo a lo estipulado	N
20.	La comunidad educativa se reúne para verificar el cumplimiento de los objetivos del Proyecto Escolar.	F
21.	La comunidad educativa utiliza la autocrítica para analizar el cumplimiento de las tareas y su impacto en la atención de los niños	F
22.	La Dirección propone nuevas formas de trabajo y organización para asegurar la incorporación de los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad.	F
23.	Las actitudes del personal y de los padres demuestran confianza en el progreso de todos los niños, independientemente de sus capacidades.	V
24.	Las buenas relaciones entre la comunidad educativa (personal, padres, y alumnos) facilitan el trabajo con niños con necesidades especiales.	V
25.	Las normas y lineamientos facilitan el acceso de los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad.	N
26.	Los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad son una fuente de enriquecimiento de los aprendizajes.	V
27.	Los niños con necesidades especiales o con discapacidad son tomados en cuenta en todas las actividades.	F
28.	Se cuenta con algún medio para conocer las opiniones y sugerencias que tienen los padres de familia.	F
29.	Se ha recibido el material necesario para trabajar con los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad, de acuerdo al Programa Nacional de Integración Educativa,	N
30.	Se procura crear un ambiente de confianza para plantear y entender las necesidades relacionadas con el trabajo con los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad.	F
31.	Se procura que los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad transiten por todas las áreas sin restricción.	F
32.	Toda la comunidad educativa participa en la elaboración del proyecto escolar, de acuerdo a lo establecido	N

Es decir, el instrumento en su configuración final incluye tres ítems relativos a 'Conocimientos sobre la Inclusión, siete ítems pertenecientes a 'Normas', seis ítems referidos a 'valores inclusivos' y 13 ítems referidos a aspectos de 'Funcionamiento del centro'. En el Anexo I se ofrece el formato definitivo del instrumento, con sus instrucciones, formato de respuesta, etc.

4.3 Conclusiones

De manera general los resultados del presente estudio empírico permiten constatar el cumplimiento de los objetivos planteados. Así, la vinculación del tema de la cultura escolar, con una revisión de la literatura en cuanto a la atención educativa de la infancia temprana en riesgo y con discapacidad permitió establecer categorías, dimensiones, subdimensiones e indicadores más acordes a los propósitos del estudio.

La pertinencia de las categorías, dimensiones, subdimensiones e indicadores propuestos para dar cuenta de la cultura escolar, quedó demostrada tanto por la valoración de los jueces expertos como por los resultados de la aplicación piloto del cuestionario, en cuanto al apartado A del cuestionario. Los análisis cualitativos se han basado en un estudio en profundidad de una muestra reducida de datos, en la línea de otros estudios previos (p.e. Kelley y Bredeson, 1991 y Ortiz, 1986; Owens, 1987; Owens et al., 1989; Papalewis, 1988; Rossman et al., 1988; Willower y Smith, 1986).

La contrastación de los resultados obtenidos nos permite establecer una relación entre los Conocimientos, Normas, Valores y Rutinas como elementos que conforman la cultura escolar. Sin embargo se puede apreciar también que

existen dificultades para diferenciarlos empíricamente a través del instrumento propuesto.

La eliminación de 60 ítems de 93 que integraban el apartado A, de la propuesta original, generada por el proceso de análisis estadístico para otorgarle un carácter de confiabilidad, sugiere que la redacción de los ítems debe seguir un proceso más cuidadoso.

La propuesta final de 32 ítems en el apartado A del cuestionario mostró ser un cuestionario con buenos niveles de validez de contenido y fiabilidad para la muestra que participó en la investigación. Sus dimensiones forman parte de la Cultura Escolar de acuerdo a lo reportado por la literatura revisada (Odom, et al. 2000; Sparks, 2002; Angelides et al. 2004; Walker y Brown, 1996). Sin embargo, la configuración final del instrumento incluye factores con un número de ítems variado, por lo que puede ser necesario para posibles estudios incluir nuevos reactivos, con objeto de garantizar la validez de contenido de las diferentes subdimensiones.

Como ya se ha explicado, la muestra se constituyó con 3 Centros de Atención Múltiple (CAM) que pertenecen a Educación Especial, con la idea de que la participación del Personal de los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) de Educación Regular se reserve para la siguiente fase del estudio, aunque lo ideal hubiera sido contar con la participación del personal de ambos Centros.

Un aspecto importante se refiere a que la muestra estuvo formada por integrantes que muestran una diversidad en cuanto a nivel educativo (desde primaria hasta maestría), a edad (desde 25 a más de 50 años), y a función desempeñada (desde intendente hasta directivo), pues como se contempla en

la literatura (Ferreira, 1995; Campbell y Melbourne, 2001; Loblely, 2002; O'Brien, 2004), es la comunidad educativa la que conforma el constructo de Cultura Escolar y no solamente los profesionales. Aquí es preciso hacer notar la falta de participación de los padres de familia, lo cual está justificado en el hecho de que en esta etapa el objetivo del estudio era asegurar la validez y confiabilidad del instrumento. No obstante su participación es imprescindible para poder cumplir con los propósitos del estudio. Estas limitaciones serán superadas en el estudio empírico del capítulo posterior.

5 EVALUACIÓN DE LA CULTURA ESCOLAR Y LA INCLUSIÓN EN CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL

En este capítulo se presentan los objetivos, participantes, se describen los instrumentos utilizados y las pruebas de fiabilidad y validez a que fueron sometidos, así como los resultados de su administración atendiendo al orden en que se presentan los objetivos propuestos en el desarrollo del estudio.

5.1 Objetivos

5.1.1 *General*

Identificar elementos clave de la Cultura Escolar Inclusiva, en la educación de los niños con NEE y con discapacidad, en cinco Centros de Desarrollo Infantil del Estado de Oaxaca, México; a través de las percepciones de la comunidad educativa.

5.1.2 *Específicos*

- Explorar las percepciones del personal de los CENDI respecto a la Cultura Escolar Inclusiva prevaleciente en sus Centros.
- Explorar las percepciones de los padres de familia cuyos hijos asisten a los CENDI respecto a la Cultura Escolar Inclusiva prevaleciente en los Centros.

- Comparar las percepciones del personal y de los padres de familia.
- Identificar variables personales o contextuales asociadas a posibles diferencias en percepciones sobre Cultura Escolar Inclusiva.

5.2 Participantes

5.2.1 Población

En el estado de Oaxaca existen 6 Centros de Desarrollo Infantil (CENDI), de ellos 3 están ubicados en la ciudad y 3 en las regiones del Istmo, la Mixteca y Tuxtepec, respectivamente. Para el presente estudio se trabajó con 5 de estos Centros, debido a que en uno de ellos no dieron las facilidades para llevar a cabo el trabajo de campo. Concretamente, los Centros 1,2 y 6 están ubicados en la ciudad de Oaxaca, capital del Estado, el 5 se encuentra en la región de la Mixteca y el 3 en la región de Tuxtepec.

5.2.2 Muestra

Para la aplicación del Cuestionario sobre Cultura Escolar Inclusiva en la Educación Infantil, se consideró a todo el personal de los Centros: directivos, docentes, personal de apoyo, personal de administración y servicios; siendo un total de 195 participantes. De éstos, un 50,8% (n=99) eran educadores, un 19% (n=37) personal técnico, y un 30,3% (N=59), personal de administración y servicios.

Así como una muestra no aleatoria de padres de familia de 455 personas; se dice que fue una muestra no aleatoria dado que se les invitó a todos a participar, pero se trabajó únicamente con los que respondieron a la invitación.

Para la aplicación de la Escala de Cultura Escolar Inclusiva (Lobato, 2004), se trabajó con el personal docente y de apoyo de estos Centros, siendo un total de 67 participantes.

5.2.3 Datos sociodemográficos

En este apartado analizaremos las características de la muestra, tanto de los padres como del personal de los CENDI.

La muestra estuvo integrada por 650 participantes: 195 miembros del personal y 455 padres de cinco Centros de Desarrollo Infantil del estado de Oaxaca, México; que pertenecen a la Secretaría de Educación Pública. Estos centros proveen servicios de cuidado y atención educativa a hijos de los trabajadores del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, cuyas edades están entre los 45 días de nacidos y los 6 años.

Las salas de atención están divididas de acuerdo a la edad de los niños en Lactantes, Maternal y Preescolar. Administrativamente estos centros tienen sus propias autoridades, organización, procedimientos y normas de operación.

Como indicamos previamente, los Centros 1,2 y 6 están ubicados en la ciudad de Oaxaca, capital del Estado. El 5 se encuentra en la región de la Mixteca y el 3 en la región de Tuxtepec, ambos en la provincia (Tabla 47). Todos cuentan con infraestructura propia y adecuada para que los niños puedan permanecer ahí hasta 8 horas, incluyendo desayuno y comida.

Tabla 47. Ubicación de los Centros

Centros	Ubicación
1,2,6	Ciudad de Oaxaca
5	Región de la Mixteca
3	Región de Tuxtepec

En cuanto a la edad de los participantes vemos en la Tabla 48, que tenemos una muestra mayoritaria de gente joven, en un rango de los 20 a los 45 años.

En el caso del personal apreciamos que aunque el mayor porcentaje (56=28,9%) de ellos se ubica en un rango de edad entre los 40 y 45 años; si consideramos los tres primeros rangos de 20 a 30 con 41 (21,1%), de 30 a 35 con 28 (14,4%) y de 35 a 40 con 41 (21,1%), tenemos que la mayoría del personal es gente muy joven que no tiene más de 40 años.

De igual manera sucede con los padres, pues el rango de edad con mayor porcentaje (32,3%) es el de los 30 a los 35, seguido por el porcentaje de 27,0% de los 20 a los 30, después por el porcentaje de 20,1% de los 35 a los 40, y con tan sólo el 16,6% el rango de los 40 a los 45. Los análisis de la posible asociación entre la variable edad y grupo pusieron de manifiesto la existencia de una asociación significativa ($\chi^2=50,453$; $gl=7$; $p=0,000$).

Tabla 48. Distribución de la muestra por edad

EDAD	Padres		Profesionales		Total	
	F	%	f	%	f	%
20-30	122	27,0	41	21,1	163	25,2
30-35	146	32,3	28	14,4	174	26,9
35-40	91	20,1	41	21,1	132	20,4
40-45	75	16,6	56	28,9	131	20,3
45-50	11	2,4	19	9,8	30	4,6
50-55	4	,9	3	1,5	7	1,1
55-60	2	,4	3	1,5	5	,8
Más de 60	1	,2	3	1,5	4	,6

En el caso de los padres es importante precisar que algunos de los participantes son tíos, abuelos o cuidadores de los niños pero no sus verdaderos padres; sin embargo, se les consideró porque a menudo son ellos los responsables de los niños ante el Centro. Son los que reciben la información o las indicaciones cotidianas o los que asisten a las actividades que destinadas a los padres, incluso asisten a las reuniones de padres.

En cuanto al sexo, la mayoría de los participantes son mujeres, un 74,6% en el caso de padres y un 89,2% del personal. En tanto sólo una cuarta parte de los padres (25,4%) y sólo el 10,8% del personal son varones. Los análisis de la posible asociación entre la variable sexo y grupo pusieron de manifiesto la existencia de una asociación significativa ($\chi^2=17,564$; $gl=1$; $p=0,000$).

En cuanto a la escolaridad, podemos darnos cuenta que los padres mayoritariamente han hecho estudios de licenciatura (53,4%), mientras que el personal se ubica más en estudios del nivel de bachillerato con un (46,6%) y sólo la tercera parte de ellos tiene el grado de licenciados (33,1%), mientras un (14,6%) apenas llega a la secundaria (Ver tabla 49). Los análisis de la posible asociación entre la variable nivel formativo y grupo pusieron de manifiesto la existencia de una asociación significativa ($\chi^2=46,707$; $gl=5$; $p=0,000$).

Tabla 49. Distribución de la Muestra por Escolaridad

Escolaridad	Padres		Profesionales	
	f	%	f	%
Primaria	8	1,8	2	1,1
Secundaria	27	6,0	26	14,6
Bachillerato o equivalente	120	26,5	83	46,6
Normal básica (Magisterio)	32	7,1	4	2,2
Licenciatura	242	53,4	59	33,1
Maestría	24	5,3	4	2,2

También es importante considerar para el estudio las salas donde se encuentran ubicados los hijos de los padres participantes, ya que los niños con NEE y con Discapacidad reportados en los cinco centros participantes, se encontraban ubicados en las salas de preescolar, siendo éstas las que más niños tienen. Además se pudo constatar que la mayoría de los padres 406 (62.4%) tiene solamente un hijo en el centro, mientras un 46 (7.0%) tienen 2 y 198(30.69) no especificó la sala.

La distribución de frecuencias y porcentajes de las salas a las que asisten los niños se muestra en la Tabla 50.

Tabla 50. Ubicación de los hijos de los padres participantes

Salas	Hijos	
	f	%
Lactantes	43	6.6
Maternal	90	13.8
Preescolar	273	42.0
Lactantes y maternal	10	1.5
Maternal y Preescolar	10	1.5
Lactantes y Preescolar	26	4.0
No especificaron	198	30.6

En cuanto a la actividad laboral de los padres participantes, se constató que el 44,14% de estos trabajan en el área de educación por lo que sus opiniones son muy importantes, toda vez que se desenvuelven en el ámbito educativo y no son ajenos a los temas relacionados con la inclusión de alumnos con NEE y con discapacidad; por otra parte el 55.86% restante tiene una diversidad de ocupaciones que van desde ama de casa hasta todo tipo de empleos, incluyendo también estudiantes lo que aporta mayor riqueza al estudio.

Respecto a la actividad laboral la Tabla 51 muestra la distribución de frecuencias y porcentajes del personal que labora en los centros.

Tabla 51. Actividad laboral de los profesionales

Actividad	Porcentaje	Actividad	Porcentaje
Almacén y Servicios generales	2.6	Intendencia	4.6
Asistente de servicio	4.6	Jefe de área pedagógica	2.1
Asistente educativo	31.8	Lavandería	1.0
Cocinero y Auxiliar de cocina	7.7	Medico	2.1
Lactario y auxiliar	2.6	Odontólogo	2.6
Directora	2.6	Profesor de EF.	2.1
Ecónomo	2.6	Profesor de Música	1.0
Educadora	13.3	Psicólogo	2.0
Enfermera	2.6	Puericulturista	7.2
Secretaría	2.6	Trabajo social	2.1

Estos datos son muy importantes porque uno de los objetivos principales de esta investigación es tomar en cuenta la opinión de todos los trabajadores, incluyendo los que están considerados como de apoyo a la educación y que en este caso son la mayoría (69,7%) porque sus percepciones son relevantes en la conformación de la cultura escolar de los Centros. Sin embargo, como no es habitual para ellos ser tomados en cuenta, a muchos les costó trabajo responder, algunos dijeron no ser los indicados para dar su opinión. En el caso del personal académico (30,3%) fue más fácil la aceptación para participar; pero en el caso de las educadoras (13,3%) que atienden a los preescolares, el factor tiempo, el número alumnos de la clase y la ausencia de la niñera en el grupo, disminuyó sus posibilidades de participación.

Los años de trabajo (antigüedad) que el personal tiene en los Centros de Desarrollo Infantil se describe en la Tabla 52, notándose que los mayores porcentajes se encuentran en los rangos de 5 a 15 años.

Tabla 52. Antigüedad de los profesionales

Años de trabajo en Centros de Desarrollo Infantil	Personal	
	<i>f</i>	%
De 1 a 5 años	36	18,6
De 5 a 10 años	46	23,7
De 10 a 15 años	46	23,7
De 15 a 20 años	41	21,1
De 20 a 25 años	25	12,9
Total	194	100,0

5.3 Instrumentos

Se utilizaron dos instrumentos que permitieran la recolección de la información necesaria.

5.3.1 Cuestionario sobre Cultura Escolar Inclusiva en la Educación Infantil (CEI)

Este instrumento fue previamente elaborado y validado en el estudio piloto descrito en el capítulo 4 de este trabajo (véase Anexo 1). El instrumento final consta de una primera parte en la que se solicitan datos generales de la institución y datos personales del respondiente. La segunda parte corresponde a 32 ítems que son contestados de acuerdo a la escala de (1) Totalmente en desacuerdo a (6) Totalmente de acuerdo. El nivel de consistencia interna de la escala globalmente considerada, para el presente estudio fue de $\alpha = 0,96$. Dicha segunda parte contempla 4 dimensiones:

1. Conocimientos sobre la inclusión, compuesto por 3 ítems. En el presente estudio se obtuvo un alfa de Cronbach = 0,69.

2. Normas o Reglas, compuesto por 7 ítems. El alfa de Cronbach obtenido fue de 0,82.
3. Rutinas o Funcionamiento del centro, que incluye 16 ítems, con un alfa de Cronbach =0,94.
4. Valores Inclusivos, que comprende 6 ítems, con un alfa de Cronbach =0,86.

El análisis de las correlaciones de Pearson entre los diferentes factores de la escala (véase Tabla 53) puso de manifiesto la existencia de correlaciones medias-moderadas entre todos ellos y correlaciones altas entre cada factor y el total de la escala, lo que ofrece apoyo a la multidimensionalidad del cuestionario.

Tabla 53. Correlaciones entre los factores del CEI

	Conocimientos	Normas	Funcionamiento	Valores	Total CEI
Conocimientos	1	0,515 **	0,648 **	0,703 **	0,751 **
Normas		1	0,761 **	0,499 **	0,816 **
Funcionamiento			1	0,698 **	0,963 **
Valores				1	0,820 **
					1

** signif. con $p < 0,01$ (2-colas).

Con objeto de determinar si la solución factorial planteada en el estudio empírico anterior era aplicable para el presente estudio, procedimos a realizar un análisis factorial exploratorio y procedimos a emplear el método de extracción de Componentes principales. Empleamos rotación varimax y utilizamos el criterio de normalización de Kaiser (autovalores superiores a 1). En la Tabla 54 se presentan los valores propios, porcentaje de varianza explicada y porcentaje total de los cuatro factores del cuestionario del cuestionario. En la

Tabla 55 se ofrecen los pesos factoriales de los ítems en el factor con el que se corresponde.

Se puede observar cómo el factor 1, Funcionamiento, es el componente principal de la escala y el que explica un mayor porcentaje de varianza, lo que no es de extrañar teniendo en cuenta que es el factor con más ítems de todo el cuestionario. En segundo lugar, el factor Normas explica casi un 10% de la varianza. En tercer lugar, el factor Valores explica casi un 6% de la varianza y por último el factor Conocimientos explica casi un 5% de la varianza. Tomados conjuntamente contribuyen a explicar casi un 62% de la varianza total. En la Tabla 55 se aprecia cómo la mayoría de los ítems saturan en niveles elevados en los factores en los que teóricamente están adscritos, lo que ofrece un amplio apoyo a la validez de constructo del cuestionario.

Tabla 54. Varianza total explicada y autovalores de la solución factorial del CEI

Componente	Valores propios		
	Total	% de varianza	% acumulado
1 (Funcionamiento)	13,825	43,203	43,203
2 (Normas)	3,016	9,425	52,628
3 (Valores)	1,744	5,450	58,078
4 (Conocimientos)	1,174	3,667	61,745

Método de extracción: Componentes Principales

Tabla 55. Matriz factorial rotada (CEI)

	F1	F2	F3	F4
IT19	0,783			
IT17	0,766			
IT24	0,758			
IT21	0,752			
IT20	0,736			
IT22	0,707			
IT14	0,653			
IT28	0,622			
IT11	0,392			
IT09	0,363			

(Continúa)

Tabla 55 (Cont.): Matriz factorial rotada (CEI)

	F1	F2	F3	F4
IT10	0,308			
IT08	0,290			
IT05	0,286			
IT12	0,251			
IT07	0,212			
IT06	0,182			
IT01		0,393		
IT02		0,702		
IT03		0,733		
IT04		0,224		
IT13		0,432		
IT15		0,214		
IT16		0,280		
IT18			0,247	
IT23			0,445	
IT25			0,294	
IT26				0,506
IT27				0,506
IT29			0,732	
IT30				0,178
IT31			0,813	
IT32			0,760	

En definitiva, los resultados obtenidos avalan la fiabilidad y validez del cuestionario para el presente estudio empírico.

5.3.2 Escala de Cultura Escolar

La Escala de Cultura Escolar fue elaborada y validada por Lobato (2001). Consta de 30 ítems que corresponden a las 9 dimensiones de Cultura Escolar y se agrupan como se muestra en la Tabla 56.

Tabla 56. Ítems que corresponden a cada una de las dimensiones de la Escala de Cultura Escolar

Dimensión	Ítems
Colaboración de la administración	3, 11, 30
Colaboración	1, 16, 29
Colegialidad	4, 18, 27
Metas y objetivos comunes	7, 8, 12
Comunicación	5, 13, 24
Tipo de liderazgo	15, 23, 28
Autonomía	6, 9, 21, 25
Cultura del cambio	2, 10, 17, 26
Vinculación con la comunidad	14, 19, 20, 22

Se trata de una escala tipo Likert con dos formatos de respuesta. El primer formato incluye las opciones: "totalmente de acuerdo", "parcialmente de acuerdo", "parcialmente en desacuerdo" y "totalmente en desacuerdo" (ítems 1 al 17) cuyas puntuaciones van de 4 a 1 respectivamente. En el caso de los ítems 2, 5, 12 y 17, por tener valencia negativa, las puntuaciones se invierten.

El segundo formato de respuesta incluye las opciones: "siempre", "casi siempre", "algunas veces" y "nunca" (ítems 18 al 30) cuyas puntuaciones también van de 1 a 4, invirtiéndose sólo en el caso del ítem 21.

Como se puede observar en la Tabla 57, los coeficientes de consistencia interna obtenidos por la autora de la escala (Lobato, 2004) son satisfactorios para todas las dimensiones, excepto para Autonomía, cuya consistencia mejora sustancialmente al extraer el ítem 21 pero que aún en este caso es baja ($\alpha=0.42$). Una situación similar se observa para la dimensión de Metas y objetivos comunes, donde al eliminar el ítem 12, el α aumenta de 0,70 a 0,79. En el presente estudio obtuvimos niveles de fiabilidad comparables a los obtenidos por la autora de la escala en la mayoría de los factores. Dichos niveles fueron aceptables salvo en los factores de Comunicación y de Cultura del Cambio. Al igual que sucediera con la versión original, los factores: Metas y objetivos comunes, y Autonomía, mejoran su fiabilidad cuando se eliminan los ítems 12 y 22, respectivamente. Por otra parte, las escalas Comunicación y Cultura del Cambio, no se mostraron fiables. La fiabilidad de la escala considerada globalmente es plenamente aceptable.

Tabla 57. Coeficientes de consistencia interna para la Escala de Cultura Escolar (estudio original y presente estudio)

Dimensión	Ítems	α de Cronbach original	α de Cronbach presente estudio
Colaboración de la administración	3, 11, 30	0,7054	0,7138
Colaboración	1, 16, 29	0,6846	0,4523
Colegialidad	4, 18, 27	0,837	0,7707
Metas y objetivos comunes	7, 8, 12	0,6975	0,4597
	7, 8	0,7904	0,7903
Comunicación	5, 13, 24	0,7165	0,1198
Tipo de liderazgo	15, 23, 28	0,8595	0,8336
Autonomía	6, 9, 21, 25	-0,0628	0,2906
	6, 9, 25	0,4223	0,5081
Cultura del cambio	2, 10, 17, 26	0,6502	0,0130
Vinculación con la comunidad	14, 19, 20, 22	0,6341	0,5103
Alfa de Cronbach para toda la escala		0,906	0,8890

En la Tabla 58 se indican las correlaciones obtenidas entre los factores de la escala. Se puede observar cómo existen correlaciones medias-bajas entre los factores, todas ellas significativas salvo la asociación entre el factor 8, Cultura del Cambio, con los factores 2 (Autonomía) y 9 (Vinculación con la Comunidad).

Tomando conjuntamente los resultados de la Tabla 57 y 58, en el presente estudio optamos por eliminar de análisis posteriores los factores Comunicación (f5) y Cultura del Cambio (f8), y emplear los factores Metas y Objetivos Comunes, y Autonomía tras eliminar los ítems como consistentes.

Tabla 58. Correlaciones entre los factores de la Escala de Cultura Escolar

	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9
Colaboración con la Administración (F1)	0,362**	0,437**	0,458**	0,559**	0,832**	0,521**	0,405**	0,656**
Autonomía (F2)		0,327**	0,302*	0,377**	0,305*	0,346**		0,425**
Colegialidad (F3)			0,429**	0,388**	0,466**	0,511**	0,266*	0,379**
Metas y Objetivos comunes (F4)				0,484**	0,397**	0,473**	0,453**	0,330**
Comunicación (F5)					0,514**	0,386**	0,351**	0,436**
Tipo de Liderazgo (F6)						0,421**	0,410**	0,656**
Colaboración (F7)							0,383**	0,438**
Cultura del Cambio (F8)								

Tras haber procedido a la eliminación de los ítems y factores no fiables, la escala reducida a 21 mostró una fiabilidad global = 0,9024.

Finalmente, en la Tabla 59 se presentan las correlaciones entre los factores de esta Escala y la Escala CEI. Se puede observar la existencia de correlaciones negativas y significativas entre la mayoría de los factores, y de una intensidad media-baja. El factor "Valores Inclusivos" es el que obtiene un menor número de asociaciones significativas, lo que era de esperar, teniendo en cuenta que la CEI incluye específicamente aspectos relativos a valores inclusivos, lo que le distingue de otros cuestionarios más generales de cultura escolar. Es también destacable el hecho de que los factores Colaboración y Tipo de Liderazgo sean los que se encuentren asociados significativamente con los Valores Inclusivos. La existencia de asociaciones negativas es de esperar, teniendo en cuenta que los cuestionarios son respondidos en escalas inversas, es decir, en el caso del CEI, el formato de respuesta va del desacuerdo al acuerdo, mientras que en el Cuestionario de Cultura Escolar va del acuerdo al desacuerdo.

Tabla 59. Correlaciones entre los factores de las Escalas CEI y el Cuestionario de Cultura Escolar

	CONOC	NORMA	FUNC	VALORES
Colaboración con la Administración (F1)	-,303*	-,441**	-,509**	
Autonomía (F2)	-,348**	-,330**	-,345**	
Colegialidad (F3)		-,272*	-,329**	
Metas y Objetivos comunes (F4)	-,249*	-,337**	-,402**	
Tipo de Liderazgo (F6)	-,314*	-,343**	-,521**	-,255*
Colaboración (F7)	-,404**	-,339**	-,428**	-,353**
Vinculación con la Comunidad (F9)		-,329**	-,299*	

*signif. con $p < 0,05$; **signif. con $p < 0,01$

En suma, los resultados obtenidos avalan la utilidad del instrumento en su versión de 21 ítems, así como su fiabilidad y validez. También avalan la utilidad del CEI para medir específicamente o con más detalle, valores inclusivos. En el Anexo 2 se incluye el Cuestionario de Cultura Escolar en su configuración final.

5.4 Procedimiento

Para aplicar los cuestionarios se giró una solicitud a la Coordinadora del Nivel de Educación Inicial del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. En ella se le plantearon los objetivos de la investigación y se le ofreció el compromiso de apoyar la integración de los niños con NEE en los CENDI con asesorías personalizadas al personal y a los padres de familia. La solicitud fue firmada por la directora de tesis Dra. Cristina Jenaro Río y por la autora de la presente Tesis Doctoral.

Una vez que se obtuvo la autorización por escrito, se visitaron a las directoras de los CENDI de la ciudad de Oaxaca, para acordar la fecha y los mecanismos de aplicación del cuestionario tanto a los miembros del personal como a los padres de familia.

Con las directoras de los CENDI de las regiones de Tuxtepec y Huajuapam la comunicación fue vía telefónica en un primer momento. En un segundo momento nos reunimos en la Cd. de Oaxaca.

Llegadas las fechas establecidas, la autora de la presente Tesis Doctoral aplicó personalmente los cuestionarios en formas diversas, según las condiciones de cada institución y de acuerdo a lo dispuesto por las directoras. Con el personal el trabajo se realizó: 1) Individualmente, a través del llamado que les hacía la directora o la persona encargada para ello. 2) Por bloques de 3 a 4 personas, durante todo el día aprovechando los momentos en que podían abandonar su trabajo, o bien por el llamado de la directora.

La aplicación comenzaba con las instrucciones y respuestas a preguntas de los encuestados. Una vez que iniciaban a contestar el cuestionario, permanecíamos en el mismo lugar con ellos realizando otra actividad como leer o tomar notas de las preguntas que habían hecho, para que no se sintieran presionados o intimidados por nuestra presencia. En cuatro CENDI la aplicación fue individual, sólo en uno se hizo por bloques. Para ello se requirió como mínimo de una semana para cada Centro, pues había que esperar a que hubiera condiciones para que el personal se desocupara.

Con los padres se trabajó: 1) a través de un citatorio ex profeso para ello, se les convocó a asistir a la aplicación por grupos, de acuerdo a la ubicación de sus hijos en días laborables. 2) A través de un citatorio ex profeso para ello, se les convocó a asistir masivamente en días laborables. 3) A través de un citatorio ex profeso para ello, se les convocó a asistir masivamente en un día no laborable como actividad previa a tareas de limpieza y mantenimiento del edificio escolar. 4) Los padres que por alguna razón no pudieron asistir a las reuniones programadas fueron encuestados a la hora en que acudían por sus hijos, al finalizar la jornada escolar.

La aplicación a los padres fue más difícil, pues a menudo manifestaron no contar con tiempo para responder al cuestionario. Ello requirió de mi estancia en los CENDI durante más días, de manera que se pudiera encuestar al mayor número de padres posible. En todos los casos elaboré y firmé los citatorios con la firma del Visto Bueno de las directoras.

El personal y los padres que decidieron participar respondieron entonces al cuestionario. Una vez aplicado, en todos los CENDI se dieron pláticas o

conferencias al personal y a los padres sobre las necesidades educativas especiales y la inclusión en la primera infancia.

En todos los centros se encontró apoyo y disposición por parte de las directoras para la aplicación del cuestionario, siendo éstas quienes se encargaron de planear la mejor forma en que pudieran participar todos. No obstante, como se puede apreciar en la Tabla 60; el Centro 2 es el que tuvo más participantes tanto padres (157=34,5%) como miembros del personal (45=23,1%), debido a que la directora y el área de trabajo social colaboraron más decididamente en la aplicación, permitiendo que el personal acudiera por bloques (de acuerdo a su función). En el caso de los padres se hizo en dos modalidades: reuniones por salas, y en las horas de salida de sus niños durante varios días.

En el caso del Centro 5, de igual manera tanto la directora como el área de trabajo social se encargaron de asegurarse que el personal asistiera por bloques, logrando un buen porcentaje de participación (43=22,1%). En tanto que, los padres sólo fueron citados una sola vez para una reunión con otros propósitos y la directora dio las facilidades para que al inicio de la misma se aplicara el cuestionario, muchos de los padres aún no habían llegado, por tal razón participaron sólo 98 (21,5%).

En el Centro 1 la directora invitó al personal a pasar uno por uno en cuanto tuvieran tiempo, a un lugar donde yo me encontraba. A pesar de su interés y de que permanecimos varios días, no pudo constatar que pasaran todos pues se ocupó en asuntos propios de su puesto, por lo que sólo participaron 37(19,0%) miembros del personal. Para la aplicación a los padres, les giró un citatorio en el que se explicaba que se reunirían para responder el

cuestionario. Es muy probable que los padres al saber de qué se trataba, no asistieran a la reunión. Se presentaron a responder el cuestionario sólo 78(17,1%) padres de familia.

Por otra parte, es necesario considerar que los Centros 3 y 6 tuvieron una deserción de alumnos importante, después de un conflicto magisterial que obligó a los Centros a suspender el servicio más de 6 meses. Ello explica en gran medida que sean los Centros que más bajo porcentaje de participación de los padres (13,4% del total de la muestra en ambos casos). El mismo conflicto generó un acuerdo para que el personal no desatendiera sus actividades y se comprometiera a recuperar el tiempo perdido. Esto explica el bajo porcentaje de participación de los profesionales del Centro 3 (29=14,9%), pues a ellos se les aplicó en este período excepcional.

En resumen, se puede afirmar que la participación tanto de miembros del personal como de padres fue mayoritaria en todos los centros y más bien dependió de las estrategias y del momento de la aplicación lo que diferencia una de otra. La estrategia que más funcionó en el caso del personal fue la aplicación por bloques de acuerdo a su función y en el caso de los padres, la combinación de reuniones y la espera a la hora de la salida de sus niños. Aún con todo, es importante decir que no todos los miembros del personal ni todos los padres aceptaron participar, otros no asistieron el día en que se aplicó la encuesta y algunos aunque aceptaron en un principio, al leer el cuestionario se negaron a contestar argumentando que no les parecía que pudieran contestarlo. En la Tabla 60 se ofrecen los datos de los participantes finales.

Tabla 60. Distribución de la Muestra por Centros

CENTRO	Padres		Personal		Total	
	f	%	f	%	f	%
C1	78	17,1	37	19,0	115	17,7
C2	157	34,5	45	23,1	202	31,1
C3	61	13,4	29	14,9	90	13,8
C5	98	21,5	43	22,1	141	21,7
C6	61	13,4	41	21,0	102	15,7
TOTAL	455	100,0	195	100,0	650	100,0

Para analizar si los centros eran comparables, procedimos a realizar análisis de la posible asociación entre la variable Centro y otras variables de interés. Así, en primer lugar, el análisis entre la variable Centro y la variable “atención a alumnos con necesidades educativas especiales”, puso de manifiesto la existencia de asociaciones significativas ($\chi^2=65,204$; $gl=8$; $p=0,000$). En la Figura 40 se puede observar, por ejemplo, cómo en el Centro 3 existe una mayor proporción de estudiantes con necesidades educativa especiales, frente a, por ejemplo, lo que sucede en el Centro 1.

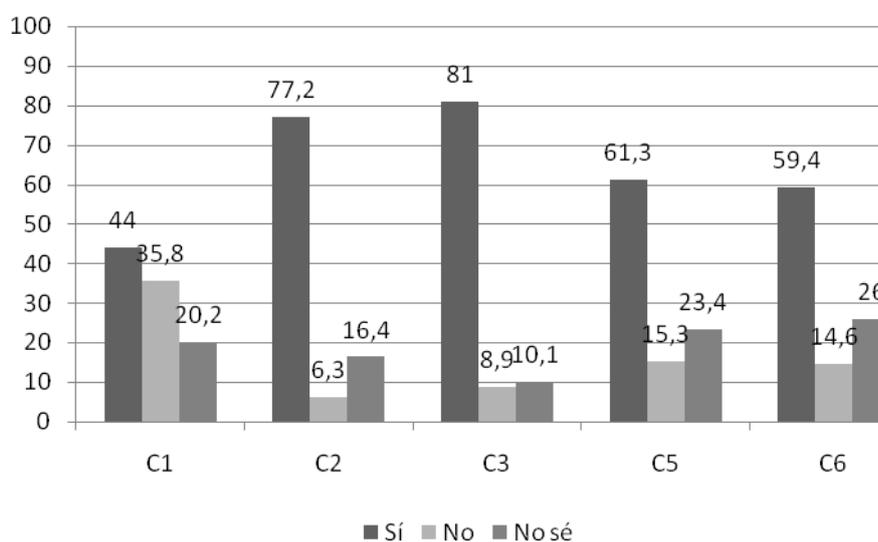


Figura 40. Alumnos con n.e.e. en los diferentes Centros

El análisis de la asociación entre centro y asistencia de alumnos con discapacidad puso de manifiesto la existencia de una asociación significativa

entre ambas variables ($\chi^2=138,366$; $gl=8$; $p=0,000$). Se observa por ejemplo (véase Figura 41) cómo mientras en el Centro 3 acude este tipo de estudiantes, en el Centro 1 sucede lo contrario.

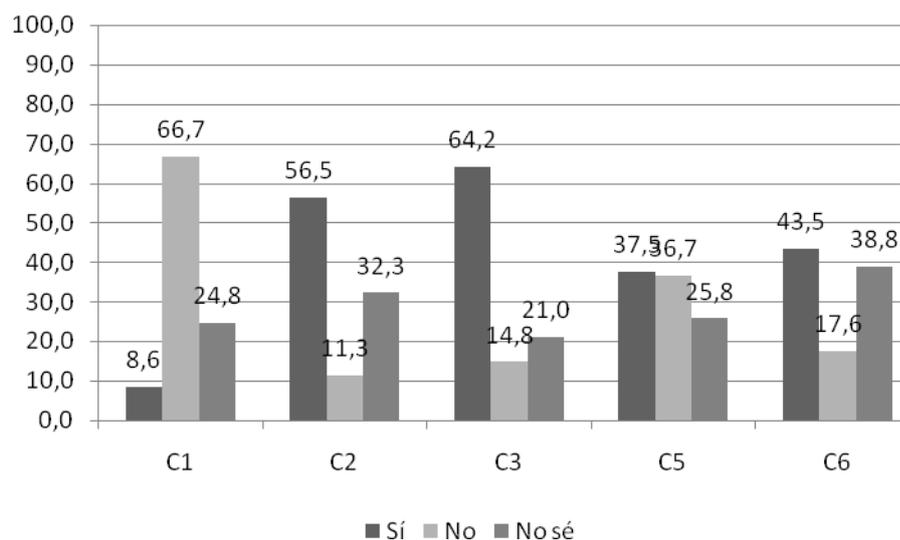


Figura 41. Alumnos con discapacidad en los diferentes Centros

Respecto a la asociación entre Centro y Contacto con alumnos con necesidades educativas especiales, la asociación fue significativa ($\chi^2=11,862$; $gl=4$; $p=0,018$). Se puede observar cómo los centros 3 y 5 tienen un perfil de respuesta ligeramente distinto a los otros centros (Figura 42).

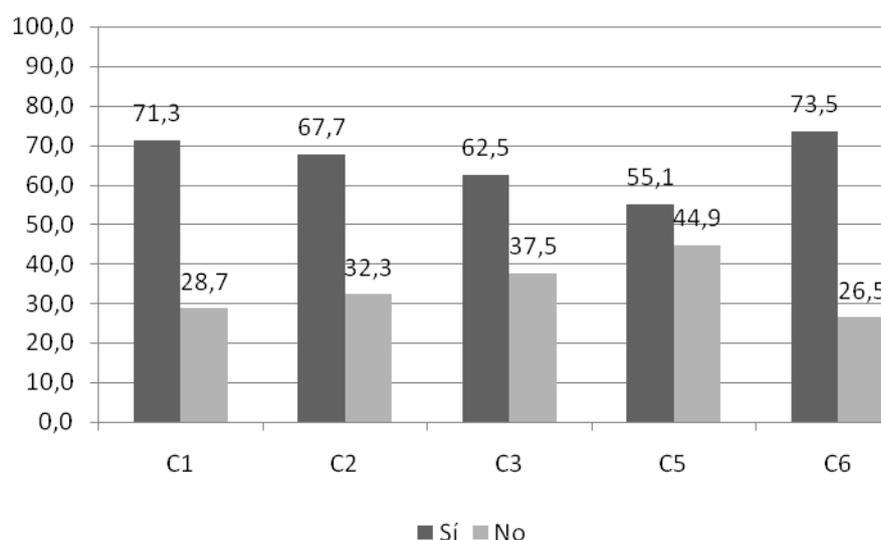


Figura 42. Contacto con alumnos con n.e.e. en los diferentes Centros

Por su parte, la asociación entre Centro y Contacto con alumnos con discapacidad fue significativa ($\chi^2=12,230$; $gl=4$; $p=0,016$). Se puede observar cómo el centros 5 tienen un perfil de respuesta distinto a los restantes centros (Figura 43).

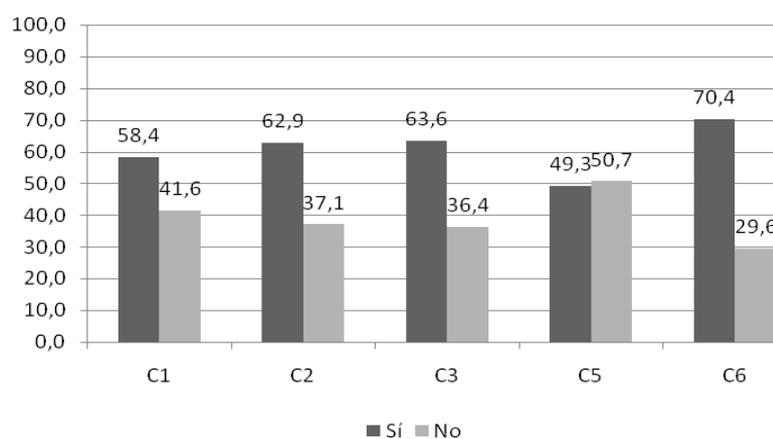


Figura 43. Contacto con alumnos con discapacidad en los diferentes Centros

Por otro lado, no se encontraron asociaciones significativas entre los Centros en cuanto al sexo o la edad de los participantes.

5.5 Resultados

Dando respuesta a los objetivos planteados inicialmente para este estudio, se presentan a continuación los resultados derivados de los datos recolectados a través de los dos instrumentos. Un primer apartado detalla las características de las muestras con las cuales se trabajó y posteriormente, se van describiendo los análisis en relación con cada uno de los objetivos.

5.5.1 Conocimiento sobre las NEE y la discapacidad

Dado que es de especial interés en este estudio las opiniones respecto a la cultura escolar inclusiva planteamos a todos los participantes cuatro preguntas: Las dos primeras relacionadas con la información acerca de la presencia de los niños con NEE y con discapacidad en los Centros.

En respuesta a las preguntas (1) ¿Atiende el Centro a alumnos con Necesidades Educativas Especiales? y (2) ¿Atiende el Centro a alumnos con discapacidad?; se puede apreciar en la Tabla 61 que es el personal quien identifica con mayor facilidad la presencia de niños con NEE y con discapacidad a diferencia de los padres que no los identifica o dice no saber. Nótese además como a pesar de tener una tercera opción de respuesta (No sé) hubo padres y personal que no contestaron, haciéndose más evidente en la pregunta relacionada con la discapacidad (Tabla 61).

Tabla 61. Respuestas a preguntas 1 y 2

Respuestas a la pregunta 1	Padres		Profesionales	
	f	%	f	%
Sí	217	47,6	174	89,2
No	79	17,4	12	6,1
No sé	114	25,0	1	,5
No respondió	45	10,0	8	4,2
Total	410		187	

Respuestas a la pregunta 2	Padres		Profesionales	
	f	%	f	%
Sí	130	28,6	118	60,5
No	105	23,1	57	29,2
No sé	163	35,9	4	2,1
No respondió	57	12,4	16	8,2
Total	398		179	

Con relación a la pregunta (3) ¿Ha tenido usted contacto con personas con necesidades educativas especiales? de la Tabla 62 podemos advertir que son altos los porcentajes de padres y profesionales que responden positivamente, aunque llama la atención de que un porcentaje considerable de los profesionales niega el contacto, no obstante que en los cinco centros donde se realizó este estudio se tienen reportado niños con NEE.

Tabla 62. Respuestas a la pregunta 3

Contacto con personas con NEE	Padres		Profesionales		Total	
	f	%	F	%	f	%
Sí	246	56,0	171	88,1	417	65,9
No	193	44,0	23	11,9	216	34,1
Total	439	100,0	194	100,0	633	100,0

Por otra parte, entre las razones manifestadas por las que los participantes establecieron contacto con personas con NEE, se observó que un alto porcentaje tanto de padres (30,5%), como de profesionales (67,2%) han sido por razones de trabajo, motivos familiares en un 24,6% y 15,8% respectivamente.

En cuanto a la pregunta 4 relativa al contacto con personas con discapacidad, se observó que poco más de la mitad de los padres y profesionales (58,0%) y (66%) respectivamente respondieron que sí, siendo la

principal razón del contacto la de Trabajo tanto en padres (29,0%) como en profesionales (44,6%)

5.5.2 Preguntas específicas para los profesionales

A los profesionales se les hicieron dos preguntas adicionales (5 y 6). Se les preguntó si consideraban tener experiencia de trabajo con alumnos con NEE y con alumnos con Discapacidad. Las respuestas para ambas preguntas indicaron, que de 196 participantes sólo un (45,0%) dice tener algún tipo de experiencia con personas con NEE y sólo un (40%) con personas con discapacidad.

Estos resultados son de gran interés, si se toma en cuenta como ya se ha dicho que todos los centros tienen reportados niños con NEE y cuatro de ellos niños con discapacidad. También es importante decir que generalmente los profesionales mostraron dudas respecto a la experiencia de trabajo con dichos niños, porque el término experiencia lo asocian con ser experto en el campo.

5.5.3 Percepciones del personal de los CENDI

En esta sección se presentan los análisis de frecuencias y porcentajes de cada una de las dimensiones de los instrumentos: Cuestionario sobre Cultura Escolar Inclusiva en la Educación Infantil y Escala de Cultura Escolar a fin de exponer las percepciones del personal de los centros.

En la Tabla 63 se muestra la distribución de frecuencias y porcentajes de las respuestas dadas por el personal de los *CENDI* en relación con sus percepciones respecto a la cultura escolar.

Tabla 63. Distribución de frecuencias (Respuestas del personal educativo al CEI)

		TD	BD	PD	PA	BA	TA	Catego.
It01	Al personal de Educación Inicial se le otorgan los mismos incentivos académicos y económicos que a los otros niveles, en el Programa de Carrera Magisterial.	7,3	14,5	32,6	19,2	17,1	9,3	N
It02	Cuando ingresa un niño con necesidades educativas especiales o con discapacidad el personal establece acuerdos con sus padres.	33,7	21,1	23,2	11,1	5,8	5,3	F
It03	Desde muy pequeños los niños pueden aprender a aceptar o a excluir de sus juegos a sus compañeros con necesidades especiales.	26,0	23,4	24,0	16,1	7,8	2,6	V
It04	El aprendizaje colaborativo entre los niños con y sin necesidades educativas especiales, previene dificultades posteriores	50,9	9,9	15,2	11,7	5,3	7,0	C
It05	El centro se caracteriza por el elevado involucramiento de los padres.	9,2	8,2	16,4	21,5	22,6	22,1	F
It06	El personal acuerda las estrategias de atención para los niños con necesidades especiales.	22,0	14,7	23,0	19,9	13,6	6,8	F
It07	El personal ha recibido la capacitación para atender a los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad, de acuerdo al Programa Nacional de Integración Educativa	24,6	14,4	20,9	19,8	11,2	9,1	N
It08	El personal se involucra en las tareas programadas para atender a alumnos con necesidades especiales.	21,4	21,4	21,9	19,8	11,2	4,3	F
It09	El personal se reúne habitualmente para establecer compromisos de trabajo para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales o con discapacidad.	16,3	15,8	25,3	18,9	18,4	5,3	F
It10	El personal ha de tener habilidades para dar respuesta a las necesidades educativas especiales.	14,7	20,5	21,6	18,9	15,3	8,9	C
It11	El personal ha de tener habilidades para detectar las necesidades educativas especiales de los niños.	16,4	12,0	23,5	23,0	12,6	12,6	C
It12	El trabajo con los niños con necesidades especiales o con discapacidad es una tarea de equipo.	6,3	16,2	21,5	21,5	19,9	14,7	V
It13	En el proceso de evaluación del niño se escuchan y analizan los desacuerdos.	11,3	10,2	16,1	21,5	21,5	19,4	F
It14	En las reuniones de seguimiento se reconocen expresamente y celebran los éxitos de la comunidad escolar.	15,1	17,7	21,0	17,7	15,1	13,4	F
It15	Entre los profesionales se percibe un compromiso hacia el trabajo con los niños con necesidades especiales.	17,4	13,7	19,5	21,1	16,8	11,6	V
It16	Existe alguna forma de dar a conocer a toda la comunidad educativa el resultado de las actividades desarrolladas.	36,9	24,6	15,5	9,6	10,7	2,7	f
It17	Existe un ambiente organizado en el que cada uno sabe lo que tiene que hacer.	5,9	9,7	12,4	15,7	27,0	29,2	F
It18	La comunidad educativa (personal, padres y alumnos) ha de conocer las funciones del personal.	3,2	5,9	16,7	25,8	28,5	19,9	N
It19	La comunidad educativa conoce el proyecto escolar, de acuerdo a lo estipulado	4,8	4,8	16,0	31,6	23,5	19,3	N
It20	La comunidad educativa se reúne para verificar el cumplimiento de los objetivos del Proyecto Escolar.	7,0	5,4	10,8	16,2	25,4	35,1	F
It21	La comunidad educativa utiliza la autocritica para analizar el cumplimiento de las tareas y su impacto en la atención de los niños	7,4	9,1	14,2	19,3	24,4	25,6	F
It22	La Dirección propone nuevas formas de trabajo y organización para asegurar la incorporación de los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad.	16,3	13,0	18,5	18,5	18,5	15,2	F
It23	Las actitudes del personal y de los padres demuestran confianza en el progreso de todos los niños, independientemente de sus capacidades.	5,8	5,3	13,7	16,3	15,8	43,2	V
It24	Las buenas relaciones entre la comunidad educativa (personal, padres, y alumnos) facilitan el trabajo con niños con necesidades especiales.	11,4	8,6	20,0	18,9	23,8	17,3	V
It25	Las normas y lineamientos facilitan el acceso de los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad.	8,1	10,8	20,0	19,5	21,1	20,5	N
It26	Los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad son una fuente de enriquecimiento de los aprendizajes.	7,9	7,9	23,3	28,6	23,3	9,0	V
It27	Los niños con necesidades especiales o con discapacidad son tomados en cuenta en todas las actividades.	11,2	12,3	25,7	28,3	16,6	5,9	F
It28	Se cuenta con algún medio para conocer las opiniones y sugerencias que tienen los padres de familia.	7,1	10,9	17,5	29,0	21,3	14,2	F
It29	Se ha recibido el material necesario para trabajar con los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad, de acuerdo al Programa Nacional de Integración Educativa,	4,9	3,3	14,8	15,4	23,6	37,9	N
It30	Se procura crear un ambiente de confianza para plantear y entender las necesidades relacionadas con el trabajo con los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad.	8,2	8,2	11,5	19,2	21,4	31,3	F
It31	Se procura que los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad transiten por todas las áreas sin restricción.	5,0	2,8	9,9	13,3	21,5	47,5	F
It32	Toda la comunidad educativa participa en la elaboración del proyecto escolar, de acuerdo a lo establecido	4,3	3,2	4,3	14,0	16,1	58,1	N

Del análisis de la Tabla 63 podemos señalar que el personal educativo ofrece respuestas en las que predomina el completo desacuerdo ante planteamientos relacionados con: 'El aprendizaje colaborativo entre los niños con y sin necesidades educativas especiales, previene dificultades posteriores', 'Existe alguna forma de dar a conocer a toda la comunidad educativa el resultado de las actividades desarrolladas', 'Cuando ingresa un niño con necesidades educativas especiales o con discapacidad el personal establece acuerdos con sus padres', 'Desde muy pequeños los niños pueden aprender a aceptar o a excluir de sus juegos a sus compañeros con necesidades especiales', 'El personal ha recibido la capacitación para atender a los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad, de acuerdo al Programa Nacional de Integración Educativa'. Estos aspectos ponen de manifiesto la existencia de problemas relacionados con la comunicación tanto interna como externa, así como referidos a la capacitación del personal y a las ventajas de la inclusión.

Por el contrario, las respuestas que sugieren un máximo acuerdo se relacionan con planteamientos sobre: 'Toda la comunidad educativa participa en la elaboración del proyecto escolar, de acuerdo a lo establecido', 'Se procura que los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad transiten por todas las áreas sin restricción', 'Las actitudes del personal y de los padres demuestran confianza en el progreso de todos los niños, independientemente de sus capacidades', 'Se ha recibido el material necesario para trabajar con los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad, de acuerdo al Programa Nacional de Integración Educativa', 'La comunidad educativa se reúne para verificar el cumplimiento de los objetivos del Proyecto Escolar', 'Se procura crear un ambiente de confianza para plantear

y entender las necesidades relacionadas con el trabajo con los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad', 'Existe un ambiente organizado en el que cada uno sabe lo que tiene que hacer', 'La comunidad educativa utiliza la autocrítica para analizar el cumplimiento de las tareas y su impacto en la atención de los niños'. Todo ello sugiere un entorno de trabajo serio, riguroso y en equipo.

El análisis de las posibles diferencias en las puntuaciones obtenidas en el CEI en función del grupo profesional (docente, equipo técnico, personal de administración y servicios), reveló diferencias significativas en el factor Conocimientos. Los análisis post hoc (Duncan) revelaron que el personal técnico obtiene puntuaciones significativamente más elevadas que los otros dos grupos profesionales (Tabla 64).

Tabla 64. Puntuaciones en el CEI por parte de los profesionales (Anova en función del grupo profesional)

		N	M	D.T.	F	p
Conocimientos	Educador	96	3,76	1,04	3,164	,045
	Personal Técnico	36	4,26	,91		
	PAS	57	3,70	1,35		
Normas	Educador	99	2,91	,95	1,677	,190
	Personal Técnico	37	3,22	,95		
	PAS	59	2,88	1,00		
Funcionamiento	Educador	99	3,58	1,10	1,407	,248
	Personal Técnico	37	3,94	1,05		
	PAS	59	3,69	1,17		
Valores	Educador	98	4,54	1,06	2,649	,073
	Personal Técnico	37	4,90	1,02		
	PAS	58	4,36	1,29		

En la Tabla 65 se presentan las puntuaciones obtenidas por los profesionales, distribuidos en función del sexo. Se puede observar cómo existen diferencias significativas en Conocimientos, Funcionamiento y Valores. En todos

los casos, el personal femenino obtiene puntuaciones significativamente más elevadas.

Tabla 65. Puntuaciones en el CEI por parte de los profesionales (Anova en función del sexo)

		N	M	D.T.	F	p
Conocimientos					5,817	,017
	Femenino	168	3,91	1,06		
Normas	Masculino	21	3,29	1,52	,375	,541
	Femenino	174	2,98	,94		
Funcionamiento	Masculino	21	2,84	1,20	4,730	,031
	Femenino	174	3,74	1,07		
Valores	Masculino	21	3,18	1,38	6,816	,010
	Femenino	172	4,63	1,02		
	Masculino	21	3,95	1,74		

En cuanto a las posibles diferencias en función de la antigüedad (Tabla 66), se obtienen diferencias en la variable Normas y los análisis post hoc (Duncan) indicaron que el grupo con antigüedad de 20 a 25 años, es decir, el de mayor antigüedad, puntuaba significativamente más elevado que los restantes grupos.

Tabla 66. Puntuaciones en el CEI por parte de los profesionales (Anova en función de la antigüedad)

		N	M	D.T.	F	p
Conocimientos	de 1 a 5 años	36	3,50	1,36	2,282	,062
	de 5 a 10 años	44	3,65	,96		
	De 10 a 15	44	3,99	1,01		
	De 15 a 20	39	3,91	1,21		
	De 20 a 25	25	4,26	1,02		
Normas	de 1 a 5 años	36	2,59	1,02	4,686	,001
	de 5 a 10 años	46	3,04	,82		
	De 10 a 15	46	2,76	,84		
	De 15 a 20	41	3,03	1,01		
	De 20 a 25	25	3,56	,98		
Funcionamiento	de 1 a 5 años	36	3,41	1,29	1,583	,180
	de 5 a 10 años	46	3,67	1,03		
	De 10 a 15	46	3,54	1,04		
	De 15 a 20	41	3,81	1,13		
	De 20 a 25	25	4,06	1,05		

(Continúa)

Tabla 66 (Cont.). Puntuaciones en el CEI por parte de los profesionales (Anova en función de la antigüedad)

		N	M	D.T.	F	p
Valores					,912	,458
	de 1 a 5 años	36	4,44	1,38		
	de 5 a 10 años	45	4,46	,97		
	De 10 a 15	46	4,47	1,07		
	De 15 a 20	40	4,63	1,28		
	De 20 a 25	25	4,92	,90		

En la Tabla 67 se aprecia cómo no existen diferencias en las puntuaciones obtenidas por los profesionales en función de la ausencia o presencia de experiencia previa en el trabajo con alumnos con necesidades educativa especiales.

Tabla 67. Puntuaciones en el CEI por parte de los profesionales (Anova en función de la experiencia con alumnos con n.e.e.)

		N	M	D.T.	F	p
Conocimientos	Si	83	3,97	1,20	1,625	,204
	No	101	3,76	1,08		
Normas	Si	85	3,08	1,06	2,537	,113
	No	104	2,86	,87		
Funcionamiento	Si	85	3,75	1,18	,837	,361
	No	104	3,60	1,09		
Valores	Si	85	4,64	1,20	,637	,426
	No	103	4,50	1,10		

En la misma línea, se observa en la Tabla 68 cómo no existen diferencias en las puntuaciones obtenidas por los profesionales en función de la experiencia previa con alumnos con discapacidad.

Tabla 68. Puntuaciones en el CEI por parte de los profesionales (Anova en función de la experiencia con alumnos con discapacidad)

		N	M	D.T.	F	p
Conocimientos	Si	76	3,86	1,19	,003	,958
	No	110	3,85	1,10		
Normas	Si	78	2,88	1,05	,773	,380
	No	113	3,01	,88		
Funcionamiento	Si	78	3,60	1,16	,488	,486
	No	113	3,71	1,10		
Valores	Si	77	4,55	1,18	,019	,889
	No	113	4,57	1,12		

En la Tabla 69 se presenta la distribución de frecuencias y porcentajes de las respuestas dadas por el personal de los CENDI en el cuestionario de Cultura Escolar.

Tabla 69. Distribución de frecuencias y porcentajes en el Cuestionario de Cultura Escolar (personal educativo)

		TA	PA	PD	TD	fact
1.	Cuando tengo algún problema en mi aula es fácil que reciba ayuda de algún compañero	34,33	55,22	8,96	1,49	7
2.	La administración del colegio y los maestros trabajan en conjunto para que la escuela funciones eficientemente	34,33	43,28	16,42	5,97	1
3.	En este colegio se está muy bien con los compañeros de trabajo	15,38	61,54	18,46	4,62	3
4.	Los maestros tienen libertad para organizar el trabajo del aula de acuerdo a su juicio profesional	82,26	16,13	1,61		2
5.	En el colegio tenemos una idea común de lo que queremos lograr con los alumnos	49,23	43,08	6,15	1,54	1
6.	Los maestros tienen una "libertad con límites" es decir, saben qué es lo que se espera de ellos pero también tienen libertad para ser creativos.	63,08	30,77	3,08	3,08	4
7.	Los maestros no dudan en acudir a la administración del colegio para solucionar cualquier problema que tienen	37,31	34,33	19,40	8,96	9
8.	En este colegio los maestros tienen ideas diferentes de cómo se debe enseñar	43,28	46,27	4,48	5,97	6
9.	El director es un ejemplo positivo para el colegio	28,79	43,94	16,67	10,61	3
10.	En el colegio existe un buen grado de colaboración	19,70	54,55	22,73	3,03	9
11.	En este colegio se tratan de evitar los riesgos que conllevan las innovaciones	13,64	50,00	15,15	21,21	9
12.	Existen buenas relaciones entre los maestros del colegio	19,70	54,55	24,24	1,52	2
13.	En el colegio participan profesionales e instituciones externas en distintas actividades	12,12	27,27	59,09	1,52	9
14.	En el colegio los padres colaboran con los maestros en el aprendizaje de sus hijos	10,61	36,36	51,52	1,52	6
15.	En este colegio se hacen actividades con la comunidad externa (conferencias, cursos para padres, actividades de ocio y tiempo libre, reuniones de vecinos)	7,58	22,73	53,03	16,67	2
16.	Los maestros reciben información clara acerca de cuestiones importantes del colegio	24,24	31,82	42,42	1,52	3
17.	En este colegio los maestros pueden tomar decisiones con libertad	27,27	31,82	39,39	1,52	6
18.	En este colegio los maestros se respetan unos a otros	35,38	44,62	18,46	1,54	1
19.	El director trabaja en conjunto con los demás para promover la "misión" del colegio y establecer nuevas metas,	13,85	40,00	35,38	10,77	4
20.	Los maestros comparten materiales con otros maestros	27,27	30,30	37,88	4,55	4
21.	La administración del colegio comprende los problemas que los maestros tienen	22,73	28,79	39,39	9,09	2

En la Tabla 69 se puede observar cómo los encuestados ofrecen respuestas que denotan bastante desacuerdo ante afirmaciones como: 'En el colegio participan profesionales e instituciones externas en distintas actividades', 'En este colegio se hacen actividades con la comunidad externa (conferencias, cursos para padres, actividades de ocio y tiempo libre, reuniones de vecinos)', 'En el colegio los padres colaboran con los maestros en el aprendizaje de sus hijos', 'Los maestros reciben información clara acerca de cuestiones importantes del colegio', 'En este colegio los maestros pueden tomar decisiones con libertad', 'La administración del colegio comprende los problemas que los maestros tienen', 'Los maestros comparten materiales con otros maestros'. De nuevo se perciben deficiencias relacionadas con la comunicación interna y externa.

Por el contrario, las respuestas que reflejan un mayor acuerdo se obtienen en los items: 'Los maestros tienen libertad para organizar el trabajo del aula de acuerdo a su juicio profesional', 'Los maestros no dudan en acudir a la administración del colegio para solucionar cualquier problema que tienen', 'En el colegio tenemos una idea común de lo que queremos lograr con los alumnos'. A la luz de estos resultados se puede apreciar la elevada satisfacción con el trabajo que los maestros realizan, especialmente a nivel individual con sus alumnos.

El análisis de posibles diferencias entre grupos en los diferentes factores del instrumento, en función del grupo profesional (docente, personal técnico, personal de administración y servicios), evidenció la ausencia de diferencias significativas entre grupos (Tabla 70).

Tabla 70. Puntuaciones en el Cuestionario de Cultura Escolar por parte de los profesionales (Anova en función del grupo profesional)

		N	M	D.T.	F	p
Colaboración con la Administración (F1)	Educador	34	6,65	2,52	1,135	,328
	Personal Técnico	24	5,75	2,05		
	PAS	9	6,11	1,54		
Autonomía (F2)	Educador	34	4,68	1,45	,026	,974
	Personal Técnico	24	4,63	1,69		
	PAS	9	4,56	,73		
Colegialidad (F3)	Educador	34	5,94	1,92	,200	,819
	Personal Técnico	24	5,75	1,98		
	PAS	9	6,22	1,99		
Metas y Objetivos comunes (F4)	Educador	34	3,21	1,20	1,001	,373
	Personal Técnico	24	3,25	1,26		
	PAS	9	3,89	1,83		
Tipo de Liderazgo (F6)	Educador	34	7,09	2,68	,386	,681
	Personal Técnico	24	6,50	2,60		
	PAS	9	7,00	1,80		
Colaboración (F7)	Educador	34	6,18	1,71	1,281	,285
	Personal Técnico	24	5,58	1,77		
	PAS	9	6,44	,88		
Vinculación con la Comunidad (F9)	Educador	34	9,35	1,81	,677	,512
	Personal Técnico	24	9,17	2,58		
	PAS	9	10,11	1,54		

El análisis de posibles diferencias en puntuaciones los diferentes factores de la escala en función del sexo puso de manifiesto la ausencia de dichas diferencias (Tabla 71).

Del mismo modo, no se obtuvieron diferencias en las puntuaciones obtenidas por los profesionales en función de la antigüedad en el centro (Tabla 72).

Tabla 71. Puntuaciones en el Cuestionario de Cultura Escolar por parte de los profesionales (Anova en función del sexo)

		N	Media	D.T.	F	p
Colaboración con la Administración (F1)					,053	,819
	Femenino	63	6,27	2,32		
	Masculino	4	6,00	,82		
Autonomía (F2)					2,531	,116
	Femenino	63	4,57	1,39		
	Masculino	4	5,75	2,22		
Colegialidad (F3)					,394	,532
	Femenino	63	5,87	1,93		
	Masculino	4	6,50	2,08		
Metas y Objetivos comunes (F4)					,464	,498
	Femenino	63	3,29	1,33		
	Masculino	4	3,75	1,26		
Tipo de Liderazgo (F6)					,012	,914
	Femenino	63	6,86	2,58		
	Masculino	4	7,00	1,83		
Colaboración (F7)					,000	1,000
	Femenino	63	6,00	1,67		
	Masculino	4	6,00	1,83		
Vinculación con la Comunidad (F9)					,146	,704
	Femenino	63	9,41	2,12		
	Masculino	4	9,00	1,41		

Tabla 72. Puntuaciones en el Cuestionario de Cultura Escolar por parte de los profesionales (Anova en función de la antigüedad)

		N	M	D.T.	F	p
Colaboración con la Administración (F1)					1,715	,158
	de 1 a 5 años	9	5,44	1,88		
	de 5 a 10 años	10	7,20	2,25		
	De 10 a 15	13	6,85	2,67		
	De 15 a 20	22	6,41	1,99		
	De 20 a 25	13	5,23	2,24		
Autonomía (F2)					1,232	,307
	de 1 a 5 años	9	5,00	1,87		
	de 5 a 10 años	10	3,90	1,29		
	De 10 a 15	13	5,15	1,63		
	De 15 a 20	22	4,59	1,14		
	De 20 a 25	13	4,54	1,51		
Colegialidad (F3)					1,533	,204
	de 1 a 5 años	9	6,00	2,40		
	de 5 a 10 años	10	6,10	1,10		
	De 10 a 15	13	6,92	1,55		
	De 15 a 20	22	5,32	1,32		
	De 20 a 25	13	5,69	2,90		
Metas y Objetivos comunes (F4)					1,379	,252
	de 1 a 5 años	9	2,78	1,30		
	de 5 a 10 años	10	3,70	1,16		
	De 10 a 15	13	3,85	1,68		
	De 15 a 20	22	3,05	1,05		
	De 20 a 25	13	3,31	1,38		

(Continúa)

Tabla 72 (Cont.). Puntuaciones en el Cuestionario de Cultura Escolar por parte de los profesionales (Anova en función de la antigüedad)

		N	M	D.T.	F	p
Tipo de Liderazgo (F6)					1,738	,153
	de 1 a 5 años	9	5,89	1,96		
	de 5 a 10 años	10	8,10	2,33		
	De 10 a 15	13	7,62	3,07		
	De 15 a 20	22	6,82	2,11		
Colaboración (F7)	De 20 a 25	13	5,92	2,81	1,099	,365
	de 1 a 5 años	9	5,44	1,67		
	de 5 a 10 años	10	6,20	1,03		
	De 10 a 15	13	6,62	1,76		
	De 15 a 20	22	6,09	1,57		
Vinculación con la Comunidad (F9)	De 20 a 25	13	5,46	2,03	2,539	,049
	de 1 a 5 años	9	8,89	1,45		
	de 5 a 10 años	10	10,40	1,78		
	De 10 a 15	13	10,00	2,16		
	De 15 a 20	22	9,55	1,79		
	De 20 a 25	13	8,08	2,53		

Por su parte, la experiencia o falta de la misma, con alumnos con necesidades educativas especiales, no supuso diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas por el personal educativo (Tabla 73).

Por lo que se refiere a la presencia o ausencia de experiencia previa con alumnos con discapacidad (Tabla 74), tan sólo supuso diferencias en las valoraciones referentes a la Autonomía, siendo los profesionales que carecen de experiencia con este colectivo los que obtuvieron puntuaciones más elevadas.

Tabla 73. Puntuaciones en el Cuestionario de Cultura Escolar por parte de los profesionales (Anova en función de la experiencia con alumnos con n.e.e.)

		N	M	D.T.	F	Sig.
Colaboración con la Administración (F1)	Si	40	6,33	2,23	,097	,756
	No	27	6,15	2,33		
Autonomía (F2)	Si	40	4,43	1,24	2,250	,138
	No	27	4,96	1,70		
Colegialidad (F3)	Si	40	5,58	1,89	3,099	,083
	No	27	6,41	1,91		
Metas y Objetivos comunes (F4)	Si	40	3,10	1,03	2,674	,107
	No	27	3,63	1,62		
Tipo de Liderazgo (F6)	Si	40	6,78	2,60	,125	,724

	No	27	7,00	2,48		
Colaboración (F7)	Si	40	5,83	1,84	1,104	,297
	No	27	6,26	1,35		
Vinculación con la Comunidad (F9)	Si	40	9,32	2,12	,090	,765
	No	27	9,48	2,06		

Tabla 74. Puntuaciones en el Cuestionario de Cultura Escolar por parte de los profesionales (Anova en función de la experiencia con alumnos con discapacidad)

		N	M	D.T.	F	p.
Colaboración con la Administración (F1)	Si	40	6,65	2,39	3,155	,080
	No	27	5,67	1,94		
Autonomía (F2)	Si	40	4,28	1,34	6,886	,011
	No	27	5,19	1,47		
Colegialidad (F3)	Si	40	5,88	1,71	,033	,856
	No	27	5,96	2,24		
Metas y Objetivos comunes (F4)	Si	40	3,18	1,13	1,099	,298
	No	27	3,52	1,55		
Tipo de Liderazgo (F6)	Si	40	7,20	2,67	1,747	,191
	No	27	6,37	2,27		
Colaboración (F7)	Si	40	5,93	1,79	,200	,656
	No	27	6,11	1,48		
Vinculación con la Comunidad (F9)	Si	40	9,65	2,01	1,586	,212
	No	27	9,00	2,17		

5.5.4 Percepciones de los padres de familia

En la Tabla 75 se muestran la distribución de frecuencias y porcentajes de las respuestas dadas por los padres en el CEI.

Tabla 75. Distribución de frecuencias (Respuestas de los padres al CEI)

		TD	BD	PD	PA	BA	TA	Categ
It01	Al personal de Educación Inicial se le otorgan los mismos incentivos académicos y económicos que a los otros niveles, en el Programa de Carrera Magisterial.	4,52	10,63	28,73	19,46	18,10	18,55	N
It02	Cuando ingresa un niño con necesidades educativas especiales o con discapacidad el personal establece acuerdos con sus padres.	12,26	15,80	22,41	17,45	16,75	15,33	F
It03	Desde muy pequeños los niños pueden aprender a aceptar o a excluir de sus juegos a sus compañeros con necesidades especiales.	8,57	15,48	26,90	16,19	17,14	15,71	V
It04	El aprendizaje colaborativo entre los niños con y sin necesidades educativas especiales, previene dificultades posteriores	15,90	14,98	24,77	13,76	11,31	19,27	C
It05	El centro se caracteriza por el elevado involucramiento de los padres.	1,86	7,93	22,61	14,92	26,57	26,11	F
It06	El personal acuerda las estrategias de atención para los niños con necesidades especiales.	8,68	9,18	23,82	16,63	21,09	20,60	F
It07	El personal ha recibido la capacitación para atender a los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad, de acuerdo al Programa Nacional de Integración Educativa	13,58	15,22	21,78	16,39	15,46	17,56	N
It08	El personal se involucra en las tareas programadas para atender a alumnos con necesidades especiales.	7,29	15,08	22,86	20,85	19,10	14,82	F
It09	El personal se reúne habitualmente para establecer compromisos de trabajo para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales o con discapacidad.	9,43	14,14	25,06	20,10	17,62	13,65	F
It10	El personal ha de tener habilidades para dar respuesta a las necesidades educativas especiales.	5,18	10,59	21,88	18,59	22,35	21,41	C
It11	El personal ha de tener habilidades para detectar las necesidades educativas especiales de los niños.	7,14	16,26	26,35	18,23	18,47	13,55	C
It12	El trabajo con los niños con necesidades especiales o con discapacidad es una tarea de equipo.	2,30	2,53	16,78	14,25	27,59	36,55	V
It13	En el proceso de evaluación del niño se escuchan y analizan los desacuerdos.	12,70	11,89	17,30	16,49	21,08	20,54	F
It14	En las reuniones de seguimiento se reconocen expresamente y celebran los éxitos de la comunidad escolar.	14,72	13,89	18,61	17,50	14,44	20,83	F
It15	Entre los profesionales se percibe un compromiso hacia el trabajo con los niños con necesidades especiales.	9,86	11,55	22,25	17,75	20,00	18,59	V
It16	Existe alguna forma de dar a conocer a toda la comunidad educativa el resultado de las actividades desarrolladas.	20,33	20,98	21,97	15,74	11,80	9,18	f
It17	Existe un ambiente organizado en el que cada uno sabe lo que tiene que hacer.	10,67	13,48	17,98	11,80	19,94	26,12	F
It18	La comunidad educativa (personal, padres y alumnos) ha de conocer las funciones del personal.	3,23	8,19	22,58	14,14	26,30	25,56	N
It19	La comunidad educativa conoce el proyecto escolar, de acuerdo a lo estipulado	6,01	7,65	22,95	17,21	23,77	22,40	N
It20	La comunidad educativa se reúne para verificar el cumplimiento de los objetivos del Proyecto Escolar.	10,79	7,00	21,57	16,33	19,24	25,07	F
It21	La comunidad educativa utiliza la autocrítica para analizar el cumplimiento de las tareas y su impacto en la atención de los niños	13,00	8,67	23,00	11,33	21,00	23,00	F
It22	La Dirección propone nuevas formas de trabajo y organización para asegurar la incorporación de los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad.	11,51	11,51	25,99	15,13	18,09	17,76	F
It23	Las actitudes del personal y de los padres demuestran confianza en el progreso de todos los niños, independientemente de sus capacidades.	4,19	4,19	15,45	8,38	18,59	49,21	V
It24	Las buenas relaciones entre la comunidad educativa (personal, padres, y alumnos) facilitan el trabajo con niños con necesidades especiales.	7,12	10,22	20,43	14,24	21,36	26,63	V
It25	Las normas y lineamientos facilitan el acceso de los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad.	5,37	6,27	20,00	18,21	21,79	28,36	N
It26	Los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad son una fuente de enriquecimiento de los aprendizajes.	5,38	7,69	25,64	21,28	19,74	20,26	V
It27	Los niños con necesidades especiales o con discapacidad son tomados en cuenta en todas las actividades.	5,69	11,65	24,66	18,16	23,85	15,99	F
It28	Se cuenta con algún medio para conocer las opiniones y sugerencias que tienen los padres de familia.	4,75	9,50	23,44	18,99	22,55	20,77	F
It29	Se ha recibido el material necesario para trabajar con los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad, de acuerdo al Programa Nacional de Integración Educativa.	6,52	5,26	12,78	9,27	20,80	45,36	N
It30	Se procura crear un ambiente de confianza para plantear y entender las necesidades relacionadas con el trabajo con los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad.	5,80	3,96	14,51	11,08	18,73	45,91	F
It31	Se procura que los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad transiten por todas las áreas sin restricción.	2,57	4,88	15,68	10,28	20,05	46,53	F
It32	Toda la comunidad educativa participa en la elaboración del proyecto escolar, de acuerdo a lo establecido	2,46	1,72	12,29	6,39	12,04	65,11	N

En la Tabla 73 se puede apreciar cómo los padres ofrecen respuestas que denotan un mayor desacuerdo ante enunciados como: 'Se ha recibido el material necesario para trabajar con los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad, de acuerdo al Programa Nacional de Integración Educativa', 'Se procura crear un ambiente de confianza para plantear y entender las necesidades relacionadas con el trabajo con los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad', 'Se procura que los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad transiten

por todas las áreas sin restricción', 'Las actitudes del personal y de los padres demuestran confianza en el progreso de todos los niños, independientemente de sus capacidades', 'Toda la comunidad educativa participa en la elaboración del proyecto escolar, de acuerdo a lo establecido'. Los aspectos mencionados se relacionan en gran medida con el clima de trabajo, especialmente del trabajo en equipo.

Por su parte, los padres muestran un mayor acuerdo, aunque no es tan claro como en el caso del personal, antes items como: 'La Dirección propone nuevas formas de trabajo y organización para asegurar la incorporación de los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad', 'Cuando ingresa un niño con necesidades educativas especiales o con discapacidad el personal establece acuerdos con sus padres', 'El personal ha recibido la capacitación para atender a los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad, de acuerdo al Programa Nacional de Integración Educativa', 'El aprendizaje colaborativo entre los niños con y sin necesidades educativas especiales, previene dificultades posteriores', 'Existe alguna forma de dar a conocer a toda la comunidad educativa el resultado de las actividades desarrolladas'. Todos estos aspectos parecen relacionarse con las estrategias de trabajo para fomentar la inclusión y los resultados de estudiantes con necesidades educativas especiales.

El análisis de las posibles diferencias en función del sexo evidenció una ausencia de las mismas (Tabla 76).

Tabla 76. Puntuaciones en el CEI por parte de los familiares (Anova en función del sexo)

		N	M	D.T.	F	p
Conocimientos	Femenino	311	4,23	1,25	,099	,754
	Masculino	109	4,19	1,24		
Normas	Femenino	338	3,66	1,14	,066	,797
	Masculino	115	3,62	1,14		
Funcionamiento	Femenino	337	3,93	1,15	,275	,600
	Masculino	115	3,99	1,13		
Valores	Femenino	327	4,72	1,15	1,061	,304
	Masculino	111	4,59	1,10		

Por lo que se refiere al posible impacto de la edad en las respuestas ofrecidas por los familiares, en la Tabla 77 se aprecia la ausencia de diferencias significativas entre subgrupos de respondientes.

Tabla 77. Puntuaciones en el CEI por parte de los familiares (Anova en función de la edad)

		N	M	D.T.	F	p
Conocimientos	20-30	113	4,14	1,30	1,048	,371
	30-35	139	4,39	1,16		
	35-40	79	4,18	1,23		
	40 o más	88	4,17	1,30		
Normas	20-30	122	3,58	1,20	,751	,522
	30-35	146	3,76	1,08		
	35-40	91	3,58	1,16		
	40 o más	93	3,63	1,14		
Funcionamiento	20-30	122	3,90	1,22	,426	,734
	30-35	145	4,03	1,10		
	35-40	91	3,94	1,11		
	40 o más	93	3,89	1,16		
Valores	20-30	119	4,61	1,19	1,950	,121
	30-35	141	4,87	1,05		
	35-40	85	4,59	1,22		
	40 o más	92	4,57	1,12		

El nivel educativo tampoco parece afectar significativamente a las valoraciones ofrecidas por los familiares, tal y como ponen de manifiesto los resultados de la Tabla 78.

Tabla 78. Puntuaciones en el CEI por parte de los familiares (Anova en función del nivel educativo)

		N	M	D.T.	F	p
Conocimientos	Primaria	8	3,83	1,21	1,082	,370
	Secundaria	25	3,79	1,42		
	Bachillerato o equivalente	108	4,26	1,16		
	Normal básica	31	4,19	1,35		
	Licenciatura	228	4,27	1,26		
	Maestría	21	4,52	1,22		
Normas	Primaria	8	4,13	1,50	,649	,662
	Secundaria	27	3,77	1,00		
	Bachillerato o equivalente	120	3,63	1,09		
	Normal básica	32	3,65	1,24		
	Licenciatura	242	3,62	1,18		
	Maestría	24	3,92	1,08		
Funcionamiento	Primaria	8	4,21	1,11	,159	,977
	Secundaria	27	3,91	,96		
	Bachillerato o equivalente	119	3,91	1,13		
	Normal básica	32	3,89	1,21		
	Licenciatura	242	3,97	1,16		
	Maestría	24	4,00	1,26		
Valores	Primaria	8	4,44	1,38	2,174	,056
	Secundaria	27	4,15	1,40		
	Bachillerato o equivalente	117	4,59	1,16		
	Normal básica	32	4,67	,98		
	Licenciatura	232	4,78	1,12		
	Maestría	22	5,01	,83		

La ausencia o presencia de contacto con alumnos con necesidades educativas especiales tampoco afecta significativamente a las valoraciones ofrecidas (Tabla 79).

Tabla 79. Puntuaciones en el CEI por parte de los familiares (Anova en función del contacto con alumnos con n.e.e.)

		N	M	D.T.	F	p
Conocimientos	Sí	232	4,22	1,27	,068	,794
	No	174	4,26	1,23		
Normas	Sí	246	3,62	1,17	,351	,554
	No	193	3,69	1,12		
Funcionamiento	Sí	246	3,93	1,17	,164	,686
	No	192	3,98	1,12		
Valores	Sí	242	4,76	1,14	1,709	,192
	No	182	4,62	1,12		

El contacto o ausencia del mismo, con alumnos con discapacidad no afecta diferencialmente a las puntuaciones obtenidas por los familiares (Tabla 80).

Tabla 80. Puntuaciones en el CEI por parte de los familiares (Anova en función del contacto con alumnos con discapacidad)

		N	M	D.T.	F	p
Conocimientos	Sí	241	4,24	1,24	,003	,954
	No	170	4,25	1,26		
Normas	Sí	256	3,62	1,16	,980	,323
	No	185	3,73	1,12		
Funcionamiento	Sí	256	3,96	1,15	,015	,904
	No	184	3,97	1,15		
Valores	Sí	249	4,72	1,10	,310	,578
	No	177	4,66	1,18		

El cuestionario de cultura escolar no fue aplicado a los padres, por ir destinado a personal educativo exclusivamente.

5.5.5 Comparación de las percepciones del personal y de los padres de familia

En la Tabla 81 se puede observar cómo existen diferencias significativas en los factores Conocimientos, Normas y Funcionamiento. En todos los casos, los padres ofrecen valoraciones significativamente más elevadas.

Tabla 81. Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Anova) en las puntuaciones en el CEI de familiares y profesionales

		N	Media	D.T.	F	p
Conocimientos	Padres	422	4,23	1,25	13,573	,000
	Profesionales	189	3,84	1,13		
Normas	Padres	455	3,66	1,15	54,522	,000
	Profesionales	195	2,96	,97		
Funcionamiento	Padres	454	3,95	1,15	7,755	,006
	Profesionales	195	3,68	1,12		
Valores	Padres	439	4,69	1,14	1,769	,184
	Profesionales	193	4,56	1,14		
Total CEI	Padres	455	107,84	39,60	2,739	,098
	Profesionales	195	113,16	32,26		

5.5.6 Diferencias entre Centros

En esta sección se presentan los resultados de los procesos comparativos de los puntajes de los padres de familia y el personal de los CENDI obtenidos a través de la administración de los correspondientes instrumentos.

En la Tabla 82 se ofrecen las puntuaciones obtenidas por todos los participantes, en función del centro al que pertenecen. Se puede observar cómo existen diferencias significativas en todos los factores del CEI. Los análisis post hoc (Duncan) pusieron de manifiesto que los respondientes del Centro 2 puntúan significativamente distinto y más elevado que el resto de los centros.

En la Tabla 83 se ofrecen los resultados, en este caso analizando únicamente las respuestas de los familiares, agrupados en función de los centros donde acuden sus hijos. Se puede observar cómo de nuevo existen diferencias significativas en todas las variables. Los análisis post hoc (Duncan) demostraron que los familiares del Centro 2 puntúan significativamente más elevado y distinto a los otros centros.

Tabla 82. Puntuaciones en el CEI de los participantes (Anova en función del centro)

		N	M	D.T.	F	p
Conocimientos					11,329	,000
	C1	110	4,09	1,25		
	C2	193	4,55	1,11		
	C3	82	4,05	1,22		
	C5	130	3,77	1,33		
	C6	96	3,77	1,00		
Normas					14,121	,000
	C1	115	3,56	1,07		
	C2	202	3,86	1,17		
	C3	90	3,02	1,12		
	C5	141	3,27	1,08		
	C6	102	3,11	,95		
Funcionamiento					15,921	,000
	C1	115	3,87	1,09		
	C2	202	4,35	1,09		
	C3	90	3,62	1,13		
	C5	140	3,63	1,13		
	C6	102	3,47	1,02		
Valores					10,470	,000
	C1	114	4,65	1,12		
	C2	197	5,03	1,02		
	C3	85	4,62	,98		
	C5	136	4,34	1,27		
	C6	100	4,33	1,11		

Tabla 83. Puntuaciones en el CEI de los familiares (Anova en función del centro)

		N	M	D.T.	F	p
Conocimientos					8,218	,000
	C1	74	4,06	1,29		
	C2	149	4,65	1,09		
	C3	54	4,24	1,24		
	C5	90	3,98	1,34		
	C6	55	3,74	1,12		
Normas					10,112	,000
	C1	78	3,77	1,12		
	C2	157	4,04	1,16		
	C3	61	3,33	1,13		
	C5	98	3,46	1,08		
	C6	61	3,16	,94		
Funcionamiento					12,521	,000
	C1	78	3,86	1,14		
	C2	157	4,39	1,07		
	C3	61	3,93	1,11		
	C5	97	3,74	1,12		
	C6	61	3,32	1,02		
Valores					8,980	,000
	C1	77	4,58	1,17		
	C2	153	5,06	,96		
	C3	56	4,75	,99		
	C5	94	4,46	1,24		
	C6	59	4,16	1,23		

En la Tabla 84 se ofrecen las puntuaciones obtenidas por los profesionales de los diferentes Centros. Si bien las diferencias son significativas para todas las

variables, los análisis post hoc (Duncan) demostraron que en las variables Conocimientos y Valores, el Centro 5 puntúa significativamente inferior; en la variable Normas y en la variable Funcionamiento es el Centro 3 el que obtiene puntuaciones significativamente inferiores.

Tabla 84. Puntuaciones en el CEI de los profesionales (Anova en función del centro)

		N	M	D.T.	F	p
Conocimientos	C1	36	4,15	1,18	4,575	,002
	C2	44	4,20	1,12		
	C3	28	3,69	1,13		
	C5	40	3,29	1,20		
	C6	41	3,82	,82		
Normas	C1	37	3,13	,84	4,248	,003
	C2	45	3,24	1,03		
	C3	29	2,39	,77		
	C5	43	2,84	,98		
	C6	41	3,04	,97		
Funcionamiento	C1	37	3,90	1,00	7,397	,000
	C2	45	4,22	1,17		
	C3	29	2,98	,87		
	C5	43	3,39	1,12		
	C6	41	3,70	1,00		
Valores	C1	37	4,80	1,02	3,830	,005
	C2	44	4,92	1,23		
	C3	29	4,36	,94		
	C5	42	4,08	1,31		
	C6	41	4,57	,88		

En la Tabla 85 se ofrecen los resultados obtenidos en el Cuestionario de Cultura Escolar, obtenidos por los profesionales de los diferentes centros. Los análisis indicaron la existencia de diferencias significativas en el Factor 1 (colaboración con la administración) y en el Factor 6 (tipo de liderazgo). Se puede observar cómo en ambos factores, el centro 5 ofrece las puntuaciones más bajas y el centro 6 las más elevadas.

**Tabla 85. Puntuaciones de los profesionales en el Cuestionario de Cultura Escolar
(Anova en función del centro)**

		N	M	D.T.	F	p
Colaboración con la Administración (F1)	C1	10	5,00	1,41	5,663	,001
	C2	15	5,87	1,60		
	C3	11	7,45	1,69		
	C5	13	4,85	1,63		
	C6	18	7,56	2,79		
Autonomía (F2)	C1	10	4,90	1,37	,492	,742
	C2	15	4,20	1,01		
	C3	11	4,64	1,36		
	C5	13	4,69	1,80		
	C6	18	4,83	1,65		
Colegialidad (F3)	C1	10	5,60	2,50	1,453	,228
	C2	15	5,27	2,02		
	C3	11	6,91	1,45		
	C5	13	5,62	1,98		
	C6	18	6,22	1,59		
Metas y Objetivos comunes (F4)	C1	10	2,90	,74	,377	,824
	C2	15	3,20	,94		
	C3	11	3,45	1,37		
	C5	13	3,46	1,94		
	C6	18	3,44	1,34		
Tipo de Liderazgo (F6)	C1	10	5,50	1,78	5,267	,001
	C2	15	6,27	2,22		
	C3	11	8,18	1,40		
	C5	13	5,46	2,22		
	C6	18	8,33	2,87		
Colaboración (F7)	C1	10	6,10	2,02	,823	,516
	C2	15	5,47	1,46		
	C3	11	6,00	1,55		
	C5	13	5,85	1,34		
	C6	18	6,50	1,89		
Vinculación con la Comunidad (F9)	C1	10	8,50	2,32	1,805	,139
	C2	15	8,80	2,48		
	C3	11	10,36	1,21		
	C5	13	9,15	1,63		
	C6	18	9,94	2,10		

5.6 Conclusiones

El presente estudio empírico ha servido, como pretendíamos para identificar elementos clave de la cultura escolar inclusiva, en la educación de los niños con necesidades educativas especiales y con discapacidad, en cinco centros de desarrollo infantil del Estado de Oaxaca, México, a través de las

percepciones de la comunidad educativa. En el estudio están representados todos los que, de acuerdo con Mahsoub (2005), McGee (2006) o Veugelers (2003), crean la cultura escolar, y que son todos aquellos que participan: los estudiantes, los padres, el personal de apoyo, los maestros y el equipo directivo. Por razones obvias, dado el grupo de edad en el que nos hemos centrado, los alumnos no han formado parte de los informantes en la presente Tesis Doctoral.

Para dar respuesta a este objetivo hemos empleado el Cuestionario de Cultura Escolar Inclusiva (CEI), desarrollado en la presente Tesis Doctoral. Nos hemos servido además de la Escala de Cultura Escolar elaborada por la investigadora mexicana Xilda Lobato (2004), y validada en el contexto español. Los análisis de la consistencia interna de la escala y de sus dimensiones efectuados para el presente estudio, ponen de manifiesto niveles de fiabilidad comparables a los de la escala original, tras eliminar los factores que ofrecieron índices de fiabilidad inadecuados. Respecto a la validez, las correlaciones significativas entre las subescalas del instrumento apoyan su multidimensionalidad. Así mismo, las correlaciones entre las dimensiones del instrumento y las del CEI ofrecen un apoyo adicional a su validez convergente.

Por su parte, los datos de fiabilidad obtenidos para el CEI oscilaron entre 0,69 y 0,94 para las diferentes subescalas y alcanzó un alfa =0,96 para la escala considerada globalmente. Estos datos apoyan la elevada fiabilidad de la escala y sus factores. Respecto a la validez del CEI, las intercorrelaciones obtenidas apoyan la multidimensionalidad de la escala y los análisis factoriales ofrecen un apoyo adicional a la validez de su composición. Por tanto, se puede decir que el CEI muestra muy adecuadas propiedades psicométricas con la población mexicana a la que se ha aplicado esta medida. Las dimensiones de cultura

escolar evaluadas por ambas medidas son coincidentes con las encontradas por otros autores en estudios previos (Barth, 2002; Heckman, 1993; McBrien y Brandt, 1997; Saphier y King, 1985; Petersson, 2002; Phillips, 1993). Mención especial cabe hacer de los factores del CEI que reproducen con bastante exactitud los tres elementos de la cultura escolar planteados por Schein (1985), en Maslowski, 2006): el Nivel 1 de Elementos y prácticas, que en nuestro caso se correspondería con los factores 'Funcionamiento' y 'Normas'; el Nivel 2 de Valores, que se relaciona con el factor 'Valores Inclusivos" del CEI; y el Nivel 3 de Creencias básicas, que se relaciona con los factores 'Conocimientos'. Además y como plantea Maslowski (2006), los supuestos básicos, valores y normas forman el núcleo central de la cultura organizacional de una escuela. Del mismo modo, coincidimos con Booth (2006) quien acentúa el tema de los valores al aludir a la cultura escolar inclusiva y afirma que éstos son la base de todas las prácticas y de todas las políticas que modelan las prácticas. Así pues, la existencia de un instrumento con adecuadas propiedades psicométricas y con contenidos que permiten relacionar los valores de la inclusión con las prácticas inclusivas, permitirán poner en marcha actuaciones para cambiar el modo de hacer las cosas en las escuelas (Booth, 2006).

La selección de la muestra para la aplicación de los instrumentos ha requerido un amplio esfuerzo y adaptación a las características y cultura de cada uno de los centros. Por ello, dado que no fue posible realizar una selección aleatoria, procedimos a contrastar si los centros participantes eran comparables. En este sentido, encontramos diferencias en el porcentaje de respuestas relativos a si el centro atiende a alumnos con necesidades educativas especiales así como a alumnos con discapacidad. También se encontraron diferencias en el porcentaje de participantes con o sin contacto con alumnos con necesidades

educativas especiales o con discapacidad. Estos datos son importantes para valorar los conocimientos de los respondientes, pues en los cinco centros donde se realizó el estudio hay niños con necesidades educativas especiales. No encontramos sin embargo diferencias en los centros en cuanto a sexo o edad de los participantes.

Respecto a la exploración de las percepciones del personal de los CENDI respecto a la cultura escolar inclusiva de sus centros, objetivo primero del estudio empírico, puso de manifiesto que existen problemas relacionados con la comunicación interna (i.e. entre profesionales del centro) y externa (i.e. con las familias). También se considera que el personal no tiene formación adecuada para atender a niños con necesidades educativas especiales. Así mismo, se duda de las repercusiones positivas del aprendizaje colaborativo, tanto en la adquisición de competencias académicas (i.e. 'El aprendizaje colaborativo entre los niños con y sin necesidades educativas especiales, previene dificultades posteriores') como sociales ('Desde muy pequeños los niños pueden aprender a aceptar o a excluir de sus juegos a sus compañeros con necesidades especiales'). Estos resultados coinciden con los planteamientos de Chiang (2003) y Michael et al., (2005), han de crear y nutrir una cultura en la que los estudiantes puedan tener un sentimiento de pertenencia a través del aprendizaje de estrategias para superar las condiciones adversas a las que se han de enfrentar. Del mismo modo, los resultados apoyan los planteamientos de MacTavish, (2006) quien indica que el mal endémico en las escuelas actuales es tener una estructura jerárquica y muy burocrática, que silencia las iniciativas de la comunidad escolar. Estos resultados justifican la importancia de seguir trabajando por mejorar las prácticas inclusivas, apelando a lo que otros autores denominan "comunidades de práctica" (Wenger, 1998).

El análisis de las percepciones de este personal en función de su grupo profesional de pertenencia reveló que el personal técnico obtiene puntuaciones significativamente más elevadas que los otros dos grupos profesionales, en la dimensión de Conocimientos. Estos resultados están en la línea de hallazgos previos, sugiriendo que una mayor formación se relaciona con percepciones y puntos de vista más positivos acerca de la inclusión (Hackney, 1997). Además, las mujeres ofrecen valoraciones más positivas en las dimensiones de Conocimientos, Funcionamiento y Valores, que sus iguales masculinos. De un modo similar, los profesionales con más antigüedad ofrecen percepciones más favorables sobre las normas. Sin embargo, la ausencia o presencia de experiencia previa en el trabajo con alumnos con necesidades educativa especiales o con discapacidad, no afecta significativamente a las valoraciones sobre la Cultura Escolar Inclusiva de sus Centros.

Las percepciones de los profesionales medida según la escala de Cultura Escolar (Lobato, 2001, 2004), puso de manifiesto la existencia de limitaciones en cuanto a la comunicación externa, así como a problemas relacionados con la comunicación interna horizontal y vertical. Estos resultados coinciden con lo obtenido con el otro cuestionario. Además, la pertenencia a unos y otros grupos profesionales no supone diferencias sustanciales en las valoraciones, así como tampoco el sexo, la antigüedad profesional, la experiencia o falta de ésta, con alumnos con necesidades educativas especiales. Por su parte, la experiencia o falta de la misma, en el trabajo con alumnos con discapacidad puso de manifiesto que los profesionales que carecen de experiencia con este colectivo obtienen puntuaciones significativamente más elevadas en Autonomía (i.e. 'Los maestros tienen libertad para organizar el trabajo del aula de acuerdo a su juicio profesional'; 'Existen buenas relaciones entre los maestros del colegio'; 'En este

colegio se hacen actividades con la comunidad externa'; 'La administración del colegio comprende los problemas que los maestros tienen').

Por lo que se refiere a las percepciones de los padres de familia cuyos hijos asisten a los CENDI respecto a la cultura escolar inclusiva prevaleciente en los Centros, podemos decir que éstos perciben limitaciones en su participación en el centro, así como limitaciones relacionadas con el clima de trabajo y el trabajo en equipo (p.e. 'Se procura crear un ambiente de confianza para plantear y entender las necesidades relacionadas con el trabajo con los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad'). Los datos obtenidos son generalizables a todos los familiares, con independencia del sexo, la edad, el nivel educativo o la ausencia o presencia de contacto con alumnos con necesidades educativas especiales o con discapacidad, dado que los análisis realizados pusieron de manifiesto una ausencia de diferencias significativas en las valoraciones realizadas.

El tercer objetivo del presente estudio fue comparar las percepciones del personal y de los familiares. En este sentido, hemos encontrado que los familiares ofrecen valoraciones más positivas de la Cultura Escolar Inclusiva de los centros, especialmente en lo referido a Conocimientos, Normas y Funcionamiento.

Nuestro cuarto objetivo pretendía identificar variables personales o contextuales asociadas a posibles diferencias en percepciones sobre cultura escolar inclusiva. En este sentido, el análisis de las respuestas ofrecidas por los participantes en el CEI en función de su pertenencia a unos y otros centros pusieron de manifiesto que los familiares del Centro 2 puntúan significativamente distinto y más elevado que los de los demás centros en todos los factores del CEI. En el caso de los profesionales, los pertenecientes al Centro 5 puntúan

significativamente inferior en las variables Conocimientos y Valores, y los profesionales del Centro 3 puntúan significativamente más bajo en las variables Normas y Funcionamiento. De la importancia de dimensiones como las Normas, se hacen eco autores como Saphier y King (1985), quienes relacionan la existencia de normas fuertes de cultura escolar y mejoras significativas, continuas y generalizadas en la instrucción. Dichas normas se relacionan con la colegialidad, elevadas expectativas, confianza, apoyo tangible, aprecio y reconocimiento, participación en la toma de decisiones, y comunicación honesta y abierta, entre otras normas (Little, 1982; Purkey y Smith, 1982; Rosenholtz, 1989).

Los resultados obtenidos en el Cuestionario de Cultura Escolar pusieron también de manifiesto que los profesionales del centro 5 obtenían las puntuaciones más bajas en los factores 1 (colaboración con la administración) y 6 (tipo de liderazgo). En esta línea, Pang (1998) destaca la importancia de aspectos relacionados con la gestión. Por su parte, la importancia del liderazgo transformacional ha sido destacada por autores como Cavanagh y Dellar (1996). Estos resultados nos llevan a sugerir la necesidad de profundizar en los resultados obtenidos para determinar estrategias de mejora en el Centro 5.

No queremos terminar sin antes aludir a algunos aspectos que requerirán posteriores mejoras. En primer lugar y como hemos venido indicando, los participantes del presente estudio son voluntarios y pertenecen a diferentes grupos y subgrupos, con distinta representación en los centros objeto de estudio. Por tanto, la generalización de los resultados ha de limitarse a las características de estos participantes. En segundo lugar, aunque en la presente Tesis Doctoral hemos incluido metodologías cualitativas y cuantitativas que nos han permitido

acceder a un conocimiento más profundo sobre las percepciones de la comunidad educativa hacia la inclusión, en el presente estudio empírico tan sólo hemos empleado metodología cuantitativa. Quedará pendiente para posteriores investigaciones la combinación de dichas metodologías (Sandín, 2003) así como el empleo de herramientas para el análisis cualitativo de datos textuales, como el Atlas.ti o similares.

6 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAMR (2004). *Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza Editorial Psicología. 10ª. Edic.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive education*. London: Falmer Press.
- Ainscow, M. (2003). Towards Inclusive Schooling. *British Journal of Special Education*, 24 (1), 3-6.
- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 3-7.
- Ainscow, M., Farrell, P., Tweddle, D. y Malki, G. (1999). Effective practice in inclusion, and in special and mainstream schools in working together. *Research Brief*, 91, 1-4.
- Ainscow, M., Hargreaves, D.H. y Hopkins, D. (1995). Mapping the process of change in schools. *Evaluation and Research in Education*, 9(2), 75-90.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: surviving policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education* 10(4-5)295-308.
- Ainscow, M., Farrel, P. y Frankham, J. (2003). Making sense of the development of inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 227-242.
- Airen, L. M. (1996). *Test psicológicos y evaluación*. 8ª Ed. México: Prentice Hall Hispanoamérica.
- Akin, J (1991). When the restructuring bandwagon reaches high school, will site culture bar the door? *Viewpoints*, 1-14.
- Albin, J. M., Rhodes, L. y Mank, D. (1994). Realigning organizational culture, resources, and community roles: changeover to community employment. *The Association for Persons with Severe Handicaps*, 19(2), 105-115.
- Álvarez, A. (1998). ¿Niños discapaces o educación discapaz? Hacia un diseño educativo centrado en la mediación cultural. *Cultura y Educación*, 11/12, 5-8.

- Álvarez, A. y Del Río, P. (2001). Culturas, desarrollo humano y escuela. Hacia el diseño cultural de la educación. Tema monográfico. *Cultura y Educación*, 13 (1), 9-20.
- Álvarez-Uría, F: (1996). La configuración del campo de la infancia anormal. En: B. M. Franklin (coord.), *Interpretación de la discapacidad: teoría e historia de la educación especial* (pp. 90-124). Barcelona: Pomares-Corredor.
- Allan, J. (2003). Productive pedagogies and the challenge of inclusion. *British Journal of Special Education*, 30(4), 175-179.
- Anderson, J. A. (2001). Explanatory roles of mission and culture: Organizational effectiveness in Tennessee's community colleges. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 61.
- Angelides, P. (2000). A new technique for dealing with behavior difficulties in Cyprus: the analysis of critical incidents. *European Journal Special Needs Education*, 15 (1), 55-68.
- Angelides, P., Charalambous, C. y Charalambous, V. (2004). Reflections on policy and practice of inclusive education in pre- primary schools in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 211-223.
- Angelides, P. y Aravi, C. (2007) The development of inclusive practices as a result of the process of integrating deaf/hard of hearing students. *European Journal of Special Needs Education*. 22 (1) 63-74.
- Arkansas Research Training Center in Vocational Rehabilitation (1992). *Cultural Diversity in Rehabilitation. Report from the Study Group*. San Antonio. TX: Institute on Rehabilitation Issues.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga, España: Aljibe.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Avissar, G., Reiter, S. y Leyser, Y. (2003). Principals' views and practices regarding inclusion: the case of Israeli elementary school principals. *European Journal of Special Needs Education*. 18(3) 355-369.
- Avramidis, E. B., P. y Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.
- Baglieri, S. y Knopf J. (2004). Normalizing Difference in Inclusive Teaching. *Journal of Learning Disabilities*, 37(6), 525-529.
- Bagnato, S. J. Blair, K., Slater, J., McNally, R., Mathews, J. y Minzenberg, B.(2004). Developmental Healthcare partnerships in inclusive early childhood intervention settings. *Infants & Young Children*, 17(4), 301-317.

- Bailey, D. B. (2002). Are critical periods critical for early childhood education? The role of timing in early childhood pedagogy. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 281-294.
- Bailey, D. B., Hebbeler K., Scarborough, A., Spiker, D. y Mallik, S. (2004). First Experiences with early intervention: A national perspective. *PEDIATRICS* 113 (4), 887-896.
- Bailey, J. y Plessis D. (1997). Understanding principals' attitudes towards inclusive schooling. *Journal of Educational Administration* 35 (5), 428-438.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.
- Bank-Mikkelsen (1969). A metropolitan area in Denmark: Copenhagen. En: R. Kugel y W. Wolfensberger (Eds.). *Changing patterns in residential services for the mentally retarded* (pp. 227-254). Washington, DC: President's Committee on Mental Retardation.
- Barnes, C. (1998). Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental. En: L. Barton (Comp.) *Discapacidad y Sociedad*. (pp. 59-76). Madrid: Morata.
- Barraza, A., López, G.L. y García, R.M. (2008). *Cuarenta años de educación especial en Durango (1958-1998)*. Trabajo Final de Curso. 86 págs. México: Universidad Pedagógica de Durango. Secretaria de Educación Pública de Durango.
- Barth, R. (2002). The culture builder. *Educational Leadership*, 59 (8), 6-11.
- Bartolomé, P. (2003) *El sentimiento de pertenencia desde una pedagogía de la inclusión*. Comunidad de Madrid: Consejería de Educación.
- Barton, L. (1998). *The politics on special education*. London: Routledge.
- Barton, L. (2005). Special educational needs: an alternative look. (Bajado de internet en Mayo 2009 en la dirección: www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/barton/Warnock.pdf)
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, 349, 137-152.
- Barton, L. y Tomlinson, S. (1981). *Special Education: Policy, practices and social issues*. Londres: Halper and Row.
- Baumgartner, D., Bryan, T., Donahue, M. y Nelson, C. (1993). Thanks for asking: parents' comments about homework, test and grades. *Exceptionality*, 4(3), 177-185.

- Bawa, A. y Desai I. (2007) Principals' and teachers' attitudes and knowledge of inclusive education as predictors of effective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7 (2) 104-113
- Bayliss, P.D. (1998). Theorising special education: models of complexity. Theory driven intervention practices. En: C. Clark, A. Dyson y A. Millward, (Eds.). *Theorising Special Education*. London: Routledge.
- Bensimon, E. M. (1992). *The normalization of diversity: multicultural curricular change at urban*. Comunicación presentada en the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, CA.
- Berman, S. (2003). Practicing democracy in high school. *Educational Leadership*, 35-38.
- Berrio, A. A. (2003). An organizational culture assessment using the competing values framework: a profile of Ohio State University Extension. *Journal of Extension*, 41 (2) (bajado de Internet en la dirección: <http://www.joe.org/joe/2003april/a3.php>).
- Berryman, J. D. (1989). Attitudes of the public toward educational mainstreaming. *Remedial and Especial Education*, 10, 44-49.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Biklen, D. P. (2000). Constructing inclusion: lessons from critical disability narratives. *International Journal of Inclusive Education*, 4(4), 337-353.
- Birembaum, A. (2002). Poverty, welfare reform, and disproportionate rates of disability among children. *Mental Retardation*, 40(3), 212-218.
- Blair, C., Peters, R. y Lawrence, F. (2003). Family dynamics and child outcomes in early intervention: the role of developmental theory in the specification of effects. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 446- 467.
- Blamires, M. (1999). Universal design for learning: re-establishing differentiation as part of the inclusion agenda. *Support for Learning*, 14(4), 158-163.
- Blanco, R. y Umayahara, M. (2004). *Síntesis regional de indicadores de la primera infancia*. Oficina Regional de Educación para América Latina, UNESCO, Santiago. 47 p.
- Blank, M., Melaville, A. y Shah, B. (2003). *Making the difference: Research and Practice in Community Schools*. Report-Evaluative 142. Coalition for Community Schools. Washington, DC.
- Blue-Baning, M., Summers, J.A., Frankland, H.C., Nelson, L. L. y Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children*, 70 (2), 167-184.

- Booth, C. L. y Kelly, J. F. (2002). Child care effects on the development of toddlers with special needs. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 171-196.
- Booth, C. L. y Kelly, J. F. (1998). Child care characteristics of children with and without special needs: Comparisons and concerns. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 603-621.
- Booth, T. (2005). Keeping the future alive: putting inclusive values into action, *Forum*, 47 (2) 151-158.
- Booth, T. (1996). A perspective on inclusion from England. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 87-99.
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida, convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En: M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urries (Coords.), *Rompiendo Inercias. Claves para avanzar*. (pp. 211-217). Salamanca, España: Amarú.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion; Developing Learning and participation in Schools*. Bristol: CSIE.
- Booth, T., Ainscow, M. (2004). *Index for inclusion; Developing learning, participation and play in early years and chilcare*. Bristol: CSIE
- Booth, T. y Dyssegaard, B. (2008). Quality is not enough. The contribution of inclusive values to the development of Education for All: A discussion paper (Bajado de internet en abril de 2009, en la dirección: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/QualityIsNotEnough.pdf>)
- Bossert, S.T. (1988). School effects. En: N.J. Boyan (Ed.), *Handbook of Research on Educational Administration* (pp. 341-52). New York, NY: Longman.
- Brame, K. (1995). Strategies for recruiting family members from diverse backgrounds for roles in policy and program development. *Early Childhood Bulletin*, 1-4.
- Brandau, H. y Manfred, P. (2004). Early identification and systemic educational intervention for young children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (AD/HD). *European Journal of Special Needs Education*, 19(1), 17-31.
- Bricker, D., Schoen, D. y Squires, J. (2004). Mental health screening in young children. *Infants and Young Children*, 17 (2), 129-144.
- Broadfoot, L.E. y Ashkanasy, N.M. (1994). A survey of organisational culture measurement instruments. Paper presented at the Annual Meeting of Australian Social Psychologists, Victoria, Australia.
- Brown, W. H., Odom, S. L., Li, S. y Zercher, C. (1999). Eco-behavioral assessment in early childhood programs: A portrait of preschool inclusion. *The Journal of Special Education*, 33, 138-153.

- Bruner, D.Y. y Greenlee, B.J. (2004). Analysis of school work culture in schools that implement comprehensive school reform models. *Journal of Research for Educational Leaders*, 2 (3), 33-53.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, España: Aprendizaje Visor.
- Bryk, A. y Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russel Sage Foundation.
- Bulach, C.R., Malone, B. y Castleman, C. (1995). An investigation of variables related to student achievement. *Mid-Western Educational Researcher*, 8(2), 23-29.
- Burstein, N. (2004). Moving toward inclusive practices. *Remedial and Special Education*, 25(2), 104-116.
- Cabra de Luna, M.A., Bariffi, F. y Palacios, A. (2008). Convención Internacional de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Documento de trabajo de la subcomisión de expertos sobre la convención de la ONU) Real Patronato sobre Discapacidad. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid. España.
- Campbell, P. H. y Milbourne, S. A. (2001). Strengths-based child portfolios: a professional development activity to alter perspectives of children with special needs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21 (3),152.
- Canevaro, A. (1983). *Handicap scuola: manuale per la integrazione scolastica*. Roma.
- Carrington, S. y Elkins, J. (2002). Bridging the gap between inclusive policy and inclusive culture in secondary schools. *Support for Learning* 17 (2) 51-5.
- Casado, D. (2003). Introducción a la prevención de deficiencias. En: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Real Patronato sobre Discapacidad (coord.). *Curso de prevención de deficiencias* (pp.13-20). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Real Patronato sobre Discapacidad.
- Cavanagh, R. F. y Dellar, G.B. (1997a). *Towards a model of school culture*. Chicago,IL.: American Educational Research Association.
- Cavanagh, R. F., Dellar, G.B. y Graham B. (1997b). *School culture: A quantitative perspective on a subjective phenomenon*. Chicago, IL.: Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Cavanagh, R. F., Dellar, G.B. y Graham B. (1998). *The development, maintenance and transformation of school culture*. San Diego, CA.: Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Cavanagh, R.F. (1997). *The culture and improvement of Western Australian senior high schools*. Tesis doctoral no publicada. Perth: Curtin University.

- Cavanagh, R.F. y Dellar, G.B. (2001a). Parental involvement in Western Australian secondary schools. Paper presented at the 2001 Annual Conference of the Australian Association for Research in Education.
- Cavanagh, R.F. y Dellar, G.B. (2001b). Secondary school culture and improvement: teacher, student and parent perspectives. Paper presented at the 2001 Annual Conference of the Australian Association for Research in Education.
- Cavanagh, R.F. y Dellar, G.B. (1996a). *School cultural elements questionnaire*. Tesis doctoral no publicada. Perth: Curtin University.
- Cavanagh, R.F. y Dellar, G.B. (1996b). *The development of an instrument for investigating school culture*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, NY.
- Center for Research and Intervention on Academic Success (1994). Organizational culture of secondary schools and students academic progress. *CRIRES Bulletin*, 1(2). Quebec. Canadá: Faculty Education, Laval University.
- Clark, C. y, Nomanbohoy, D. (1998). Attitudes of Singapore pre-school centre personnel on integrating children with disabilities. *Early Child Development and Care*, 144, 119-128.
- Clough, P. y Corbett, J. (2000). *Theories of Inclusive Education*. London: Sage.
- Cocchiola, F.A. (1990). *The impact of grade organization on the organizational culture of junior-senior and senior high schools*. Tesis doctoral no publicada. New York, NY: Fordham University.
- Cooke, R.A. y Lafferty, J.C. (1986). *Level V: Organizational Culture Inventory (Form III)*. Plymouth, MI: Human Synergistics.
- Cooke, R.A. y Szumal, J.L. (1993). Measuring normative beliefs and shared behavioral expectations in organizations: the reliability and validity of the Organizational Culture Inventory. *Psychological Reports*, 72, 1299-1330.
- Cooper, R. y Burrell, G (1988). Modernism, post modernism and analysis organizational: An introduction. *Organization Studies*, 9(1), 91-112.
- Corbett, J. (2001). *Supporting Inclusive Education: a connective pedagogy*. Chapter 8. Quality assurance and inclusive education. (pp. 95-108) London: RoutledgeFalmer.
- Coulter, D. (1991). The failure of prevention. *Mental Retardation*, 29 (6), iii-iv.
- Coulter, D. (1992). An ecology of prevention for the future. *Mental Retardation*, 30, 363-369.
- Coulter, D. (1996). Prevention as a form of support: Implications for the new definition. *Mental Retardation*, 34 (2), 108-116.

- Cox, T. (1993). *Theory, research and practice: cultural diversity in organizations*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Craig, D. (2006). School Culture: "The Hidden Curriculum". *ISSUE BRIEF. The Center for Comprehensive School Reform and Improvement*, 8.
- Craig, J. B., A., Cairo, L. y Wood, S. (2005). *A Case Study of Six High-Performing Schools*. Charleston, WV: Appalachia Educational Laboratory at Edvantia.
- Crespo, M., Campo, M. y Verdugo, M.A. (2003). Historia de la clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud (CIF):Un largo camino recorrido. *Siglo Cero*. 34(1) 205. 20-26.
- Croll, P. y Moses, D. (2000). Ideologies and utopias: education professionals' views of inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 15(1), 1-12.
- CSIE (2004). Article 17 and inclusive education in the new UN disability convention. Briefing from the Centre for Studies on Inclusive Education. (Bajado de Internet en abril de 2009 en la dirección: <http://www.csie.org.uk/campaigns/briefing-aug04.pdf>)
- Culham, A. y Nind, M. (2003). Deconstructing normalization: clearing the way for inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 28(1), 65-78.
- Cheng, Y.C. (1993). Profiles of organizational culture and effective schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 4 (2), 85-110.
- Cheng, Y.C. (1996). *The pursuit of school effectiveness: research, management and policy*. Hong Kong: Institute of Educational Research.
- Chiang, L. (2003). *Shaping Positive School Culture: Judgment of School Administrators* (Report-Research). Columbus, OH: Annual Conference of the Mid-Western Educational Research Association.
- Children's Defense Fund. (2002). The state of children in American's Union: A 2002 action guide to leave no child behind, en: <http://www.childrensdefense.org./pdf/minigreenbook.pdf>.
- Choi, H. I. (2000). Peer mediated interaction skills. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47 (1), 107-110.
- Christenson, S. L. (2004). The family school partnership: an opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*,33(1), 8.
- Churchill, S. L. (2003). Goodness-of-fit in early childhood settings. *Early Childhood Educational Journal*, 31(2), 113-118.
- Davis, D. R. Ellett, C.D. y Rugutt, J. K. (1999). School level differences in teachers' perceptions of multiple dimensions of school culture. Baton Rouge, Louisiana: Louisiana State University. Comunicación presentada en the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association.

- Davis, J. M. y Watson, N. (2001). Where are the children's experiences? Analysing social and cultural exclusion in 'special' and 'mainstream' schools. *Disability and Society*, 16(5), 671-687.
- Deal, T. E. (1985). The symbolism of effective schools. *Elementary School Journal*, 85 (5), 601-620.
- Deal, T.E. y Kennedy, A.A. (1983). Culture and school performance. *Educational Leadership*, 40 (5), 14-15.
- Deal, T.E. y Peterson, K.D. (1990). *The principal's role in shaping school culture*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Deal, T.E. y Peterson, K.D. (1999). *Shaping School culture: the heart of leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Debois, C. (1994). Organizational culture of secondary schools and students academic progress. *CRIRES Bulletin*, 1(2).
- Degelman, C. (1999). *Implementing service learning*. Los Angeles, CA: Service Learning Network.
- Del Río, P (1998). De la discapacidad como problema a la discapacidad como solución: el largo camino recorrido por el pensamiento defectológico desde L.S. Vigotsky. *Cultura y Educación*, 11/12, 17-36.
- Dellar, G.B. (1996). *School cultural elements questionnaire scales*. School of Education. Perth: Curtin University.
- Diamond, K. y Huang, H. (2004). Preschoolers' ideas about disabilities. *Infants & Young Children*, 18(1), 37-46.
- Dixon, S. (1997). Strategic Approaches to processes, culture and structures. *Further Education Development Agency (FEDA), Bulletin*, 1 (15), 2-15.
- Dolan, P. W. (1994). *Restructuring our schools: A primer on systemic change*. Kansas.
- Dubet, F. (2005). Exclusión social, exclusión escolar. En: Luengo, J. (comp.). *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Dukheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Dunts, C. J. (2002). Family centered practices: birth through high-school. *Journal of the Special Education*, 36(3), 139-147.
- Ebersold, S. (2003). Inclusion and mainstream education: an equal cooperation system. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 89-107.
- Echeita, G. (2006). Ojos que no ven corazón que no siente. Cuando los progresos

- de exclusión escolar se vuelven invisibles. En: M. Verdugo y F.B. Jordán de Urries (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar*. (pp. 219-232). Salamanca, España: Amarú.
- Echeita, G., Verdugo, M.A., Sandoval, M., López, M., Calvo, I. y González, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- Edleson, J. (1999). The overlap between child maltreatment and woman battering. *Violence Against Women*, 5(2), 134-154.
- Edwards, J.L., Green, K.E. y Lyons, Ch.A. (1996). Factor and rasch analysis of the school culture survey. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, NY.
- Egea, C. y Casado, D. (2003). Las estrategias para el cambio pro inclusión de las personas con discapacidad. Instituto Interamericano del niño (Bajado de internet en Febrero de 2009 en la dirección: http://www.iin.oea.org/Cursos_a_distancia/Lectura9_disc.UT2.pdf).
- Elton, L. (1996). Strategies to enhance student motivation. A conceptual analysis. *Studies in Higher Education*, 21(1), 57-67.
- Emerson, E. (1992). What is normalization? En H. S. Hilary Brown (Ed.), *Normalisation: a reader for the nineties* (pp. 1-18). London: Routledge.
- Emerson, E. (2004). Poverty and children with intellectual disabilities in the world's richer countries. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 29(4).
- Engelbrecht, P., Oswald, M. y Forlin, C. (2006). Promoting the implementation of inclusive education in primary schools in South Africa. *British Journal of Special Education*. 33(3) 121-129.
- Erpelding, C.J. (1999). School vision, teacher autonomy, school climate and student achievement in elementary schools. *Dissertation Abstract International*, 60 (5), 1405.
- Erwin, E. y Guintini, M. (2000). Inclusion and classroom membership in early childhood. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47 (3), 237-257.
- Evans, J. y Lunt, I. (2002). Inclusive education: are there limits? *European Journal of Special Needs Education*, 17(1), 1-14.
- Ezcurra, M. (2003). *La calidad de la atención educativa de los niños y jóvenes con discapacidad en los centros de atención múltiple*. Informe final de investigación educativa. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Dirección General de Investigación Educativa. México.
- Ferguson, D. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*. 23 (2) 109-120.

- Ferreira, M. (1995). The Caring Culture of a Suburban Middle School. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, CA.
- Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (1982). Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura. Fascículos: 1, 2, 3, y 4. Dirección General de Educación Especial SEP-OEA, México.
- Feuser, G. (1998). The Relation between the view of the human being and inclusive education "There are no mentally handicapped!". (Bajado de internet en Noviembre de 2008 en la dirección: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-humanbeing.html>).
- Fincher, C (1998). Cultural Change and Continuity. *Institute of Higher Education Perspectives*; Candler Hall, University of Georgia, Athens.
- Finn, J. y Cox, D. (1992). Participation and withdrawal among fourth grade pupils. *American Educational Research Journal*, 29(1), 141-162.
- Finnan, C. y Levin, H. (1998). *Using school culture to bring vision to life*. San Diego CA.: Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Firestone, W.A. y Wilson, B.L. (1985). Using bureaucratic and cultural linkages to improve instruction: the principal's contribution. *Educational Administration Quarterly*, 21 (2), 7-30.
- Fisher, D., Sax, C., Rodifer, K. y Pumpian, I. (1999). Teachers' perspectives of curriculum and climate changes: benefits of inclusive education. *Journal for Just and Caring Education*, 5, 257-268.
- Flecha, R. y Tortajada, I (2002). Retos y salidas educativas en la entrada del siglo, en: Imbernón F. (coord.) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. España: GRAO.
- Flem, A., Moen, T. y Gudmundsdottir, S. (2004). Towards inclusive schools: a study of inclusive education in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 19(1), 85-98.
- Flint, N. (2000). Culture Club: An Investigation of Organizational Culture. Paper presented at the Annual Meeting of the Australian Association for Research in Education. Sydney, Australia.
- Frick, J. y Wilkinson, M. (2000). A qualitative study of music and communication in a musically rich early childhood special education classroom. George Mason University. *DAI-A* 60/80 P. 2868.
- Friedman, I. (1992). High and low burnout schools: school culture aspects of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 84, 325-333.
- Friedman, I. (2000). Burnout: shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology*, 56, 595-606.

- Frieman, B. B.(1998). What Early Childhood Educators Need. *Early Childhood Educational Journal*, 25 (4), 239-241.
- Fuenmayor, A. (1998). *Educación Infantil. Costes y Financiación*. España: Ariel Practicum.
- Fujiura, G. y Yamaki, K. (2000). Trends in demography of childhood poverty and disability. *Exceptional Children*, 66, 187-199.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the depths of educational reform*. Nueva York: The Falmer Press.
- Furtwengler, W. J. y Hurts, D (1992). Leadership for School Quality- Personal Challenge, the Missing Factor. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, CA.
- Gallagher, D. J. (2001). Neutrality as a moral standpoint, conceptual confusion and the full inclusion debate. *Disability and Society*, 16(5), 637-654.
- Garbarino, J. (1999). How can we save violent boys. *Education Digest*, 65(4), 28-32.
- Garbett, D. (2003). Science Education in Early Childhood Teacher Education: Putting Forward a Case to Enhance Student Teachers confidence and competence. *Research in Science Education* 33: 467-481.
- García, C. I. (1997). *Integración Educativa en el Aula. SEP. DGE*. México: Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.
- García, M. P. (2000). Bases Metodológicas de un estudio de la participación de los padres en los centros educativos. *Psicothema*, 12, 170-174.
- Garfinkle, A. N. (2002). Peer Imitation: Increasing Social Interactions in Children with Autism and Other Developmental Disabilities in Inclusive Preschool Classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22 (1), 26.
- Geltman, P. L., Meyers, A.F., Greenberg J. y Zuckerman, B. (1996). Welfare reform and Children's Health. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 150, 384-389.
- Gettinger, M. (2001). Development and Implementation of a Performance - Monitoring System for Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, 29 (1), 9.
- Gibson, S. y Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 569-582.
- Gillett, E. y Stenfert K. B. (2003). Investigating Organizational Culture: A Comparison of a 'High'- and a 'Low'-Performing Residential Unit for People with Intellectual Disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 16 (4), 279-284.

- Jimeno, J. (2000). La construcción del discurso de la diversidad y sus causas. En *Atención a la Diversidad*. Barcelona: GRAÓ.
- Gomez-Vela, M. y Verdugo, M.A. (2004). El Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Siglo Cero*, 35(4), 5-17.
- Gonder, P.O. y Hymes, D. (1994). *Improving school climate and culture*. Arlington, VA: American Association of School Administrators.
- González-Gil, F. y Jenaro, C. (2007). Impacto de hospitalización en la calidad de vida infantil. En: *Educación y diversidad: anuario internacional de investigación sobre discapacidad e interculturalidad* (pp. 237-256). Zaragoza: Mira Editores.
- Goodlad, J.I. (1975). *The dynamics of educational change: toward responsive schools*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Grady, N.B., Fisher, D.L. y Fraser, B.J. (1996). Images of school through metaphor development and validation of a questionnaire. *Journal of Educational Administration*, 34 (2), 41-53.
- Gruenert, S. y Valentine, J. (1998). *School culture survey, Middle Level Leadership Center*. Columbia, MO: University of Missouri.
- Guralnick, M. J (1999). The nature and meaning of social integration for young children with mild developmental delays in inclusive settings. *Journal of Early Intervention*, 22, 70-86.
- Guralnick, M. J. (2000). An agenda for change in early childhood inclusion. *Journal of Early Intervention*, 23, 213-222.
- Hackney, S. (1997). *Teacher/ teacher aides in the integrated early childhood classroom: Teaching practices*. Calgary, Canada: University of Calgary.
- Handy, Ch. y Aitken, R. (1986). *Understanding schools as organizations*. Harmondsworth: Penguin.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura postmodernidad*. Madrid: Morata, Col. Pedagogía.
- Hargreaves, D. H. (1995). *Changing teachers, changing times: teachers work and culture in the posmodern age*. Londres: Casell.
- Hargreaves, D. H. (1999). Revitalising educational research: lessons from the past and proposals for the future. *Cambridge Journal of Education*, 29(2), 239-249.
- Haring, K. y Lovett, D. L. (2001). Early Intervention and Early Childhood Services for Families in Rural Settings. *Rural Special Education Quarterly*, 20 (3), 3.
- Harry, B., Rueda, R. y Kalyapaur, M. (1999). Cultural reciprocity in sociocultural

- perspective: Adapting the normalization principle for family collaboration. *Exceptional Children*, 66(1), 123-136.
- Hartley, K. (1992). Socialization by way of symbolic interactionism and culture theory: a communication perspective. Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association. Chicago. IL.
- Hashima, P. y Amato, R. (1994). Poverty social, support, and parental behavior. *Child Development*, 65, 394-403.
- Hastings, P. y Brown, T. (2002). Behavior problems of children with autism, parental self- efficacy, and mental health. *American Association on Mental Retardation*, 107(3), 222-232.
- Hatton, C. y Emerson, E. (1993). Organizational Predictors of Staff Stress, Satisfaction, and Intended Turnover in a Service for People with Multiple Disabilities. *Mental Retardation*, 31 (6), 388-395.
- Hatton, C., Rivers, M., Mason, H., Emerson, E., Kiernan, C., Reeves, D. y Alborz, A. (1999). Organizational Culture and Staff outcomes in services for people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 43 (3), 206-218.
- Hausstätter, R. S. (2004). An alternative framework for conceptualizing and analysing special education research. *European Journal of Special Needs Education*, 19(3), 367-374.
- Hayes, N. M. y Ben-Avie, M. (1996). Parents as full partners in education. En A. Booth J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links: how do they affect educational outcomes?* (pp. 45-55): Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Heckman, P.E. (1993). School restructuring in practice: reckoning with the culture of school. *International Journal of Educational Reform*, 2(3), 263-271.
- Hegarty, S. (1993). Reviewing the literature on integration. *European Journal of Special Needs Education*, 8(3), 194-200.
- Henderson, C. G. (2002). Dyed in the Wool: Creating an Effective Culture of Assessment at the Community College. *Journal of Applied Research in the Community College*, 9 (2), 131-137.
- Henning, M. B. y Mitchell, L. C. (2002). Preparing for Inclusion. *Child Study Journal*, 32 (1), 19.
- Her Majesty's Stationery Office, (1978). *The Warnock Report (1978): Special Educational Needs*. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London: HMSO.
- Heward, W. L. (1996). *Exceptional Children: an introduction to special education*. New York: Prentice Hall.

- Higgins, A. (1995). *Dimensions of the school culture scale: measuring attitudes, norms and values in educational settings*. New York, NY: Fordham University.
- Higgins-D'Alessandro, A. y Sath, D. (1997). The dimensions and measurement of school culture: understanding school culture as the basis for school reform. *International Journal of Educational Research*, 27(7), 553-569.
- Hirase, S.K. (2000). School climate. *Dissertation Abstract International*, 61 (2), 439.
- Hobby, R. (2004). *A culture for learning: An investigation into the values and beliefs associated with effective schools*. London: Hay Group Management.
- Hootsein, E. W. (1996). Motivating at-risk students to learn. *Clearing House*, 70(2), 97-102.
- Hoover- Dempsey, K. V. y Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-12.
- Hoover, P. J. (2001). *Mothers perceptions of the transition process from early intervention to early childhood special education: Related stressors, supports, and coping skills*. Virginia: Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Horne, T. (2005). *Standards and rubrics for school improvement 2005 revised edition*. Phoenix, AZ: Arizona Department of Education.
- Houtveen, A.A.M., Voogt, J.C., Van der Vegt, A.L. y Van de Grift, W.J.C.M. (1996). *Zo zijn onze manieren: onderzoek naar de organisatiecultuur van scholen* (These Are Our Manners: Research into the Organizational Culture of Schools). Utrecht: ISOR.
- Hunt, D.E., Butler, L.F., Noy, J.E. y Rosser, M.E. (1978). *Assessing Conceptual Level by the Paragraph Completion Method*. Toronto, Ontario: The Ontario Institute for Studies in Education.
- IMSERSO (2004). Guía de estándares de calidad en atención temprana. *Colección. Estudios e Informes*. 13. Observatorio de la Discapacidad. Madrid.
- INICO (2009). *Mejor educación para todos. Un informe mundial. Cuando se nos incluye también*. Inclusión Internacional, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Universidad de Salamanca. España.
- Isaksson, J., Lindqvist, R., Bergström, E. (2007). School problems or individual shortcomings? A study of individual educational plans in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 75-91.
- Jackson, R. (2006). Book reviews. Special educational needs: A new look. *The British Journal of Developmental Disabilities*. 52 (1), 65-71.

- Johnson, W.L., Johnson, A.M. y Zimmerman, K.J. (2002). Assessing school work culture: a higher-order analysis and strategy. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association. Austin, TX.
- Johnson, W.L., Snyder, K.J. y Johnson, A.M. (1992). Developing instruments for educational administration: an exposition using primary and second-order factor analysis. *National Forum for Applied Educational Research Journal*, 6 (1), 3-11
- Johnson, W.L., Snyder, K.J., Anderson, R.H. y Johnson, A.M. (1994). Assessing school work culture: an analysis and strategy. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA.
- Johnson, W.L., Snyder, K.J., Anderson, R.H. y Johnson, A.M. (1996). School work culture and productivity. *Journal of Experimental Education*, 64 (2), 139-156.
- Jones, R. (1996). The school culture inventory: a tool for identifying values, setting goals and bringing about school improvement. *Education Canada*, 36 (4), 6-10.
- Kadota, R. (2002). *Inclusion in context: Teachers perspectives in Head Start program*. Illinois: University of Illinois at Urbana Champaign.
- Kelley, B.E. y Bredeson, P.V. (1991). Measures of meaning in a public and in a parochial school: principals as symbol managers. *Journal of Educational Administration*, 29(3), 6-22.
- Kersteter, P. (2003). *An evaluation of Early CHOICES, an early childhood special education program. Gender differences in the short-term impact and long term educational outcomes for three year old with developmental delays*. Maryland: University of Maryland College Park.
- Kezar, A. (1996). Toward Pluralistic Leadership Cultures: Beyond policymaking, being transformed by stories. Paper presented at the Annual Meeting of the Association for Study of Higher Education. Memphis.
- Kilmann, R.H., Saxton, M.J. y Serpa, R. (1985). Introduction: five key issues in understanding and changing culture. En R.H. Kilmann, M.J. Saxton y R. Serpa (Eds). *Gaining control of the corporate culture* (pp. 1-16). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kilmann, R.H., Saxton, M.J. y Serpa, R. (1986). Issues in understanding and changing culture. *California Management Review*, 28, 87-94.
- Kivirauma, J., Klemelä, K. y Rinne, R. (2006). Segregation, integration, inclusion-the ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 117- 133.
- Koegel, L., Koegel, R., Frea, W. y Fredden, R.(2001). Identifying Early Intervention Targets for Children with Autism in Inclusive School Settings. *Behavior Modification*. 25 (5) 745.761

- Kottkamp, R.B. (1984). The principal as cultural leader. *Planning and Changing*, 15, 152-160.
- Kral, M.H. (1997). *Instructie en leren in combinatieklassen* (Instruction and learning in multigrade classes). Nijmegen: ITS.
- Kristensen, K., Omagor-Loican, M., Onen, N. y Okot, D. (2006). Opportunities for inclusion?. The education of learners with special educational needs and disabilities in special schools in Uganda. *British Journal of Special Education*, 33(3)139-147.
- Kugelman, J. W. (2001). Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. *International Journal of Inclusive Education*, 5(1), 47-65.
- Kuhn, T. S. (1996). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakatos, I. (1995). Methodology of scientific research programmes. En: J. Worrall y G. Currie (Ed.), *Imre Lakatos: the methodology of scientific research programmes. Philosophical papers* (pp. 8-101). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lambe, J. y Bones, R. (2006). Student teachers' perceptions about inclusive classroom teaching in Northern Ireland prior to teaching practice experience. *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 167-186.
- Lambert, L., Walker, D., Zimmerman, D. P., Cooper, J. E., Lambert, M. D., Gardner, M. E. y Ford Slack, P. J. (1995). *The constructivist leader*. New York, NY: Teachers College Press, Columbia University.
- Langston, R., McClain, G., Stewart, B. y Walseth, J. (1998). *An exploration of strategies which elementary principals new to their schools use to learn about their school culture.* Colorado: University of Northern Colorado.
- Larry, C. (1996). Myths about changing schools and the case of special education. *Remedial and Special Education*, 17(2), 75-82.
- LeRoy, B. y Simpson, C. (1996). Improving student outcomes through inclusive education. *Support for Learning*, 11, 32-36.
- Lewis, R. B. y Doorlag, D.H. (1991). *Teaching special students in the mainstream*. New York: Merrill-Mac Millan.
- Leyser, Y., Kapperman, G. y Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: a cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*, 9, 1-15.
- Linacre, J.M. y Wright, B.D. (1991). *A user's guide to BIGSTEPS*. Chicago, IL: MESA Press.
- Lindsey, P. D. y Howard, E. M. (2002). Children and Their basic needs. *Early*

Childhood Education Journal, 30, 1: 27-31.

- Lipsky, D. K., Gartner, A. (1996). Inclusion, school restructuring and the remaking of American Society. *Harvard Educational Review*, 66(4), 762-796.
- Little, J. W. (1982). Norms of collegiality and experimentation: workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal*, 19 (3), 325-340.
- Littlewood, P. (2005). Escolarización exclusiva. En: Julián J. Luengo (Comp.) *Paradigmas de gobernanación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. (pp. 67-88). Barcelona: Ed. Pomares
- Lobato, X. (2001). *Importancia de la cultura escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas: profundización teórica y evidencias empíricas*. Tesis Doctoral defendida en la Universidad de Salamanca: Salamanca.
- Lobato, X. (2004). *Importancia de la cultura escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas: profundización teórica y evidencias empíricas*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Lobley, J. (2002). Quality of life and organizational change leadership in. Schalock, Robert L (Ed) *Cross-cultural perspectives on quality of life* (pp.135-145). Washington, DC, US: American Association on Mental Retardation.
- López, O. E. (2005). *La educación especial y el enfoque médico-pedagógico*. Documento de trabajo. Instituto latinoamericano de la comunicación educativa. México.
- Low, C (1997). Is inclusivism possible? *European Journal of Special Needs Education*.12(1) 71-79.
- Lowental, B. (1998). Precursors of learning disabilities in the inclusive preschool: *Learning Disabilities. A multidisciplinary Journal*, 9 (2), 25-31.
- Luckasson, R. & cols. (2002). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports*. 10th Edition, Washington, AAMR 2002. Para la versión en castellano: Asociación Americana de Retraso Mental (traducción de Verdugo, M.A. y Jenaro, C.) Retraso mental: definición, clasificación y sistemas de apoyo. Madrid, Alianza Editorial, 2004.
- Luengo, J. J. (2005). *Paradigmas de gobernanación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. Barcelona-México: Pomares.
- Lynas, W. (1986). *Integrating the handicapped into ordinary schools: a study of hearing-impaired pupils*. Taylor&Francis.
- Lynch, P. (1997). *The school cultures in the lower Rio Bravo valley*. Texas (South): College of Education, University of Texas- Pan American.

- Lynn, B. M. y Jacobson, S. (1996). The inclusive school. *Journal of Educational Administration*, 35(5), 466-476.
- Llevellyn, A., y Hogan, K. (2002). The use and abuse of models of disability. *Disability & Society*, 15(1), 157-165.
- Llewellyn, A y Hogan, K (2000). The use and abuse of models of disability. *Disability and Society*, 15 (1), pp. 157-165.
- MacKay, G. (2002). The disappearance of disability? Thoughts on a changing culture. *British Journal of Special Education*, 29 (4)
- MacTavish, M. D. y Kolb, J.A. (2006). *Encouraging Teacher Engagement: A New Approach to Performance Improvement in Schools*. Pennsylvania State University: ERIC.
- Maehr, M.L. y Fyans, L.J. (1989). School culture, motivation, and achievement. En: Maehr, M.L y C. Ames (Eds), *Advances in Motivation and Achievement: A Research Annual* (pp. 215-47). Greenwich, CT: JAI Press.
- Maes, F. (2003). *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs* [Longitudinal Research in Primary Education]. Leuven: Steunpunt LOA.
- Mahoney, G., Wheeden, A. y Perales, F. (2004). Relationship of preschool special education outcomes to instructional practices and parent-child interaction. *Research in Developmental Disabilities*, 2004, 539-558.
- Mahsoub, A. y Sadeq, A. (2006). *The effect of using some democratic practices on the university students' attitudes towards English language learning*. Israel: Faculty of Education - Benha.
- Marco de Acción de Dakar (2000). *Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación Dakar (Senegal).
- Marsellés, V. M. y Jové, M. G (2000). De la prevención a la atención en la primera infancia: un enfocamiento interdisciplinar. *Educaió i Món Actual*. Lleida: Universidad de Lleida.
- Maslowski, R. (2001). *School culture and school performance: an explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects*. Enschede: University of Twente.
- Maslowski, R. (2006). A review of inventories for diagnosing school culture. *Journal of Educational Administration*, 44(1), 6-35.
- Maxwell, J. (1994). Diversity and solidarity. New Orleans: Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Mc Cubbin, M. A. (1995). The typology model of adjustment and adaptation: a family stress model. *Guidance and Counselling*, 10(1), 31-37.

- McBrien, J.L. y Brandt, R.S. (1997). *The Language of learning: a guide to education Terms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McClafferty, K., McDonough, P.M. y Núñez, A. M. (2002). *What is a college culture? Facilitating college preparation through organizational change*. New Orleans: American Educational Research Association.
- McGee, G. (2004). Closing Illinois' achievement gap: Lessons from the "golden spike" high poverty high-performing schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 9(2), 97-125.
- McGee, R. (2006). *Teacher Implementation of Mathematics Curriculum Initiatives in a Test-Driven Accountability Environment: An Ethnographic Investigation into Leadership; School Culture; and Teacher's Attitudes, Beliefs, and Concerns*. Drexel University, Unites Estates.
- McLeskey, J. y Waldron, N. (2006). Comprehensive School Reform and Inclusive Schools. *Theory into Practice*. 45(3) 269-278.
- McMullen, M., Elicker, J., Wang, J., Erdiller, Z., Lee, S., Lin, Ch. y Sung, P. (2005). Comparing beliefs about appropriate practice among early childhood education and care professionals from the U.S., China, Taiwan, Korea and Turkey. *Early Childhood Research Quarterly* 20 (2005) 451-464.
- Meisels, S. y Shonkoff J. (1990). *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge University Press.
- Messiou, K. (2006). Conversations with children: making sense of marginalization in primary school settings. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 39-54.
- Messiou, K. (2008a). Encouraging children to think in more inclusive ways. *British Journal of Special Education*, 35(1), 26-32.
- Messiou, K. (2008b). Understanding children's constructions of meanings about other children: implications for inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(1), 27-36.
- Meza, C. L. (2009). *Diagnóstico de los servicios de educación especial del Estado de Oaxaca*. / Coord. Clara Lourdes Meza García—Oaxaca, México: Fondo Editorial Identidades, UPE, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. Colección Palabras Mínimas.
- Mooijman, E. (1994). Vragenlijst brengt cultuur in kaart (Questionnaire diagnoses culture), *Profiel*, 3 (9), 29-32.
- Moran, A. y Abbott, L. (2002). Developing inclusive schools: the pivotal role of teaching assistants in promoting inclusion in special and mainstream schools in Northern Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 161-173.

- Morgan, G. (1986). *Images of organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moss, J., Deppeler, J., Astley, L. y Pattison, K. (2007). Student researchers in the middle: using visual images to make sense of inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7 (1) 46-54
- Mulvihill, B.A., Shearer, D. y Van Horn, M.L (2002). Training, experience, and child care providers' perceptions of inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 197-215.
- Muñoz, V. (2007). *El derecho a la educación de las personas con discapacidad*. Informe del relator especial sobre el derecho a la educación, Consejo de Derechos Humanos, cuarto período de sesiones. Tema 2 del programa. A/HRC/4/29. ONU.
- Myers, R.G. (2000). Globalización y servicios de atención a niños menores de 6 años en áreas urbanas. En Del Río Norma (coord.) *La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado* (pp. 169- 193.). México: UAM-UNICEF.
- Myers, R.G. (2005). *In search of quality in programmers' of early childhood care and education*. Background paper prepared for the Education for All. Global Monitoring Report. UNESCO 2005/ED/EFA/MRT/PI/35.
- Naciones Unidas (1993). *Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*. Ginebra: Naciones Unidas.
- National Institute of Child Health and Human Development (1999). Early Child Care Research Network (1999) Child care and mother- child interaction in the first 3 years of life. *Development Psychology*, 35, 1399-1413.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). Early Child Care Research Network. The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development*, 71, pp. 958-978.
- National Institute on Disability and Rehabilitation Research (1999). *Disability, Diversity, and Dissemination: A Review of the Literature on Topics related to Increasing the Utilization of Rehabilitation*. Research Outcomes among Diverse Consumer Groups. Washington, D.C.
- Nilholm, C. (2006). Special education, inclusion and democracy. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 431-445.
- Nirje, B. (1969). The normalization principle and its human management implications. In SRV-VRS: *The International Social Role Valorization Journal*. 1(2)9-23, 1994. Slightly edited version.
- Norwich, B. (2008). What future for special schools and inclusion? Conceptual and professional perspectives. *British Journal of Special Education*, 35(3), 136 - 143.

- Nutbrown, C. y Clough, P. (2004). Inclusion and Exclusion in the early years: conversations with European educators. *European Journal of Special Needs Education*, 19, (3), 301-315.
- O'Reilly, Ch.A., Chatman, J y Caldwell, D.F. (1991). People and organizational culture: a profile comparison approach to assessing person-organization fit. *Academy of Management Journal*, 34 (3), 487-516.
- O'Brien, J (2004). If person-centred planning did not exist, valuing people would require its invention. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 17 (1), 11-15.
- OCDE (2001). *Niños pequeños, grandes desafíos. Educación y Atención de la Infancia Temprana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Odom, S. (2002). Narrowing the question: social integration and characteristics of children with disabilities in inclusion settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 167-170.
- Odom, S., Lierber, J., Hanson, M., Beckam, P., Sandall, S., Schwartz, I. y Wolery, (2000). Key Influences on the Initiation and Implementation of Inclusive Preschool Programs. *Exceptional Children*, 67(1), 83-98.
- Odom, S., Horn, M., Marquart, M., Hanson, J. Wolfberg, P., Beckam, P., Lieber, J., Li, S., Swchartz, I., Janko, S. y Sandall, S. (1999). On the forms of inclusion: Organizational context and individualized service models. *Journal of Early Intervention*, 22, 185-199.
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. London: MacMillan.
- OMS (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)*. Organización Mundial de la Salud.
- ONU (2004). *Informe del grupo de trabajo al comité especial encargados de preparar una convención internacional amplia e integral para proteger y promover los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad*. Nueva York. A/AC.265/2004/WG.1-0422346sdoc.
- ONU (2007). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. [A/RES/61/106]*. Resolución aprobada por la Asamblea General de la ONU
- Ortiz, F. (1986). "A comparison of leadership styles and organizational cultures", paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Osborne, B. y Price, J. L. (1997). *An examination of organizational culture in public schools*. Ada, Oklahoma: East Central University.
- Owens, R.G. (1987). The leadership of educational clans. En L.T. Sheive y M.B. Schoenheit (Eds), *Leadership: examining the elusive* (pp. 16-29). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Owens, R.G., Steinhoff, C.R. y Rosenbaum, S.M. (1989). "A triangulation method in research on school cultures", paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Paik, E. y Healy, W. (1999). Early Intervention Programs in Korea Children with Disabilities. *International Development and Education*, 46(2), 253-259.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (1ª ed.). Madrid, España: Ediciones CINCA.
- Pang, N. (1998). Organizational cultures of excellent schools in Hong Kong. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Diego CA.: American Educational Research Association.
- Pang, N.S.K. (1995). The development of the school values inventory. En R. Cotter, y S.J. Marshall (Eds), *Research and practice in educational administration* (pp. 160-86). Victoria: Australian Council for Education Administration.
- Pang, N.S.K. (1996). School values and teachers' feelings: a LISREL model. *Journal of Educational Administration*, 34 (2), 64-83.
- Pang, N.S.K. (1998a). The binding forces that hold school organizations together. *Journal of Educational Administration*, 36 (4), 314-333.
- Pang, N.S.K. (1998b). Managerial practices in Hong Kong primary schools. *Journal of Basic Education*, 8 (1), 21-42.
- Pang, N.S.K. (2003). Binding forces and teachers' school life: a recursive model. *School Effectiveness and School Improvement*, 14 (3), 293-320.
- Pantano, I. (2003). Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad de la salud (CIF): la versión en lengua española. *Siglo Cero*, 134 (1), 27-43.
- Papalewis, R. (1988). A case study in organizational culture: administrator's shared values, perceptions, and beliefs. *Planning and Changing*, 19, 158-165.
- Park, J. y Turnbull, A. P. (2001). Cross- cultural competency and special education: Perceptions and experiences of Korean parents of children with special needs. *Education and Training in Mental Retardation and Development Disabilities*, 36(2), 133-147.
- Parkinson, A. (1990). *An examination of the reliability and factor structure of the school work culture profile instrument*. Unpublished dissertation doctoral.; University of South Florida. Tampa, Florida.
- Pérez, G. A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata. Col. Pedagogía.
- Pérez-López J. (2004). *Manual de Atención Temprana*. Madrid, España: Pirámide.

- Peterson, K. y Deal, T. (2002). *The Shaping School Culture Fieldbook*. Indianapolis: The Jossey-Bass Education Series.
- Phillips, G. (1993). *The School-Classroom Culture Assessment*. Vancouver: Eduserv, British Columbia School Trustees Publishing.
- Pittman, R.B. y Haughwout, P. (1987). Influence of high school size on dropout rate. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9(4), 337-343.
- Popkewitz, T. y Lindblad, S. (2005). Gobernación educativa e inclusión y exclusión social: dificultades conceptuales y problemáticas en la política y en la investigación. En J. Luengo (Comp.), *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea* (pp. 116-175). Barcelona: Pomares-Corredor.
- Popkewitz, T.S. (1998). The culture of redemption and the administration of freedom in educational research. *The Review of Educational Research*. N 68 (1) pp. 1-34.
- Pugach, C. M. (1995). On the failure of imagination in inclusive schooling. *Journal of Special Education*, 29, 212-223.
- Purkey, S.C. y Smith, M.S. (1982). Too soon to cheer? Synthesis of research on effective schools. *Educational Leadership*, 40 (3), 64-69.
- PWDA y NACLIC (2004). Intervention by People with Disability Australian Incorporated and National Association of Community Legal Centers (Australian). Ad hoc committee on a comprehensive and integral international convention on the protection and promotion of the rights and dignity of persons with disabilities in the United Nations. (Bajado de internet en abril de 2009 en la dirección: <http://www.pwd.org.au/crpd/docs/Article%2017.doc>)
- Quigley, A. (1992). Looking back in anger. The influence of schooling on illiterate adults. *Journal of Education*, 174(1), 104-121.
- Quinn, R.E. (1988). *Beyond Rational Management: Mastering Paradoxes and Competing Demands of High Performance*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Quinn, R.E. y Rohrbaugh, J. (1983). A spatial model of effectiveness criteria: towards a competing values approach to organizational analysis. *Management Science*, 29, 363-377.
- Raghavan, R. y Small, N. (2004). Cultural diversity and intellectual disability. *Current Opinion in Psychiatry*, 17, 371-375.
- Rao, G. L. y Reddy, S. H. K. (2004). Organizational aspects of special schools for mental retardation in India. *International Journal of Rehabilitation Research*, 27(2), 127-133.

- Raver, S. (2004). Monitoring Child Progress in Early Childhood Special Education Settings. *Teaching Exceptional Children*, 36, 6, 52-57.
- Reames, E. H. y Spencer, W.A. (1998). Teacher Efficacy and Commitment: Relationships to Middle School Culture. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Diego, CA.
- Richardson, J. y Parker, T. (1996). Génesis institucional de la educación especial: el caso de Estados Unidos. In B. Franklin (Ed.), *Interpretación de la discapacidad*. (pp. 321). Barcelona, España.
- RIIE. (2005). *Informe final de consistencia y resultados del programa de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores, Iztacala, México.
- Rolander, Y., Montes, B. y Culebro, R. (2008). *Armonización legislativa en materia de discapacidad en México: actualidad y retos*. Instituto Mexicano de Derechos Humanos y Democracia, A.C. 1ª edición, México, D.F.
- Roll-Pettersson, L. (2001). Teachers perceptions of supports and resources needed in regard to pupils with special educational needs in Sweden. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36(1), 42-54.
- Roll-Pettersson, L. (2004). Perceptions of school: parents of children enrolled and not enrolled in the Swedish special education programme. A longitudinal approach. *European Journal of Special Needs Education*, 19(3), 331-349.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*. New York, NY: Longman.
- Rossmann, G.B., Corbett, H.D. y Firestone, W.A. (1988). *A Cultural Perspective: Change and Effectiveness in Schools*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Rousseau, D.M. (1990). Assessing organizational culture: the case for multiple methods, En B. Schneider (Ed.). *Organizational Climate and Culture* (pp. 153-192). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Rubio, F. (2009). Principios de normalización, integración e inclusión. *Innovación y Experiencias Educativas*, 19, 1-9.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2000). Pupil participation and pupil perspective: carving a new order of experience. *Cambridge Journal of Education*, 30(1), 75-89.
- Rutter, M. y Maughan, B. (2002). School effectiveness findings 1979-2002. *Journal of School Psychology*, 40(6), 451-475.
- Rzoska, A. (2000). Attitudes, beliefs and behaviours: a pathway for leadership development. *Management in Education*, 14 (1), 11-13.

- Saeed, M. (1997). Job satisfaction among secondary and higher secondary school teachers in comparison to other international countries. *Bulletin on Education and Research*, 19 (2), 37-58.
- Saeed, M. (2003). Assessing quality of student learning. *Journal of Educational Research*, 6(1-2), 4-9.
- Safford, P. L. y Safford, E. J. (1996). *A history of childhood and disability*. New York, NY: Teachers. College Press.
- Sakai L.M., Whitebook, M., Wishard, A. y Howes, C. (2003). Evaluating the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS): Assessing differences between the first and revised edition. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 427-445.
- Saleh, L. (2004). Desde Torremolinos a Salamanca y más allá. Un tributo a España. En: M. Verdugo (Ed.), *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva*. (1a. ed., pp. 222.). Salamanca, España.: INICO, Universidad de Salamanca.
- Salfi, N.A. & Saeed, M. (2007). Relationship among school size, school culture and students' achievement at secondary level in Pakistan. *International Journal of Educational Management*, 21 (7), 606-620.
- Sánchez, C., Mandujano, M., Muñoz Ledo, P. y Rivera, R. (1999). Modelo de enseñanza -aprendizaje para la formación de personal de salud en crecimiento y desarrollo del niño. Propuesta metodológica para elaborar una unidad curricular 2ª. Parte (pp.95-112. *Temas selectos de Investigación Clínica*. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, México.
- Sandín, E. M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill
- Saphier, J. y King, M. (1985). Good seeds grow in strong cultures. *Educational Leadership*, 42 (6), 67-74.
- Sarason, S.B. (1971). *The Culture of the School and the Problem of Change*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Sashkin, M. (1990a). *School Culture Assessment Questionnaire*. Washington, DC: George Washington University.
- Sashkin, M. (1990b). *School District Culture Assessment Questionnaire*. Washington, DC: George Washington University.
- Scott, W. R. (1987). *Organizations: Rational, natural, and open systems*. 2a. Ed. New York: Prentice-Hall.
- Schalock, L. R. y Verdugo A. M.A.(2003). *Calidad de Vida. Manual para profesionales de la Educación, Salud y Servicios Sociales*. Madrid, España: Alianza Editorial.

- Schalock, R. L. (1999). Hacia una nueva concepción de la discapacidad. En M. A. Verdugo y B. Jordán de Urries (coords.), *Hacia una nueva concepción de la Discapacidad* (pp.79-109). Salamanca, España: Amarú, Colección Psicología.
- Schalock, R. L. (2000). The concept of quality of life in the United States: Current research and application. En K.D. Keith y R.L. Schalock (Eds.). *Cross-cultural perspectives on quality of life*, (pp. 327-345). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Schalock, R. L. y Verdugo, M.A. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Schalock, R., Brown, I., Brown, R., Cummins, R., Felce, D., Matikka, L., Keith, K., Parmenter, T. (2002). Conceptualization, measurement, and application of quality of life for persons with intellectual disabilities. *Report of an International Panel of Experts*, 40 (5), 390 – 405.
- Schalock, R.L. y Verdugo, M.A. (2003). *Calidad de Vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Schein, E.H. (1985). *Organizational Culture and Leadership: A Dynamic View*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schuman, A. (1999). *¿What makes disability 'real'. The cultural construction of children's competencies in an early childhood care and developmental setting*. Brandeis: University of Brandeis.
- Schweiker-Marra, K. (1995a). *The principal's role in effecting a change in school culture*. Hilton Head, SC.: Eastern Educational Research Association.
- Schweiker-Marra, K.E. (1995b). Examining the relationship between school culture and teacher change. Paper presented at the Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association, Hilton Head, SC.
- Secretaría de Educación Pública (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: Gobierno Federal.
- SEP (Ed.). (2002). *Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- SEP. (2006). *Educación en el Desarrollo Histórico de México II*. México.
- SEP-DGEE (1992). *Programa para la modernización de la educación especial 1989-1994*. Integración Educativa. Archivo de la Dirección General de Educación Especial, México, D.F.
- SEP-DGEE (Ed.). (1985). *Bases Para una Política de Educación Especial*. Dirección General de Educación Especial, México, D.F.

- SEP-DGEE. (1988). *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*. Dirección General de Educación Especial, México, D.F.
- SEP-OEA. (1982). *Análisis de las Perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje de la Lecto-Escritura.*, Dirección General de Educación Especial, México, D.F.
- SEP-SNTE. (1997). *Conferencia Nacional. Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales :Equidad para la Diversidad.*, México: Gobierno Federal.
- Sergiovanni, T. (1993). *Organizations or communities: Changing the metaphors changes the theory*. Atlanta: AERA Division A.
- Serwakta, D., y Grant, B. (1995). Disproportionate representation of African Americans in emotionally handicapped classes. *Journal of Black Studies*, 25(4), 492-506.
- Shaw, J. y Reyes, P. (1992). School cultures: organizational value orientation and commitment. *Journal of Educational Research*, 85 (5), 295-302.
- Shawky, S., Abalkhail, B. y Soliman, N (2002). An Epidemiological study of childhood disability in Jeddah, Saudi Arabia. *Pediatric & Perinatal Epidemiology*, 16 (1) p. 61
- Sheldom, B. (1999). Integrating community service learning with school culture. *Service Learning Network*, 7(3), 22 p.
- Sher, N. G (2000). *Activity- based assessment. Facilitating curriculum linkage between eligibility evaluation and intervention*. Doctoral dissertation. University of Oregon.Eugene Oregon.
- Silver, H. (2005). Reconceptualización de la desventaja social: tres paradigmas de la exclusión social. En Julián J. Luengo (Comp.) *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. (pp. 43-66) Barcelona: Pomares.
- Siskin, L.S. (1991). Departments as different worlds: subject subcultures in secondary schools. *Educational Administration Quarterly*, 17(2), 134-160.
- Skrtic, T. M. (1991). Students with special educational needs: Artifacts of the traditional curriculum. EN M. Ainscow (1991) *Effective Schools For All*. Londres: Fulton
- Smart, J. (2002). Enhancing the Educational Effectiveness of Two Year Colleges: New Perspectives and Evidence of the Role of Institutional Characteristics. New Orleans: Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Smart, J. F. y Smart, D.W (1992). Cultural issues in the rehabilitation of Hispanics. *Journal of Rehabilitation*, Vol. 58 (2), 29-37.

- Smart, J. F. y Smart, D.W. (1997). The racial/ ethnic demography of disability. *Journal of Rehabilitation*, 63 (4), 9-15.
- Smart, J.C. y San Juan, E.P. (1996). Organizational culture and effectiveness in higher education: a test of the 'culture type' and 'strong culture hypotheses. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18(3), 219-241.
- Smith, A. (2004). The inclusion of pupils with special educational needs in secondary school physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 9(1), 37-54.
- Smith, A. y Thomas, N. (2006). Including pupils with special educational needs and disabilities in National Curriculum Physical Education: a brief review. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 69-83.
- Smith, M.J. y Ryan, A.S (1987). Chinese- American families of children with developmental disabilities: An exploratory study of reactions to service providers. *Mental retardation*, 25 (6), 345-350.
- Snyder, K.J. (1988). *School Work Culture Profile*. Tampa, FL: School Management Institute.
- Snyder, K.J. y Anderson, R.H. (1986). *Managing Productive Schools: Towards an Ecology*. San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich.
- Snyder. P., Bailey, D.B. y Auer, C.(1994). Preschool eligibility determination for children with known or suspected learning disabilities under IDEA. *Journal of Early Intervention*, 18 (4), 380-390.
- Sorenson, D. (1998). *School- University partnerships: collaboration among autonomous cultures*. University Council for Educational Administration. St. Louis Mo.
- Sosenski, S. (2008). El "nuevo" niño revolucionario. Un proyecto para la infancia pobre de la ciudad de México (1920-1935) En: *Memorias del Congreso Internacional "Dos siglos de revoluciones en México*, UNAM.
- Sparks, W. L. (2002). Measuring the impact of basic assumption mental states on group culture: The design, development, and evaluation of a group culture assessment scale: Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 63(3A).Washington, US
- Squires, J. (2000). Identifying social/ emotional and behavioral problems in infant and toddler. *Infant – Toddler Intervention*, 10 (2), 107-119.
- Staessens, K. (1990). *De professionele cultuur van basisscholen in vernieuwing: een empirisch onderzoek in V.L.O.-scholen* (Professional culture of innovating primary schools: empirical research in V.L.O.-schools). Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.

- Staessens, K. (1991a). *De professionele cultuur van basisscholen: elke school heeft haar verhaal* (The professional culture of primary schools: each school has its own story). Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Staessens, K. (1991b). Ontwikkeling en validering van de vragenlijst professionele cultuur van basisscholen (Development and validation of the professional culture questionnaire for primary schools), *Pedagogische Studiën*, 68, 241-252.
- Stahmer, A. C. e Ingersoll, B. (2004). Inclusive programming for toddlers with autism spectrum disorders: outcomes from the children's toddler school. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6 (2) 67-82.
- Steaffens, S. y McCarthy, J.(2002). The organizational culture and structure of accelerated schools. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans.
- Steinhoff, C.R. y Owens, R.G. (1989). The organizational culture assessment inventory: a metaphorical analysis in educational settings. *Journal of Educational Administration*, 27 (3), 17-23.
- Stolp, S. (1994). *Leadership for school culture*. Eugene, Oregon: University of Oregon, Eugene.
- Stolp, S. y Smith, S.C. (1995). *Transforming School Culture: Stories, Symbols, Values and the Leader's Role*. Eugene, OR: ERIC/CEM.
- Tafa, E. y Manolitis, G. (2003). Attitudes of Greek parents of typically developing kindergarten children towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 155-171.
- Talmor, R., Reiter, S. y Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 215-229.
- Tettamanzi, A. y Vianello, R. (1982). Ri dell'intelligenza,cerca di sondaggio sull'atteggiamento dell'insegnante, con o senza esperienza diretta di inserimento nei confronti del bambino handicappato grave dell'intelligenza,inserito in una classe normale. *Ricerche di Psicologia*, 35, 148-159.
- Thomas, G. (1997). Inclusive schools for an inclusive society. *British Journal of Special Education*, 24(3), 103 - 107.
- Tisdall, E.K.M. y Riddell, S. (2006). Policies on special needs education: competing strategies and discourses. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4): 363-379.
- Torres, J. (2002). La cultura escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 71-75.
- Tourraine A (1993). *Crítica de la modernidad*. Madrid, Temas de Hoy.

- Tropea, J. (1996). El orden de la escuela primaria y el alumnado especial: ley, burocracia y mercado. En B. Franklin (Ed.), *Interpretación de la Discapacidad* (pp. 321). Barcelona, España: Ediciones Pomares-Corredor.
- Tucker, J.R. (1997). A comparison of selected indicators of educational outcomes in small and large middle schools in Virginia. *Dissertation Abstract International*, 61(9), 3419.
- Turnbull P. A., Nelson, L. y Summers, J.A. (2004). Boundaries in Family- Professional Relationships. Implications for Special Education. *Remedial and Special Education*, 25(3) pp. 153-165.
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. UNESCO. Salamanca, España.
- UNESCO (2000). *Declaración de Principios. Simposio Mundial de Educación Infantil para el siglo XXI*. París, Francia: UNESCO.
- UNESCO (2009). *Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza, Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. .París. Francia.
- UNESCO. (1997). *Clasificación internacional normalizada de la educación. CINE 1997*. París, Francia: UNESCO.
- UNESCO. (2003). *Entender y atender las necesidades especiales en la escuela integrada. Guía para los docentes*. París, Francia: UNESCO.
- UNESCO. (2003). *Expediente abierto sobre la Educación Integradora. Material de apoyo para gestores y administradores*. París, Francia: UNESCO.
- UNESCO. (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación. Un desafío, una visión. Documento conceptual*. París, Francia: UNESCO.
- UNESCO. (2007). *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos (EPT) en el Mundo 2007*. París, Francia: UNESCO.
- UNESCO. (2008). La Educación Inclusiva: El Camino hacia el Futuro. Paper presented at the Conferencia Internacional de Educación, Ginebra: UNESCO.
- UNICEF (1999). *Estado Mundial de la Infancia.- Educación*. Nueva York: UNICEF
- UNICEF (1998.). *Estado Mundial de la Infancia*. Nueva York: UNICEF
- UNICEF (2000). *Estado Mundial de la Infancia*. Nueva York: UNICEF
- Ustun, T.B. (Ed.) (2001). *Disability and culture: Universalism and diversity*. Seattle. Hogrefe & Huber Publishers-World Health Organization.328p.

- Vandenberghe, R. (1988). Development of a questionnaire for assessing principal change facilitator style. Paper presents at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Verdugo, M. A. (1999). Avances conceptuales actuales y del futuro inmediato: revisión de la definición de 1992 de la AAMR. *Siglo Cero*, 30 (5),27-32.
- Verdugo, M. A. y Schalock L. R. (2001). El Concepto de calidad de vida en los servicios Humanos en M. A. Verdugo y F.B: Jordán de Urrés (coords.) *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 105-112). Salamanca, España: Amarú. Colección Psicología.
- Verdugo, M.A y Echeíta, G. (2004). *La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva*. (1a. ed.). Salamanca, España: INICO-Universidad de Salamanca.
- Verdugo, M.A. (2003). ¿Qué significa la discapacidad hoy? Cambios conceptuales. La concepción de la discapacidad en los modelos sociales. En: *Investigación, Innovación y Cambio: V Jornadas de Investigación sobre personas con discapacidad* (pp. 232-247) Salamanca. Amarú.
- Verdugo, M.A. (2003). *De la segregación a la inclusión escolar*. Comunicación presentada a las I Jornadas Nacionales sobre Formación y Empleo, Asturias.
- Verdugo, M.A. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, 23-43.
- Veugelers, W., Kat, E. (2003). Moral Task of the teacher according to students, parents and teachers. *Educational Research & Evaluation*, 9(1), 75-92.
- Vianello, R. (1999). Handicap ed integrazione scolastica. En F. Zambelli y G. Cherubini (Ed.), *Manuale della scuola dell'obbligo: l' insegnante e i suoi contesti* (pp. 258-279): Milano, Angeli.
- Vianello, R. (1999). *Professione insegnante*: Bergamo, Edizione junior.
- Vig S. y Kaminer R. (2003). Comprehensive Interdisciplinary Evaluation as Intervention for Young Children. *Infants and Young Children*, 16 (4), 342-353.
- Villar, F. (2006). De la educación integrada a la escuela inclusiva. *Revista de Psicodinámica*, 11 (1), 37-48.
- Vincenz, L. (1990). Development of the Vincenz empowerment scale, University Microfilms No. 31010. *Dissertation Abstracts International*, 90.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35.

- Vislie, L. (2006). Special education under the modernity. From restricted liberty, through organized modernity, to extended liberty and a plurality of practices. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 395-414.
- Walker, S. y Brown, O (1996). The Howard University Research and Training Center: A unique resource. *American Rehabilitation*, 22 (1), 27-33.
- Walsh, F. (2002). A family resilience framework: innovate practice applications. *Family Relations*, 51(2), 130-137.
- Waller, W. (1932). *The Sociology of Teaching*, Russell & Russell, New York, NY.
- Warger, C. (2001). *Cultural reciprocity aids collaboration with families*. Arlington VA.: ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education.
- Warnock Report, (1978). *The Special educational needs*. London: HMSO.
- Warnock, M, (2005). *Special educational needs: a new look*. Philosophy of Education Society of Great Britain, *Impact Series*,11, London.
- Welch, S. (1991). An ethic of solidarity and difference. En H. A. Giroux (Ed.), *Postmodernism, feminism, and cultural politics*. (pp. 83-99). Albany, New York: State University of New York Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Wenger, E. (2010). *Communities of practice*. (Bajado de Internet en enero de 2010 en la dirección: <http://www.ewenger.com/theory/>)
- Werts, M. G., Wolery, M., Caldwell, N.K. y Salisbury, C.L. (1996). Teachers' perceptions of the supports critical to the success of inclusion programmes. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 21(1), 9-21.
- WFD, WBU ,WFDW e IDC (2005). Article 17 statement on inclusive education for persons who are deaf, blind and deafblind: The rationale for choice in Education by the World Federation of the Deaf, the World Blind Union, and the World Federation of the Deafblind Working with the Internationally Disability Caucus at the 6° Ad hoc committee meeting on the rights of persons with disabilities. (Bajado de Internet en abril de 2009 en la dirección: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/documents/ahc6jointdocwww.doc>)
- White, J. S., Bromfield, C. y Mc Shane, S. (2005). Successful for whom? A methodology to evaluate and inform inclusive activity in schools. *European Journal of Special Needs Education*, 20(1), 71-88.
- Wilson, J. (2002). Defining special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 17(1), 61-66.

Willower, D.J. y Smith, J.P. (1986). Organizational culture in schools: myth and creation. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

Wolfensberger, W. (1986). El debate sobre la normalización. *Siglo Cero*, 105, 12-28.

Zambelli, F. y Bonni, R. (2004). Beliefs of teachers in Italian schools concerning the inclusion of disabled students: a Q-sort analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 19(3), 351-366.

7 ANEXO 1: CUESTIONARIO SOBRE CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

DATOS DE LA INSTITUCIÓN FECHA:

NOMBRE DEL CENTRO: CÓDIGO:
DIRECCIÓN:
ZONA ESCOLAR: REGION:
¿ATIENDE EL CENTRO A ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES? SI (), NO (), NO SÉ ().
¿ATIENDE EL CENTRO A ALUMNOS CON DISCAPACIDAD? SI (), NO (), NO SÉ ().

DATOS PERSONALES

1. ¿QUÉ FUNCION DESEMPEÑA EN EL CENTRO EDUCATIVO?:
2. ¿CUÁL ES SU ANTIGÜEDAD EN EL SERVICIO?: 1- 5 años (), 5- 10 años (), 10-15 años (), 15-20 años (), 20-25 años ().
3. SEXO: Femenino () Masculino ()
4. EDAD: 25- 30 años (), 30 – 35 años (), 35 – 40 años (), 40 - 45 años (), 45- 50 años (), 50- 55 años (), 55 –60 años (), + de 60 años ().
5. QUÉ GRADO DE ESTUDIOS TIENE?: Primaria (), Secundaria (), Bachillerato o Equivalente (), Normal Básica (), Licenciatura (), Maestría () Doctorado ().
6. ¿HA TENIDO USTED CONTACTO CON ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES? SI (), NO () POR RAZONES FAMILIARES, (), DE TRABAJO (), DE ESTUDIO () OTRA RAZÓN (), ¿CUÁL?: _____
7. ¿HA TENIDO USTED CONTACTO CON ALUMNOS CON DISCAPACIDAD? SI (), NO () POR RAZONES FAMILIARES, (), DE TRABAJO (), DE ESTUDIO () OTRA RAZÓN (), ¿CUÁL?: _____
8. ¿TIENE USTED EXPERIENCIA DE TRABAJO CON ALUMNOS CON DISCAPACIDAD? SI (), NO ()
9. ¿TIENE USTED EXPERIENCIA DE TRABAJO CON ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES? SI (), NO ().

INSTRUCCIONES

A continuación aparecen una serie de enunciados o afirmaciones relativos a la atención de los niños pequeños con discapacidad o con necesidades educativas especiales en los Centros de Desarrollo Infantil, nos interesa conocer su opinión sobre estos aspectos.

El cuestionario tiene 32 preguntas y su tarea consiste en señalar (encerrando con un círculo) la respuesta que más se acerque a lo que usted opina, teniendo en cuenta la situación actual del Centro Educativo en el que trabaja.

No existen respuestas buenas ni malas y su participación es confidencial y anónima. Las respuestas que nos ofrezca serán de gran utilidad para ayudar a mejorar los programas y servicios prestados a alumnos con discapacidad y con necesidades educativas especiales.

EN ESTE CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL

1. Al personal de Educación Inicial se le otorgan los mismos incentivos académicos y económicos que a los otros niveles, en el Programa de Carrera Magisterial.	1 2 3 4 5 6
2. Cuando ingresa un niño con necesidades educativas especiales o con discapacidad el personal establece acuerdos con sus padres.	1 2 3 4 5 6
3. Desde muy pequeños los niños pueden aprender a aceptar o a excluir de sus juegos a sus compañeros con necesidades especiales.	1 2 3 4 5 6
4. El aprendizaje colaborativo entre los niños con y sin necesidades educativas especiales, previene dificultades posteriores	1 2 3 4 5 6
5. El centro se caracteriza por el elevado involucramiento de los padres.	1 2 3 4 5 6
6. El personal acuerda las estrategias de atención para los niños con necesidades especiales.	1 2 3 4 5 6
7. El personal ha recibido la capacitación para atender a los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad, de acuerdo al Programa Nacional de Integración Educativa	1 2 3 4 5 6
8. El personal se involucra en las tareas programadas para atender a alumnos con necesidades especiales.	1 2 3 4 5 6
9. El personal se reúne habitualmente para establecer compromisos de trabajo para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales o con discapacidad.	1 2 3 4 5 6
10. El personal ha de tener habilidades para dar respuesta a las necesidades educativas especiales.	1 2 3 4 5 6
11. El personal ha de tener habilidades para detectar las necesidades educativas especiales de los niños.	1 2 3 4 5 6
12. El trabajo con los niños con necesidades especiales o con discapacidad es una tarea de equipo.	1 2 3 4 5 6
13. En el proceso de evaluación del niño se escuchan y analizan los desacuerdos.	1 2 3 4 5 6
14. En las reuniones de seguimiento se reconocen expresamente y celebran los éxitos de la comunidad escolar.	1 2 3 4 5 6
15. Entre los profesionales se percibe un compromiso hacia el trabajo con los niños con necesidades especiales.	1 2 3 4 5 6
16. Existe alguna forma de dar a conocer a toda la comunidad educativa el resultado de las actividades desarrolladas.	1 2 3 4 5 6
17. Existe un ambiente organizado en el que cada uno sabe lo que tiene que hacer.	1 2 3 4 5 6
18. La comunidad educativa (personal, padres y alumnos) ha de conocer las funciones del personal.	1 2 3 4 5 6
19. La comunidad educativa conoce el proyecto escolar, de acuerdo a lo estipulado	1 2 3 4 5 6
20. La comunidad educativa se reúne para verificar el cumplimiento de los objetivos del Proyecto Escolar.	1 2 3 4 5 6
21. La comunidad educativa utiliza la autocrítica para analizar el cumplimiento de las tareas y su impacto en la atención de los niños	1 2 3 4 5 6
22. La Dirección propone nuevas formas de trabajo y organización para asegurar la incorporación de los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad.	1 2 3 4 5 6
23. Las actitudes del personal y de los padres demuestran confianza en el progreso de todos los niños, independientemente de sus capacidades.	1 2 3 4 5 6
24. Las buenas relaciones entre la comunidad educativa (personal, padres, y alumnos) facilitan el trabajo con niños con necesidades especiales.	1 2 3 4 5 6
25. Las normas y lineamientos facilitan el acceso de los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad.	1 2 3 4 5 6
26. Los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad son una fuente de enriquecimiento de los aprendizajes.	1 2 3 4 5 6
27. Los niños con necesidades especiales o con discapacidad son tomados en cuenta en todas las actividades.	1 2 3 4 5 6
28. Se cuenta con algún medio para conocer las opiniones y sugerencias que tienen los padres de familia.	1 2 3 4 5 6
29. Se ha recibido el material necesario para trabajar con los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad, de acuerdo al Programa Nacional de Integración Educativa,	1 2 3 4 5 6
30. Se procura crear un ambiente de confianza para plantear y entender las necesidades relacionadas con el trabajo con los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad.	1 2 3 4 5 6
31. Se procura que los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad transiten por todas las áreas sin restricción.	1 2 3 4 5 6
32. Toda la comunidad educativa participa en la elaboración del proyecto escolar, de acuerdo a lo establecido	1 2 3 4 5 6

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

8 ANEXO 2: ESCALA DE CULTURA ESCOLAR

(Lobato, 2004; Adaptado por Meza y Jenaro, 2010).

En esta sección intentamos recoger información acerca de las características que conforman la cultura escolar de los colegios. Las opciones de respuesta son:

- Total mente de acuerdo (TA)
- Parcialmente de acuerdo (PA)
- Parcialmente en desacuerdo (PD)
- Totalmente en desacuerdo (TD)

Para contestar solo tendrá que marcar con un aspa o una equis (X) la opción de respuesta que usted considere más adecuada conforme a su opinión personal. Veamos dos ejemplos antes de empezar.

TA	PA	PD	TD
		X	

No olvide que puede preguntar cualquier duda que tenga en el momento de contestar. Muchas gracias.

1. Cuando tengo algún problema en mi aula es fácil que reciba ayuda de algún compañero	TA	PA	PD	TD
2. La administración del colegio y los maestros trabajan en conjunto para que la escuela funciones eficientemente	TA	PA	PD	TD
3. En este colegio se está muy bien con los compañeros de trabajo	TA	PA	PD	TD
4. En este colegio es mejor no hablar de ciertas cosas	TA	PA	PD	TD
5. Los maestros tienen libertad para organizar el trabajo del aula de acuerdo a su juicio profesional	TA	PA	PD	TD
6. En el colegio tenemos una idea común de lo que queremos lograr con los alumnos	TA	PA	PD	TD
7. En este colegio, en lugar de conformarse con una sola forma de dar clases, se motiva a los maestros para que experimenten mientras enseñan	TA	PA	PD	TD
8. Los maestros no duda en acudir a la administración del colegio para solucionar cualquier problema que tienen	TA	PA	PD	TD
9. Los maestros saben que pueden hablar de cualquier cosa que les preocupe	TA	PA	PD	TD
10. El director es un ejemplo positivo para el colegio	TA	PA	PD	TD
11. En el colegio existe un buen grado de colaboración	TA	PA	PD	TD
12. En este colegio se tratan de evitar los riesgos que conllevan las innovaciones	TA	PA	PD	TD
13. Existen buenas relaciones entre los maestros del colegio	TA	PA	PD	TD
14. En el colegio participan profesionales e instituciones externas en distintas actividades	TA	PA	PD	TD
15. En el colegio los padres colaboran con los maestros en el aprendizaje de sus hijos	TA	PA	PD	TD
16. En este colegio se hacen actividades con la comunidad externa (conferencias, cursos para padres, actividades de ocio y tiempo libre, reuniones de veciss9	TA	PA	PD	TD
17. Los maestros reciben información clara acerca de cuestiones importantes del colegio	TA	PA	PD	TD
18. En este colegio los maestros pueden tomar decisiones con libertad	TA	PA	PD	TD
19. En este colegio se buscan nuevas formas de hacer las cosas para mejorar	TA	PA	PD	TD
20. En este colegio los maestros se respetan unos a otros	TA	PA	PD	TD
21. La administración del colegio comprende los problemas que los maestros tienen	TA	PA	PD	TD

