



Universidad de Baja California

TESIS DOCTORAL
ESCALA PARA MEDIR LA CULTURA, LA GESTIÓN Y LAS
PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN EDUCACIÓN BÁSICA.

QUE PRESENTA
Gilda García Alarcón

PARA OBTENER EL GRADO DE
Doctora en Educación Inclusiva

DIRECTOR DE TESIS DOCTORAL
María del Refugio Navarro Hernández

Tepic, Nayarit; Julio de 2012.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por permitirme esta experiencia de vida
A mis padres, por guiar mis pasos y apoyarme en todo momento
A Ustedes tres, por compartir un mundo de hermanos, y enseñarme el valor de
compartir y el estar
A ti Marco, por caminar juntos y compartir nuestras vidas
A ti Sara, por aprender juntas lo que significa ser mamá
A mi espíritu de búsqueda

A todos mis maestros de conocimiento y de vida que me han permitido aprender y crecer en lo intelectual, en lo afectivo y en lo espiritual.

A los doctores de UBC por compartir un espacio y un tiempo de enseñanzas y aprendizaje, a mis compañeros de clases por las experiencias vividas en el aula; en especial a Marco por compartir y estar en la travesía.

Al Dr. Antonio Ayón por su visión y apoyo en este proceso de formación, así como al personal administrativo de la Universidad por su atención y amabilidad.

A la Dra. María del Refugio Navarro Hernández por su atención y apoyo en la dirección de tesis.

A Tony, por compartir sus conocimientos y proyectar que la estadística es interactiva.

Finalmente a mis alumnos que luchan día a día por alcanzar una sociedad inclusiva.

El triunfador es alguien que consigue hacer lo que dice que va hacer.

ÍNDICE	PÁGS.
Agradecimientos	
Resumen	
Abstract	
Lista de tablas, esquemas, ilustración y fotografías	
Introducción	7
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1. Antecedentes	10
1.2. Planteamiento del problema	14
1.3. Preguntas de investigación	17
1.4. Objetivos	17
1.5. Hipótesis	18
1.6. Justificación	18
1.7. Limitaciones y delimitaciones	20
CAPÍTULO II: DE LA INTEGRACIÓN A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	
2.1. La integración educativa en México	22
2.1.1. Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa	24
2.1.2. Las Necesidades Educativas Especiales	27
2.2. La educación inclusiva	28
2.2.1 Fundamentos	31
2.3. Referentes teóricos de la inclusión	33
2.4. Concepto de educación inclusiva	36
2.5. De la integración a la inclusión en México	41
2.6. De la NEE a las barreras para el acceso, la participación y el aprendizaje	43
CAPÍTULO III. CULTURA, GESTIÓN Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS	
3.1. Cultura inclusiva	45
3.1.1. Importancia de la cultura escolar	47
3.1.2. Investigaciones relacionadas sobre cultura escolar en la inclusión	50
3.2. Políticas inclusivas	52
3.2.1. La gestión escolar	53
3.2.2. Elementos para evaluar la gestión escolar	54
3.2.3. Investigaciones relacionadas con la gestión escolar	59
3.3. Prácticas inclusivas	60
3.3.1. Prácticas inclusivas e investigaciones relacionadas	62

CAPÍTULO IV. PROCESO DE ELABORACIÓN DE UN INSTRUMENTO DE MEDICIÓN	
4.1. Definición de escala	64
4.2. Proceso para construir una escala de actitudes	66
4.3. Diseño y validez de la escala para medir la cultura, la gestión y las prácticas en educación básica	69
4.3.1. Propósitos de la elaboración del instrumento	69
4.3.2. Sustentos para la elaboración de los reactivos	69
4.4. Fase I. Elaboración del instrumento	71
4.5. Fase II. Propiedades del instrumento	71
4.5.1. Confiabilidad de la escala	71
4.5.2. Propiedades de validez	72
4.6. Fase III. Aplicación del instrumento	76
CAPÍTULO V. ESTADO DEL ARTE	
5.1. La educación inclusiva en Europa	74
5.2. La educación inclusiva en América Latina	76
5.3. la educación inclusiva en México	78
CAPÍTULO VI: MÉTODO	
5.1. Diseño de la investigación	81
5.2. Tipo de estudio	81
5.3. Población y muestra	81
5.4 Instrumento	82
5.5. Técnicas y métodos	82
4.4. Procesamiento de datos	83
CAPÍTULO VII: ANÁLISIS DE RESULTADOS.	
7.1. Estadística descriptiva	84
7.2. Consistencia interna	86
7.2.1. Análisis de ítems	86
7.2.2. Cálculo de confiabilidad	89
7.3. Análisis factorial	93
7.4. Validez de la escala	106
7.5. Comparación de grupos	104
7.6. Discusión	115
CAPÍTULO VIII: CONCLUSIONES	
7.1. Conclusiones	118
7.2. Recomendaciones	120
7.3. Futuras líneas de investigación	122
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	

ANEXOS

Escala

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

NÚMERO	PAGS.
TABLAS	
2.1. Cuatro elementos sobre la educación inclusiva	40
4.1. Sustento teórico	70
7.1. Población	83
7.2. Función	84
7.3. Años de servicio	85
7.4. Apoyo recibido por los servicios de Educación Especial	86
7.5. Análisis de ítems	87
7.6. Análisis de confiabilidad alpha (ítem-total): Cultura	89
7.7. Análisis de confiabilidad alpha (ítem-total): Práctica	90
7.8. Análisis de confiabilidad alpha (ítem-total): Prácticas	91
7.9. Análisis de confiabilidad alpha (ítem-total): Escala total	92
7.10 Medida de adecuación muestral de Keiser: Cultura	93
7.11. Método de extracción: Cultura	96
7.12. KM y prueba de Bartlett: Gestión	97
7.13. Método de extracción: Gestión	98
7.14. Matriz de componentes rotados: Gestión	99
7.15. Medida de adecuación muestral de Keise: Prácticas	100
7.16. Método de extracción: Prácticas	101
7.17 Matriz de componentes rotados: Prácticas	102
7.18 Medida de adecuación muestral de Keiser y prueba de Bartlett: Escala total	103
7.19 Análisis factorial de la escala completa	103
7.20 Matriz de componentes rotados: Escala completa	103
7.21 Correlación bivariada	108
7.21 Celda de validación	108
7.22 Comparación de promedio entre los niveles de educación básica	108
7.23 Comparación en las diferentes funciones	109
7.24 Comparación de la variable: Años de servicio	
FIGURAS	
2.1. Concepto de educación inclusiva de Both y Ainscow	36
7.1. Gráfico de sedimentación: Cultura	95
7.2. Componentes en espacio rotado: Cultura	97
7.3. Gráfico de sedimentación: Gestión	99
7.4. Componentes de espacio rotado: Gestión	99
7.5. Gráfico de sedimentación: Prácticas	101
7.6 Comparativo entre los niveles de educación básica	109

7.7 Comparativo entre funciones	110
7.8 ítems de cultura escolar	112
7.9 Comparación de niveles: Gestión	113
7.10 Comparativo de prácticas inclusivas	114

RESUMEN

Actualmente el Sistema Educativo Nacional se encuentra en un proceso de transición entre el modelo de integración y el de inclusión que pugna por una educación de calidad para todos los alumnos, bajo este contexto, se reconoce que existe la necesidad en las escuelas de contar con herramientas que les permita valorar en qué momento se encuentran y qué les hace falta para iniciar con el proceso de transformación hacia una escuela inclusiva. La presente investigación expone la construcción y validación de una escala para medir la cultura, la gestión y las prácticas inclusivas en Educación Básica, la muestra fue conformada por 211 maestros del Estado de México que laboran en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. La escala fue sometida a análisis estadísticos para calcular el Coeficiente Alfa de Cronbach obteniendo un .95 en la escala total. Fue sometida a validez de contenido a través del juicio de expertos sobre el tema. La validez de constructo se realizó a través de coeficientes de correlación entre las dimensiones. Se concluye que la escala es un instrumento válido y confiable que puede ser utilizado en educación básica como una herramienta para identificar y valorar las barreras para el acceso, la participación y el aprendizaje de los alumnos.

PALABRAS CLAVES: Escala, cultura, gestión y prácticas inclusivas

ABSTRACT

Currently the national education system is in a transition between the model of integration and inclusion that strives for a quality education for all students, in this context, it is recognized that there is a need in schools for tools enable them to assess how far they are and what they need to begin the process of transformation towards an inclusive school. This research describes the construction and validation of a scale to measure culture, management and inclusive practices in basic education, the sample consisted of 211 teachers in the state of Mexico who work in pre-school, primary and secondary. The scale was subjected to statistical analysis to calculate the Cronbach's alpha coefficient .95 in obtaining a full scale. She underwent content validity through expert opinion on the subject. Construct validity was performed using correlation coefficients between the dimensions. We conclude that the scale is a valid and reliable instrument that can be used in basic education as a tool to identify and assess barriers to access, participation and student learning.

KEYWORD: scale, culture, management, inclusive practices.

INTRODUCCIÓN

Brindar una educación equitativa de calidad, es un reto que han asumido tanto países desarrollados como en vías de desarrollo con la intención de reducir los índices de reprobación, marginación y fracaso escolar. Las políticas internacionales han identificado a la educación inclusiva como una estrategia para brindar una Educación para Todos, de tal forma, que a nivel internacional y nacional se plantea a la inclusión como un proceso de transformación de los sistemas educativos, por consiguiente, diferentes países de Europa (Booth, Ainscow, Vaughan, y Sahw, 2000), y de América Latina (Duk, 2007; Meléndez, 2011; Plancarte, 2010), han asumido el compromiso de la educación inclusiva y han desarrollado una serie de estrategias para evaluar sus procesos de integración como una vía para reestructurar sus acciones y generar estrategias que les permitan gestar una cultura, políticas y prácticas inclusivas que deriven en una respuesta adecuada a sus necesidades así como mejorar su calidad educativa.

Actualmente, en México se identifica un proceso de transición entre el modelo de integración educativa implementado en la década de los noventa y el modelo de inclusión impulsado en los países anglosajones. Para asumir el reto se pretende que la escuela asuma los principios de calidad, equidad e inclusión, asimismo se atribuye la necesidad de generar nuevas formas de gestión (SEP, 2011) que permitan el logro educativo de todos los alumnos, focalizándose principalmente en los alumnos que por diferentes razones de capacidad, género, procedencia, condición, se encuentran en riesgo de ser excluidos o de abandonar la escuela.

Lograr una educación para todos en la práctica no es una tarea sencilla, Booth y Ainscow (2000) proponen el Index como un instrumento que permite evaluar tres dimensiones: la cultura, la gestión y las prácticas que interactúan, y que definen la respuesta educativa para todos los alumnos; estas dimensiones permiten definir la respuesta educativa a la diversidad.

Por lo tanto, se reconoce que existe la necesidad en las escuelas de contar con herramientas que les permita valorar en qué momento se encuentran y qué les hace falta para iniciar con el proceso de transformación hacia una escuela inclusiva. Bajo este contexto, la presente investigación expone la construcción y validación de una escala para medir la cultura, la gestión y las prácticas inclusivas en Educación Básica, la muestra fue conformada por 211 maestros del Estado de México que laboran en los niveles de preescolar, primaria y secundaria.

La escala fue sometida a análisis estadísticos para calcular el Coeficiente Alfa de Cronbach obteniendo un .95 en la escala total. Fue sometida a validez de contenido a través del juicio de expertos sobre el tema. La validez de constructo se realizó a través de coeficientes de correlación entre las dimensiones.

Como resultado del proceso de construcción de la escala, la presente tesis doctoral se compone de ocho capítulos. En el primer capítulo se expone un panorama general sobre el modelo de educación inclusiva en México y se sitúa el problema que va a ser abordado.

En el capítulo dos, se presenta el proceso de transición entre el modelo de integración implementado en la década de los noventa y el modelo de inclusión impulsado en México en los últimos años, en consecuencia se exponen las políticas internacionales y nacionales que lo definen, así como sus referentes teóricos.

En el capítulo tres, se profundiza la revisión de las dimensiones de cultura, gestión y prácticas inclusivas desde su concepto, su impacto y se exponen una serie de investigaciones relacionadas, que dan sustento al diseño de la escala.

El capítulo cuatro, está compuesto por dos apartados; el primero, aborda los sustentos teóricos para construir una escala de medición; en el segundo, se

describe los pasos que se llevaron a cabo en la elaboración de la escala y el método para alcanzar la fiabilidad y la validez.

En el capítulo cinco, se presenta una serie de investigaciones directamente relacionadas con el objeto de estudio con el propósito de sustentar los planteamientos de la presente investigación.

En el capítulo seis, se exponen los procedimientos que permitieron estructurar y guiar el diseño y la validación de la escala, desde el diseño y tipo de investigación elegido, las características de la muestra.

En el capítulo siete, tiene como propósito presentar el análisis de resultados desde los datos descriptivos, el análisis de fiabilidad y de validez, asimismo se describe cómo se comporta la variable en la muestra.

Finalmente en el capítulo ocho se presentan las conclusiones y recomendaciones a partir del análisis y discusión de los resultados.

CAPÍTULO 1

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. ANTECEDENTES

De acuerdo con la UNESCO (2009) los países desarrollados y los que están en desarrollo presentan un problema común referente a cómo brindar una educación equitativa de alta calidad para todos los alumnos, ya que se reconoce que a pesar del incremento en el acceso de niños, niñas y jóvenes a la escuela aun existen una gran porcentaje que está excluido del aprendizaje y que es posible que no concluyan con la primaria o que no están recibiendo una educación de calidad. Para enfrentar la situación se han realizado una serie de reuniones internacionales y nacionales que han derivado en el diseño de marcos normativos en donde se ha identificado que una estrategia que permite fortalecer la capacidad de los sistemas educativos y que responde a los planteamientos de una Educación Para Todos es la educación inclusiva.

Dentro de los marcos normativos internacionales sobre educación inclusiva se encuentra la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, realizada en 1990 en Tailandia donde se pugna que todos los niños, los jóvenes y los adultos tengan oportunidad de aprender. Cuatro años más tarde en la Declaración de Salamanca se reconoce la existencia de las Necesidades Educativas Especiales y donde se “examinaron los cambios fundamentales en las políticas...para promover el planteamiento de la educación inclusiva” (UNESCO, 2009). Posteriormente en el Foro Mundial sobre Educación realizada en Dakar en 2000 se señala que se debe atender a las necesidades de los diversos grupos que se encuentran en situación de vulnerabilidad como los niños provenientes de minorías étnicas, lingüísticas, con capacidades diferentes, asimismo de los que trabajan, de los que viven en comunidades marginadas, de los desplazados por conflictos, etc. Finalmente un planteamiento internacional que ubica a la educación inclusiva como un derecho

es la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad en su artículo 24 que hace alusión a la necesidad de recibir una educación en igualdad de condiciones a partir de un modelo inclusivo.

Es así, que la educación inclusiva se ha convertido en un punto en la agenda de educación de diferentes países dando prioridad al desarrollo de estrategias para habilitar al sistema educativo y a las escuelas en la atención de todos los niños y niñas de la comunidad, prestando especial atención a aquellos que tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativas, y que sean convertido en grupos vulnerables como es el caso de los alumnos con necesidades especiales, discapacidad, niños pertenecientes a minorías étnicas, lingüísticas, etcétera.

A nivel internacional y nacional se plantea a la inclusión como un proceso de transformación del sistema educativo, donde se considera las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos, con la intención de potenciar su participación y aprendizaje, se reconoce que la diversidad es un elemento que enriquece el aprendizaje y las prácticas por lo tanto pretende generar cambios y modificaciones en los contenidos, enfoques, estructuras y estrategias (UNESCO, 2009). Por lo tanto en diferentes países de Europa (Booth, Ainscow, Vaughan, y Sahw, 2000), y de América Latina (Duk, 2007; Meléndez, 2011; Plancarte, 2010), han asumido el compromiso de la educación inclusiva y han desarrollado una serie de estrategias para evaluar sus procesos de integración como una vía para reestructurar sus acciones y generar estrategias que les permitan gestar una cultura, políticas y prácticas inclusivas que deriven en una adecuada respuesta a sus necesidades así como mejorar su calidad educativa.

En este sentido, el Índice de inclusión desarrollado por Booth, Ainscow y otros (2000) en Inglaterra explora el constructo de inclusión a través de tres dimensiones interrelacionadas en la vida de las escuelas; cultura, políticas y prácticas. Estas a su vez están integradas por secciones. En síntesis el instrumento tiene como propósito apoyar a las escuelas en el proceso de

inclusión, ya que permite un proceso de autoevaluación de las escuelas, donde se involucra a todos los actores desde directivos, docentes, padres de familia, y alumnos.

Duk (2007), considera los factores de inclusión y respuesta a la diversidad del alumno como claves de calidad que brindan los centros escolares a los alumnos más vulnerables, ya sea por presentar algún tipo de necesidad educativa especial o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorables. Duk (2007) ha desarrollado un modelo denominado Inclusiva, tras la aplicación de la evaluación la escuela está en condiciones para tomar decisiones que faciliten la participación y aprendizaje de todos los estudiantes en el currículo escolar.

Cabe señalar que en ambos proyectos se asume una metodología cualitativa bajo la estrategia de investigación acción, donde se involucra a la comunidad escolar con miras de tomar decisiones sobre su práctica. Cada uno de ellos ha aportado avances significativos y sustanciales relacionados a la calidad educativa que brindan los centros.

En México se puede identificar que a través de la SEP se busca construir un sistema educativo de calidad, equitativo, transparente y democrático. Para lograrlo se pretende que la escuela asuma los principios de calidad, equidad e inclusión, asimismo se atribuye la necesidad de generar nuevas formas de gestión (SEP, 2011) que permitan el logro educativo de todos los alumnos, focalizándose principalmente en los alumnos que por diferentes razones de capacidad, género, procedencia, condición, se encuentran en riesgo de ser excluidos o de abandonar la escuela.

Por consecuencia, actualmente los servicios de educación especial junto con escuela regular se encuentran en un proceso de transición entre el modelo de integración y el de inclusión lo que implica una transformación pedagógica que se deberá asumir a través de los principios que la política educativa nacional ha

impulsado para promover la educación inclusiva. Política que en la práctica se traduce en; promover el respeto del derecho a la educación de todos los niños, asumir los principios de calidad, justicia y equidad, favorecer el desarrollo de competencias, innovar la práctica docente a partir del proceso de aprendizaje de los alumnos a través de la eliminación o disminución de las barreras existentes, impulsar estrategias de formación docente, y finalmente asumirse como una unidad educativa donde la vida, la cultura y la formación sean atractivos para toda la comunidad educativa.

De acuerdo con Arnaiz, Casanova, (2007; citado por González-Gil, 2011) las escuelas que aspiran a ser inclusivas y avanzar hacia una respuesta educativa acorde a las características de todos sus alumnos es necesario que desarrollen estrategias para reflexionar en torno a su organización, funcionamiento, trabajo colaborativo entre los profesores y comunidad educativa, la organización de los recursos y las prácticas educativas. Es así, que se pugna que la escuela se convierta en el espacio de las acciones de la gestión escolar y pedagógica, donde las prácticas educativas, la cultura de trabajo y las políticas escolares permitan el acceso, la permanencia y sobre todo el logro educativo de todos los alumnos (SEP, 2011), por lo tanto, como se puede observar el reto que tiene la escuela regular junto con los servicios de educación especial está en función de promover una educación inclusiva a partir de la cultura, la gestión y las prácticas.

Hoy en día los lineamientos nacionales que definen principalmente las acciones en materia de inclusión a los servicios de educación especial son dos; las Orientaciones Generales para los servicios de educación especial, editada en 2007 donde se introduce el termino de inclusión haciendo alusión principalmente a la población con necesidades educativas especiales asociadas principalmente a alguna discapacidad o aptitudes sobresalientes y en 2011 se publicó el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial por parte de la Dirección de Educación Especial en coordinación de la administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal con la intención de reorientar la función y

mejorar el proceso de atención en sus servicios bajo los principios de la educación inclusiva.

Sin embargo, en la práctica no basta con tener lineamientos que indiquen el camino, de acuerdo con Echeita (2011), trabajar para la inclusión es pensar en términos de cómo promover diseños de enseñanza-aprendizaje accesibles para todos y de calidad, asimismo es revisar y reflexionar sobre el currículo, las prácticas, la organización y las normas, valores y que en palabras del autor “resulta una empresa compleja, incierta sujeta a fuertes conflictos de valor” (Echeita, 2011).

1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Es una realidad que en las escuelas en México coexiste una diversidad social, cultural, lingüística y de capacidad, condición que muchas veces rebasa la capacidad y condiciones de la escuela para brindar una respuesta educativa ajustada a las necesidades de toda la comunidad, lo que se traduce en la práctica a tener un alto índice de reprobación, marginación o exclusión colocando a estos alumnos en situación de vulnerabilidad. Lo que conlleva a aumentar la desigualdad educativa que se evidencia con el promedio de escolaridad de 7.7 grados para la población mexicana, y donde el 20% del sector más pobre de la población el promedio baja a 3 grados, asimismo los índices de reprobación en primaria se colocan a 3.4 en los últimos diez años y el 15% en secundaria. Con relación a los alumnos con discapacidad se identifica que a pesar de tener una política nacional a favor de la integración, continúan siendo objeto de marginación y/o exclusión de las actividades escolares o peor aun de los aprendizajes. Otro ejemplo, de esta situación se encuentra con los niños pertenecientes a grupos étnicos, migrantes, o hijos de jornaleros.

Aun cuando los diferentes países tanto desarrollados como en vías de desarrollo han adoptado a la educación inclusiva como una estrategia para brindar una

educación de calidad y con equidad a todos sus alumnos, lo que supone conlleva a contrarrestar los índices de fracaso escolar, deserción, reprobación, marginación y exclusión.

Ante este reto se han desarrollado investigaciones en torno a los procesos que requiere una escuela para convertirse en un espacio inclusivo y han desarrollado proyectos que permiten acompañar a la escuela en su proceso de transformación hacia la inclusión (Booth y Ainscow, 2000). Por su parte Riera (2011) propone estrategias para favorecer la respuesta educativa desde el *aprendizaje colaborativo* a los alumnos que se encuentran en situación de vulnerabilidad. En el mismo sentido, en Costa Rica se han diseñado propuestas para abordar la inclusión a través de las *comunidades de aprendizaje* donde se pugna como una alternativa para brindar una educación integral e integradora (Castillo, 2009).

Con referencia a México los servicios de educación especial han estado operando bajo los lineamientos del Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa y ha centrado su atención a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a alguna discapacidad o con aptitudes sobresalientes, y en los últimos años el Sistema Educativo Nacional ha asumido los principios de educación inclusiva que han sido planteados en el plan de estudios 2011, por tanto los servicios de educación especial están en proceso de ser reorientados bajos los principios, fundamentos y líneas de acción de una educación para todos (SEP, 2011).

Lograr una educación para todos en la práctica no es una tarea sencilla, Booth y Ainscow (2000) proponen el Index como un instrumento que permite evaluar tres dimensiones: la cultura, la gestión y las prácticas que interactúan, y que definen la respuesta educativa para todos los alumnos; estas dimensiones permiten definir la respuesta educativa a la diversidad.

Ante esta situación, se reconoce que tanto escuela regular como servicios de educación especial necesitan contar con herramientas que les permitan valorar la **cultura**; como elemento que favorece o dificulta la respuesta educativa a la diversidad; **la gestión**, como factor que dinamiza la organización de recursos destinados a favorecer la participación y el aprendizaje de los alumnos en situación de vulnerabilidad; y **las prácticas**, que concretizan la respuesta educativa para todos los alumnos a partir de sus necesidades, intereses y motivaciones.

Es importante subrayar que dirigir la evaluación de estas tres dimensiones tiene como propósito identificar las posibles barreras que existen en la escuela y que limitan el acceso, la participación y el aprendizaje de los alumnos. Así también, posibilita a la escuela a tomar decisiones e iniciar procesos de mejora.

En este sentido, en México, Plancarte (2010), realizó la validación de constructo y de contenido del Index de inclusión y lo adaptó a las características socioculturales y educativas de México encontrando que existen desacuerdos en diferentes secciones y en los indicadores para el contexto educativo mexicano.

Bajo este contexto, se reconoce que existe la necesidad en la escuela regular y en los servicios de apoyo de educación especial, contar con herramientas que les permita valorar en qué momento se encuentran y qué les hace falta para iniciar con el proceso de transformación hacia una escuela inclusiva; por lo tanto, a partir de la propuesta de Booth y Ainscow (2000) se retoman las dimensiones de cultura, política y prácticas en la inclusión, y se plantea la elaboración de un instrumento válido y confiable que pueda ser utilizado en las escuelas de educación básica. Instrumento que les permitirá medir cómo se encuentran en relación a sus valores, creencias, gestión y prácticas inclusivas.

1.3. Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación que guían la investigación son:

¿Puede ser medida la cultura, la gestión y las prácticas inclusivas en educación básica con un instrumento válido y confiable?

¿La educación inclusiva es una variable que se puede medir?

¿Cómo se comporta la cultura, la gestión, y las prácticas inclusivas en educación básica?

1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

OBJETIVO GENERAL

Diseñar y validar una escala para medir la cultura, la gestión y las prácticas inclusivas en educación básica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Definir el constructo de educación inclusiva
- Identificar las dimensiones que permiten evaluar la educación inclusiva
- Describir la cultura, la gestión y las prácticas inclusivas en educación básica
- Validar la escala propuesta

1.5. HIPÓTESIS.

A partir del planteamiento y la formulación de los objetivos, se procede a formular una serie de proposiciones tentativas que permitan indicar que se está buscando o tratando de probar (Hernández, Fernández y Baptista, 2004). Las hipótesis están planteadas en función de:

Hi: Los reactivos de la escala miden de manera confiable la cultura, la gestión y las prácticas inclusivas en educación básica.

$$Hi: r = 1 - \frac{V_e}{V_t} = 1 - \frac{V_e}{V_o}$$

Donde:

r = es el coeficiente de confiabilidad

1 = indica una confiabilidad perfecta

V_e = representa la varianza de error

V_t = representa la varianza verdadera

V_o = es la varianza total

H₂: Los reactivos de la escala discriminan la respuesta educativa que brindan las escuelas de educación básica bajo el modelo inclusivo

H₂: Los reactivos de la escala describen la cultura, la gestión y las prácticas inclusivas en educación básica

$$Hi: t_{student} \geq t_{student} \text{ tablas, } \alpha = .05$$

Ha: Los reactivos de la escala no discriminan la respuesta que brindan las escuelas de educación básica bajo el modelo inclusivo.

1.6. JUSTIFICACIÓN

Diferentes países han sumado en sus agendas educativas a la inclusión como una estrategia que permite abatir la marginación y abandono escolar y por ende, como un medio para brindar una educación equitativa y de calidad a todos los alumnos, por consiguiente se han desarrollado tanto en Europa, y América

Latina investigaciones con el propósito de apoyar el proceso de transformación hacia una escuela inclusiva.

De modo similar, en México se identifica un momento de transición hacia una educación inclusiva que ha dirigido la política educativa nacional a reconocer al alumnado diverso y a su derecho de recibir una educación de calidad, situación que se ha concretizado a través de los planes de estudio 2011 en educación básica y con el acuerdo 592, donde se pugna por la inclusión como un medio para abordar a la diversidad. Específicamente en el principio pedagógico 1.8 se señala la importancia de identificar “las barreras para el aprendizaje con el fin de promover y ampliar, en la escuela y las aulas, oportunidades de aprendizaje, accesibilidad, participación autonomía confianza en sí mismos, ayudando con ello a combatir actitudes de discriminación” (SEP, 2011).

Por lo tanto, el diseño y validación de una escala que permita evaluar la respuesta educativa que brindan las escuelas de educación básica con relación a los alumnos en situación de vulnerabilidad bajo el modelo inclusivo contribuye a:

Primero, ofrecer un instrumento válido y confiable que permita tomar decisiones a la escuela sobre las áreas fuertes y débiles de la cultura, la gestión y la práctica educativa, retomando la experiencia del Índice.

Segundo, comparar empíricamente la construcción que realiza Booth y Ainscow (2000) con relación a su propuesta de evaluar la cultura, la gestión y la práctica como indicadores de la educación inclusiva; por lo tanto, la escala brinda elementos empíricos que determinan cuáles son las dimensiones que componen la educación inclusiva y que deberá ser motivo de análisis en las escuelas de educación básica para implementar procesos de cambio.

Tercero, la escala aportará elementos para identificar las barreras existentes en el acceso, la participación y el aprendizaje constituidas en la cultura, en la gestión y en la práctica educativa.

Por lo tanto, se concluye que el desarrollo de la presente investigación resulta conveniente para el momento de transición que está experimentando el Sistema Educativo Nacional entre el modelo de integración e inclusión en México ya que en este momento no existen instrumentos validos y confiables que aborden la educación inclusiva desde sus referentes teóricos.

Finalmente, los resultados aportan implicaciones teóricas sobre el constructo de educación inclusiva, en el sentido de identificar cuáles son las dimensiones que lo componen.

1.7. LIMITACIONES Y DELIMITACIONES

De acuerdo con los objetivos planteados en el presente trabajo de investigación el proceso de validación de la escala contempla la participación de cuatro expertos sobre el tema de educación inclusiva, asimismo para la fase de fiabilidad se considera la participación de maestros de educación básica del Estado de México que se encuentran en cursos de capacitación y/o actualización.

Con respecto a las limitaciones encontradas en el proceso de construcción de la escala se pueden señalar las siguientes:

- Para Booth y Ainscow (2002) la dimensión de política inclusiva se centra en las acciones que emprende la escuela para favorecer el aprendizaje y la participación de todos los alumnos, en cambio en México, las políticas inclusivas se encuentran situadas en los lineamientos internacionales y nacionales para dirigir los servicios de educación especial, por lo tanto, el término de políticas fue adaptado y revisado bajo el término de gestión, tomando en cuenta la experiencia del modelo desarrollado en Chile denominado Inclusiva.

- En el proceso de validación por parte de los expertos, por situaciones ajenas a la investigación, en la última fase relacionada a verificar los cambios realizados a petición y consenso, la escala no fue devuelta por uno de los expertos, sólo se realizaron comentarios generales vía correo electrónico.
- Hubo escalas que no fueron consideradas para el proceso de confiabilidad debido a que no fueron contestadas en su totalidad o en otros fueron devueltas sin contestar.
- Finalmente, una delimitación que se reconoce, y que se encuentra fuera de los propósitos planteados en la presente investigación, es que la escala para medir la cultura, la gestión y las prácticas en educación básica, sólo recaba información de los docentes, para futuras investigaciones se sugiere considerar la información que pueden aportar los padres y alumnos en educación básica.

CAPÍTULO II

DE LA INTEGRACIÓN A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Actualmente ante los retos y demandas a nivel social, educativo, económico, político y cultural el Sistema Educativo Nacional se encuentra en un proceso de transición entre el modelo de integración educativa surgido en la década de los noventas y el enfoque de educación inclusiva, donde se pretende atender a la diversidad de alumnos ofreciendo respuestas educativas desde un planteamiento global de trabajo en la escuela y en el aula, por lo tanto el presente capítulo tiene como propósito enmarcar la transición entre ambos modelos, así como las políticas internacionales y nacionales que definen y estructuran a la educación inclusiva.

2.1. LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO

Durante la década de los noventas en México se promovió la integración educativa a partir de políticas internacionales y nacionales con el propósito de promover y brindar una educación de calidad a los alumnos que por diferentes razones se encontraban marginados del Sistema Educativo Nacional, situación que originó importantes transformaciones en la práctica educativa nacional al reconocer que los alumnos presentan necesidades educativas especiales.

El evento que a nivel internacional influyó para asumir el reto de integrar al alumnado diverso a las aulas regulares sin duda, fue la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, realizada en Jomtien Tailandia en 1990, donde se originó el diálogo internacional sobre el lugar que ocupa la educación, derivando el consenso de impulsar una enseñanza primaria universal, con miras de erradicar el analfabetismo de los adultos. Además suscitó esfuerzos para mejorar la calidad de la educación básica y brindar los medios más eficaces para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de diversos grupos (UNESCO, 1990). Cabe señalar que desde el ámbito de Educación Especial se promovió la idea de una Educación para Todos (EPT) de tal modo, que en tan sólo cuatro años después,

se llevo a cabo la Conferencia de Salamanca, de nuevo bajo los auspicios de la UNESCO, donde un total de 92 países y 25 organizaciones internacionales vinculadas a la educación, asumieron la idea de desarrollar o promover sistemas educativos con una orientación inclusiva (Parrillas, 2002) donde cada uno se comprometió a brindar una educación de calidad a todos sus estudiantes respondiendo a sus necesidades básicas de aprendizaje, partiendo de la premisa de que cada niño tiene características y necesidades propias y que los sistemas educativos deben diseñarse tomando en cuenta toda esa diversidad, por lo tanto la integración debería generarse a partir de una pedagogía centrada en el niño, asimismo se acuñó el término de Necesidades Educativas Especiales.

Bajo este escenario a nivel nacional se realizaron una serie de modificaciones estructurales principalmente en el ámbito de educación que se materializaron en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1993, la reforma al artículo tercero constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación, donde específicamente en su artículo 41, se promovió la reorientación y reorganización de los servicios de educación especial con el propósito de favorecer la integración educativa de los alumnos que por diferentes situaciones presentaban NEE, promoviendo el derecho de las personas a la integración social y el derecho de todos a una educación de calidad que propicie el máximo desarrollo de las potencialidades. Hechos que suscitaron cambios sustanciales en la práctica educativa nacional. En primer lugar; se promovió la inserción de un alumnado diverso y segregado a las aulas regulares, lo que originó la necesidad de estructurar una programación e intervención pedagógica sistematizada con el propósito responder a las necesidades particulares a través de la identificación de las condiciones y de los apoyos que permitieran el acceso al currículo, en segundo lugar; se reconoció la existencia de diferentes intereses, ritmos y estilos de aprendizaje dentro del aula, asimismo se dejó de considerar que el niño tiene un problema que debe ser resuelto, para considerar que tiene necesidades que la escuela no puede satisfacer con los recursos que utiliza habitualmente, y en tercer lugar; se definió que un niño o niña presenta necesidades educativas especiales

cuando en comparación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para acceder a los contenidos establecidos en el currículo, por lo cual requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o apoyos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos, finalmente en la práctica implicó la reorientación de los servicios de educación especial, se estableció el trabajo educativo con los alumnos con necesidades educativas especiales a partir de los programas de educación básica vigentes en ese momento (SEP, 2002).

La reorientación de los servicios de educación especial, tuvo como propósito favorecer el proceso de integración educativa de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales prioritariamente aquellas asociadas con discapacidad en las escuelas de educación regular de los diferentes niveles, por lo tanto se reestructuraron los servicios, dando lugar a la aparición de los Centros de Atención Múltiple (CAM) cuyo propósito es brindar atención en los diferentes niveles de educación básica a los alumnos que presentan discapacidad múltiple y/o severa; se crearon las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) con el propósito de promover la integración de las niñas y los niños con NEE a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular; se crearon las Unidades de Orientación al Público (UOP), destinadas a brindar información y orientación a las familias y a los maestros sobre proceso de integración educativa, así mismo, surgieron los Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE).

Es así, que durante la década de los 90's los servicios de educación especial promovieron la integración educativa de los alumnos con NEE asociadas principalmente a alguna discapacidad y en los últimos años se ha volcado a considerar a los alumnos con aptitudes sobresalientes. Para lograr el propósito a nivel nacional se edificaron objetivos aunados con líneas de acción específicas lo que dio origen a la planeación y desarrollo de un programa nacional que permitiera regular el proceso de integración.

2.1.1. PROGRAMA NACIONAL DE FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

Con la reorientación de los servicios de educación especial cada estado de la República asumió el reto de integrar a los alumnos con NEE a escuelas regulares, sin embargo, al cabo de unos años se llevó a cabo un diagnóstico a nivel nacional sobre los servicios de educación especial y los avances alcanzados sobre integración educativa y a partir de la información obtenida se determinó la necesidad de regular y unificar el proceso de intervención de la población con NEE dando origen al desarrollo y establecimiento del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE) cuyo propósito inicial fue garantizar un educación de calidad para los alumnos con NEE principalmente los que presentan discapacidad y/o aptitudes sobresalientes a través de una serie de objetivos y líneas de acción para actualizar y capacitar a los maestros de educación especial, ampliar la cobertura de los servicios de educación especial, y promover la participación de los padres de familia en los procesos de atención.

A través de los años el PNFEEIE ha logrado establecerse como marco regulatorio a nivel nacional de la educación especial y del proceso de integración educativa, de acuerdo a las evaluaciones realizadas (RIIE, 2008) se han identificado diferentes fortalezas, una de ellas, es la articulación entre educación especial y educación básica en todos sus niveles, así como el fortalecimiento a nivel nacional de la atención de la población con NEE.

Dentro de los objetivos específicos del PNFEEIE, se encuentra brindar recursos de actualización y los apoyos necesarios para mejorar la atención de los alumnos con NEE, bajo estas líneas de acción a nivel nacional se gestaron dos propuestas de actualización y atención educativa, el primero bajo el tema de integración educativa y en los últimos tres años se ha ofertado el curso sobre educación inclusiva dirigida a los directivos y docentes de educación básica, asimismo se han

desarrollado cursos de actualización con relación a la atención de alumnos con aptitudes sobresalientes. De manera paralela se han elaborado diferentes recursos bibliográficos, así como series de televisión que han tenido como referente el proceso de atención de los alumnos con NEE.

Uno de los objetivos específicos del programa fue atender a un mayor número de alumnos y alumnas con NEE en el sistema educativo, en los inicios del programa se reportó a 7,280 alumnos atendidos y para el 2007 se reportaron un total de 301,661 alumnos con NEE con y sin discapacidad integrados a las escuelas (RIIE, 2008).

Otro de los objetivos, hace referencia a la participación de los padres de familia en el proceso de atención de los alumnos con NEE, ya que se ha considerado que el papel que juega el padre de familia en el proceso de integración es decisivo, por lo tanto a nivel nacional y estatal se han diseñado acciones para informar y sensibilizar a los padres, acciones que se han concretizado en el diseño y difusión de pósters, boletines, espacios web y en los últimos años se ha convocado a nivel nacional a compartir experiencias exitosas sobre niños y niñas con NEE en escuela regular.

Con respecto al objetivo de establecer una coordinación interinstitucional, en los últimos años se ha logrado una coordinación con diversos programas educativos como son; programa de escuelas de calidad, programa nacional de lectura, programa asesor técnico pedagógico y el sistema nacional de formación continua y superación profesional, con el propósito de potenciar el impacto de los recursos y fortalecer la cobertura (CONEVAL, 2011).

Cabe señalar que una de las debilidades encontradas en la operatividad del PNFEIE ha sido la falta de estudios o investigaciones nacionales o internacionales que den muestra de los logros alcanzados relacionados con los

propósitos enmarcados, así como la falta de medios para validar la veracidad de la información que se recaba a través de fichas, cuestionarios, y formularios.

Por lo tanto, se concibe que el PNFEIE, en su inicio y desarrollo permitió unificar y gestar estrategias de atención para la población con alguna NEE a nivel nacional y estatal fortaleciendo el proceso de evaluación e intervención de alumnos con NEE con miras de brindar una educación de calidad y equidad a través de la evaluación psicopedagógica, el informe y la propuesta curricular adaptada. A dos décadas de su implementación ha logrado alcanzar sus objetivos relacionados a la generalización de la normatividad de la atención de los servicios de educación especial a través de los programas estatales de fortalecimiento de la educación especial de la integración educativa; se han gestado recursos de actualización; se han ampliado los servicios de educación especial y por ende la cobertura se ha visto impactada; se han generado documentos para fortalecer la gestión escolar; se ha tenido impacto en las normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación, lo que ha permitido favorecer la igualdad de oportunidades a la población con NEE a nivel nacional a través de los sistemas educativos estatales.

Es así que el término de NEE cobró sentido en la práctica educativa y generó cambios a nivel conceptual y de intervención, es decir, modificó la forma de entender y conceptualizar al alumnado diverso; se reconoció que las dificultades que puede presentar algún alumno para acceder al currículo no solo depende de sus condiciones personales, sino que pueden estar condicionadas por la interacción de los diferentes ámbitos en los que se desenvuelve, como la familia, comunidad, escuela, aula, se dejó de concebir a la discapacidad como problema del sujeto para ser abordado desde el contexto.

2.1.2. LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

En el apartado anterior se hizo mención que el término de NEE cobra un papel importante tras la Declaración de Salamanca en 1994, al aportar una

conceptualización y forma de abordar de manera diferente a aquellos alumnos que por diversas razones presentan mayores dificultades para acceder al currículo, lo que se tradujo en diferentes países en políticas educativas para brindar una respuesta educativa de acuerdo a sus características.

Se reconoció que su aparición no siempre estaba condicionada por las características personales, cognitivas del alumno sino que el ambiente (escuela, familia, comunidad) también podía influir, se marcó un carácter relativo e interactivo de la NEE, se implementaron ayudas y recursos especiales reconociéndose que podían ser temporales o permanentes.

Se determinó que para evaluar las NEE se requiere de la puesta en marcha de un proceso de valoración psicopedagógico que derive en la implementación de respuestas educativas de manera interdisciplinar, concretizándose dependiendo de la situación en sugerencias a la metodología o en la implementación de una Propuesta Curricular Adaptada (PCA) donde se especifican las adaptaciones que se requieren para acceder al currículo, estas pueden variar desde modificaciones en aspectos físico ambientales, en la implementación de equipo específico, material adaptado o en la introducción de un código aumentativo, complementario o alternativo, y cuando la situación lo amerite realizar ajustes al qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar o en su caso a los propósitos, contenidos del programa de estudio.

Sin duda alguna, los avances en materia de evaluación e intervención sobre las NEE es significativa, sin embargo, aun falta camino por recorrer, de acuerdo con Blanco (1999), el concepto presenta dilemas y problemas que van desde la respuesta educativa que brindan los sistemas educativos alejados de los principios de calidad y equidad, la identificación de los alumnos en las escuelas, el tipo de apoyos que se brindan de manera eficaz y oportuna, por otro lado, el tránsito de los alumnos en la escuela con la etiqueta de NEE generando bajas expectativas que pueden conducir a un bajo nivel de logro.

Cabe señalar que durante los últimos años el concepto de NEE ha tenido su evolución en la política internacional, nacional y por ende en la práctica educativa, actualmente tras el foro mundial sobre educación realizado en Dakar en el año 2000, con miras de evaluar los avances con respecto al compromiso de brindar una Educación para Todos se vuelve a ratificar los objetivos y metas con respecto a la población en situación de vulnerabilidad a través de impulsar una educación inclusiva que asegure “el acceso y la permanencia, la calidad de los aprendizajes y la plena participación e integración, de todos los niños, niñas y adolescentes, indígenas, con discapacidad, de la calle, trabajadores, personas viviendo con VIH/SIDA, y otros” (UNESCO, 2000), como resultado, diferentes países han impulsado sus políticas en materia educativa para caminar hacia un enfoque inclusivo.

2.2. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Hoy en día los sistemas educativos de diferentes países, sobre todo de los países económicamente más pobres, se enfrentan al reto de ofrecer a todos los niños y niñas así como a los jóvenes una educación de calidad, y es a partir de las políticas internacionales que han adoptado el tópico de equidad e inclusión educativa como piezas fundamentales para alcanzar los propósitos en materia educativa.

Por tal motivo, la educación inclusiva, es un planteamiento que invita a la transformación de las escuelas y por ende al sistema educativo, para atender a todos los niños independientemente de sus condiciones individuales, de contexto, origen o capacidad y busca incrementar su participación en el proceso de aprendizaje así como en la sociedad. Tiene por tanto el objetivo de acabar con la exclusión que es consecuencia de actitudes negativas y de una falta de atención a la diversidad en materia de raza, situación económica, clase social, origen étnico, idioma, religión, sexo, orientación sexual y aptitudes.

Por lo tanto, la educación inclusiva aspira a lograr una educación de calidad, asegurando su acceso y permanencia de todos los alumnos, principalmente de aquellos alumnos que por diferentes razones están excluidos o en riesgo de ser marginados.

Es necesario reconocer que la educación tiene lugar en múltiples contextos, tanto formales como no formales, y en el seno de las familias y de la comunidad en su conjunto. Por consiguiente, la educación inclusiva no es un asunto marginal, sino que reviste una importancia crucial para lograr una educación de buena calidad para todos los educandos y para el desarrollo de sociedades más integradoras. La educación inclusiva es fundamental para lograr la equidad social y es un elemento constitutivo del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Como se puede identificar el modelo de inclusión guarda cierta similitud con el modelo de integración, sin embargo, de acuerdo con Blanco (1999) ambos tienen conceptos y aproximaciones distintas. La integración hizo énfasis a una población con NEE y discapacidad, surgió en el ámbito de la educación especial, e implicó modificar las condiciones y funcionamiento de la escuela regular centrándose en una atención individualizada, lo que en la práctica declinó por generar bajas expectativas con relación a los alumnos con NEE en los centros educativos y por ende entre los docentes.

De acuerdo con los planteamientos del modelo inclusivo, su origen se encuentra en la educación general e involucra a todo el sistema educativo e implica que todos los niños aprendan y participen independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, por lo tanto, la escuela asume el reto de modificar sustancialmente su estructura, funcionamiento y sobre todo su respuesta educativa para brindar una educación de calidad.

Por lo tanto, antes de definir que es la educación inclusiva se considera necesario revisar sus planteamientos teóricos y prácticos que permitan apropiarse del concepto, y visualizar sus alcances.

2.2.1. FUNDAMENTOS

No cabe duda que el origen de la educación inclusiva se remonta a la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (EPT) realizada en Jomtien en 1990, donde se establece una visión hacia la universalización del acceso a la educación para todos los niños, los jóvenes y los adultos, y la promoción de la equidad. Esto significó en la teoría y en la práctica una búsqueda para determinar cuáles son los obstáculos que se presentan para acceder a las oportunidades educativas y determinar cuáles son los recursos necesarios para superar estos obstáculos, por lo tanto, para muchos países la educación inclusiva se convirtió en un proceso de fortalecimiento para llegar a todos los educandos; entendiéndose como una estrategia clave para alcanzar la EPT.

El principal impulso a la educación inclusiva se dio en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, celebrada en Salamanca, España en junio de 1994. Más de 300 participantes, en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, examinaron los cambios fundamentales en las políticas que se necesitaban para promover el planteamiento de la educación inclusiva, con lo que se posibilitaría que las escuelas atendieran a todos los niños y, en particular, a aquellos con necesidades educativas especiales. En la Conferencia se afirmó que las escuelas con esta orientación “representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia” (p. ix).

Esta concepción se reiteró en la reunión del Foro Mundial sobre la Educación celebrada en Dakar en abril de 2000 a fin de revisar los progresos realizados desde 1990. El Foro declaró que la Educación para Todos debe tener en cuenta las necesidades de los pobres y los más desamparados, comprendidos los niños que trabajan, los habitantes de zonas rurales remotas y las minorías étnicas y lingüísticas, los niños con VIH y el SIDA y las personas con discapacidad o necesidades especiales de aprendizaje.

Como se puede observar los orígenes de la educación inclusiva guardan relación con el modelo de integración educativa implementado en la década de los noventas, sin embargo, cabe señalar que en diferentes países en desarrollo y específicamente en países de América Latina y el Caribe encontraron dificultades para brindar una educación para todos y por lo tanto, sólo se concentraron a promover la integración de la población identificada con NEE asociadas principalmente con alguna discapacidad. Actualmente han ratificado su compromiso de generar políticas educativas para brindar una educación inclusiva.

Por lo tanto, asumen que la inclusión es un proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de ésta, y en último término acabar con ella, por lo que implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que corresponde a la escuela la tarea de llevarlo a cabo.

Hasta el momento se tiene una visión acerca de los orígenes de la educación inclusiva en materia internacional, por lo que se considera necesario identificar cuáles son sus referentes teóricos con la intención de comprender sus alcances.

2.3. REFERENTES TEÓRICOS DE LA INCLUSIÓN

En el apartado anterior se hizo mención que existen ciertas similitudes entre integración e inclusión en sus orígenes, sin embargo, en la práctica puede derivar a confusiones, por lo tanto es necesario apropiarse de las bases teóricas del modelo inclusivo e identificar qué es lo que propone y cuáles son sus alcances. De acuerdo con Parrilla (2002) se pueden identificar seis marcos de referencia que van desde el ámbito ético, social, organizativo, comunitario y participativo.

Desde el ámbito ético, la inclusión se ha posicionado como un derecho humano donde la justicia y equidad social juegan un papel preponderante en el desarrollo de políticas e intervenciones inclusivas, situación que ha permitido colocar a la población marginada o es fluida como seres humanos con derechos y a la sociedad como institución con obligaciones de justicia hacia ellos. Por ejemplo, en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) se plantea que la participación e igualdad de condiciones es un hecho de justicia social y un derecho inalienable de las sociedades democráticas. Otro claro ejemplo, es la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad realizado por la ONU en el 2006, cuyo propósito fue promover, proteger y asegurar los derechos y libertades de las personas con discapacidad en igualdad de circunstancia, lo que originó a nivel internacional y nacional la promulgación de políticas públicas en materia de inclusión, en México, en 2011 se promulgó la Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad, la cual ampara principalmente a las personas con discapacidad en materia de educación, salud y el ámbito laboral.

Por lo tanto, en el ámbito educativo la marginación o exclusión cuando se presenta en una escuela es reconocida como un acto de discriminación, que surge por motivos de pertenencia a grupos minoritarios, étnicos, de género, clase social, y la forma de ser abordada es a través de reclamar los derechos de las personas haciendo énfasis en el derecho de recibir una educación de calidad.

La inclusión tiene un marco social y su origen se remonta a Estados Unidos a la década de los sesenta como resultado del movimiento de vida independiente, donde la discapacidad se considera que radica en la sociedad (Heras, 2010), y que las dificultades provienen básicamente de barreras psicológicas y materiales definidas socialmente, generando exclusión, discriminación y prejuicio. Posteriormente de acuerdo con Verdugo (2003), el modelo social cobró auge en la década de los noventa principalmente en Inglaterra y en Estados Unidos cuando se proclama la necesidad de promover una educación para todos, lo que dio origen a un modelo o teoría social de la discapacidad, donde se concibe que la discapacidad es una construcción social, lo que permite un nuevo marco de pensamiento, acción y de relaciones políticas, sociales y educativas.

A partir del modelo social se ha conformado en los últimos años investigaciones relacionadas al fenómeno que sean denominadas estudios sobre discapacidad que tienen como propósito comprender cómo es la vida de las personas con discapacidad y conectar sus voces y la de las organizaciones en la lucha por sus derechos, y por una vida independiente (Barton, 2009).

Se reconoce que las principales aportaciones del modelo social de la discapacidad es haber generado el debate y el análisis sobre la situación de las personas en situación de vulnerabilidad, lo que generó en su reconocimiento como ciudadanos con derechos en igualdad de circunstancias, asimismo el replanteamiento del concepto de discapacidad en términos del ambiente y la existencia de barreras físicas, sociales y actitudinales que limitan la participación de las personas con discapacidad en la sociedad.

Por lo tanto, en el ámbito educativo se reconoce que la discriminación, o marginación coloca al alumno en una situación de vulnerabilidad y que ésta guarda relación con los entornos próximos en los que se desarrolla el alumno, es decir, que los apoyos y/o recursos que se están brindando en la escuela, la

familia, y en el aula no son suficientes para brindar una educación de calidad, que responda a los intereses, motivaciones, y estilos de aprendizaje del alumno.

Desde el marco de la organización, la inclusión hace alusión a los procesos organizativos de las instituciones, principalmente los planteamientos van dirigidos a la escuela como institución como un sistema complejo, dinámico en permanente evolución y que por tanto afronta a la inclusión como un proyecto global. Donde la respuesta a la diversidad guarda relación con la organización, estructura y la forma de cómo se organiza en el aula, por lo tanto, se concibe la necesidad de transformar a la escuela en su organización para el desarrollo de escuelas inclusivas.

Actualmente han surgido propuestas encaminadas a la transformación de la escuela en su organización a partir del enfoque de mejora escolar, procesos de transformación, o escuelas eficaces, en donde se apuesta que el cambio para avanzar hacia una educación de mejor calidad para todos se encuentra en la planeación y organización de los recursos es por ello, que los resultados sobre eficacia escolar ha adquirido relevancia en el ámbito de la inclusión, en el sentido de conocer e identificar lo que hacen las escuelas eficaces para alcanzar mejores resultados de aprendizaje con sus estudiantes tomando en cuenta su rendimiento previo, la situación social, económica y cultural de las familias (Murillo, 2011).

A partir de estos planteamientos se han desarrollado propuestas donde se pugna que las escuelas pueden ser eficaces para todos los estudiantes, por lo tanto, se han desarrollado pautas o indicadores para guiar al centro educativo sobre cómo transformarse en una escuela inclusiva a través de un proceso de mejora escolar (Ainscow, 2001).

Otro marco de referencia que enriquece al concepto de inclusión es la perspectiva de la escuela como una comunidad de apoyo, donde se concibe que el centro escolar tiene el potencial de establecer redes sociales con la intención de brindar

ayudas o apoyos de manera colaborativa para generar respuestas educativas a un alumnado diverso. De acuerdo con Blanco (2002) existen dos líneas que asumen la perspectiva de la escuela como una comunidad de apoyo; una de ellas, propone la creación de grupos de trabajo o de apoyo entre profesores o incluso entre escuelas con la intención de enriquecer la respuesta educativa y contribuir a que la escuela desarrolle procesos para abordar a la diversidad bajo los principios de calidad y equidad; La segunda, hace énfasis de favorecer redes de apoyo en el aula a través del trabajo colaborativo, y tutorías entre compañeros.

Desde la perspectiva de la escuela como comunidad de apoyo la colaboración juega un papel determinante, su esencia radica en que;

la educación y el aprendizaje se producirán de manera más poderosa si todos los implicados entienden lo que está sucediendo y si todos ellos forman parte del juego, ya que para alcanzar el éxito escolar de todos es preciso adoptar una perspectiva global de cooperación y, en consecuencia, interinstitucional (Fernández, 2011)

Finalmente, otro marco que ha permitido a la inclusión posicionarse en las políticas internacionales y nacionales es la perspectiva de la investigación, ya que en los últimos años han cobrado auge las investigaciones relacionadas al modelo social de la discapacidad y los estudios sobre discapacidad donde se pone de manifiesto los planteamientos inclusivos desde el pensar y sentir de las personas con discapacidad (Bartón, 2009).

2.4. CONCEPTO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Actualmente a pesar de las diversas propuestas el significado de educación inclusiva o inclusión educativa aun continua siendo confuso lo que en la práctica implica que no alcance a comprenderse de acuerdo a los planteamientos filosóficos, educativos, sociales con los que se ha planteado. Por citar un ejemplo, en algunos países se ha conceptualizado como una modalidad de tratamiento de

los niños con discapacidad principalmente dentro de un marco educativo, si se realiza un análisis del marco que se abordó al iniciar el capítulo, el lector se habrá percatado que la educación inclusiva tiene planteamientos más enriquecidos y que apuntan a beneficiar a toda la escuela que opte por iniciar su proceso hacia la inclusión. Por lo tanto, a continuación se presentan diferentes definiciones que permiten analizar y definir el constructo.

Desde su surgimiento en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos el término de educación inclusiva ha sido abordado desde diferentes posturas que tienen como común denominador una educación para todos, donde cada autor (Booth, et al; Duk, 2007; Echeita, 2011), expone un conjunto de elementos y condiciones, situación que se justifica en la teoría y en la práctica, ya que de acuerdo con Valenciano (2009), el concepto encierra una serie de indicadores o descriptores.

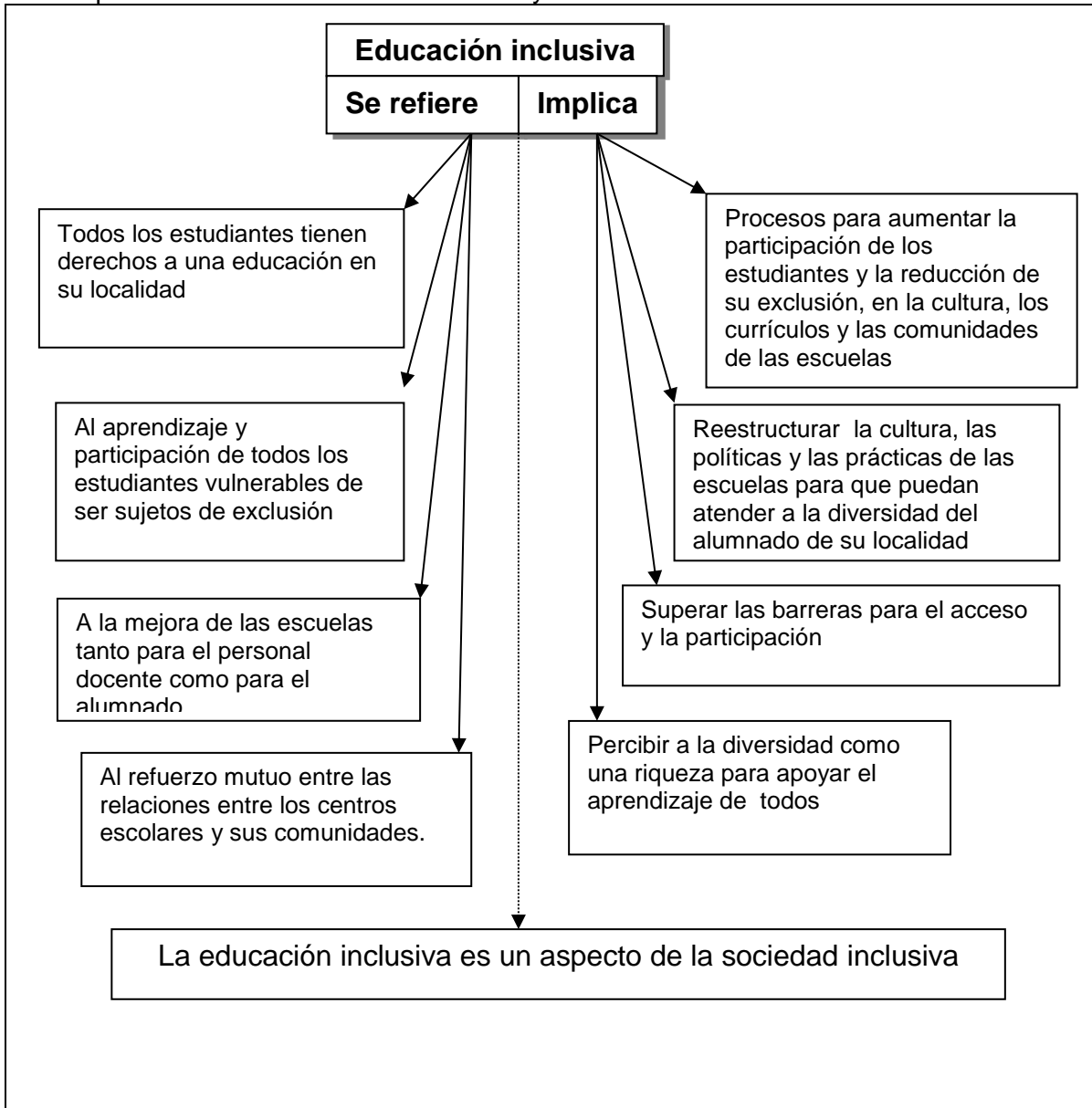
El concepto adoptado en el Temario abierto sobre educación inclusiva (UNESCO, 2004) refiere a la definición emanada de la Declaración de Salamanca, donde se alude que la educación inclusiva implica habilitar “a las escuelas para que sean capaces de atender a todos los niños y niñas”

Para Valenciano (2009) la inclusión es entender a la educación desde una manera distinta, e implica la instauración de una nueva filosofía donde las formas de abordar la cotidianidad escolar, de trabajar y de convivir sea redimensionadas hacia la eliminación de las barreras que obstaculizan la participación de los estudiantes en el aprendizaje, dando cabida a las diferencias individuales.

Para Booth y Ainscow en 1998, plantearon la inclusión como un proceso encaminado a mejorar las instituciones educativas con el propósito de eliminar las barreras de distintos tipos que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de los alumnos, sobre todo de aquellos en situación de vulnerabilidad. (Citado por Duk y Murillo 2011).

Para efectos de tener puntos de análisis sobre el concepto de educación inclusiva en la figura 1.1 se presenta la perspectiva original planteada por Booth y Ainscow (2002) en el Index, con la intención de observar la magnitud que encierra el concepto.

Figura 1.1
Concepto de educación inclusiva de Booth y Ainscow



Fuente: Elaboración propia con base en: Booth y Ainscow (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva.

Como se puede observar en la figura, en cada enunciado se identifican elementos sustanciales que permiten definir el constructo. En consecuencia se percibe que la educación inclusiva forma parte del derecho de todo individuo de recibir educación, la cual debe potenciar la participación de todos los alumnos, en la cultura, el currículo y las comunidades, en especial aquellos estudiantes en situación de vulnerabilidad, es así que la diversidad se reconoce como un elemento que enriquece el aprendizaje de todos, para lograrlo se postula la necesidad de superar las barreras para el acceso y la participación existentes en la cultura, la gestión y las prácticas, a través de las relaciones entre los centros escolares y la comunidad. Finalmente la educación inclusiva se plantea como un medio para alcanzar sociedades más inclusivas.

Años más tarde Ainscow y Miles (2009) puntualizan que existen cuatro elementos que permiten definir a la educación inclusiva. El primero, define la inclusión como un proceso, que se caracteriza por una búsqueda constante de mejoras e innovaciones con la intención de responder a todos los alumnos y con mayor énfasis a los alumnos en situación de vulnerabilidad, por lo tanto se plantea que al ser un proceso, se requiere de tiempo, esfuerzo por parte de toda la comunidad educativa para comprender y conducir los cambios de transformación que se requieren.

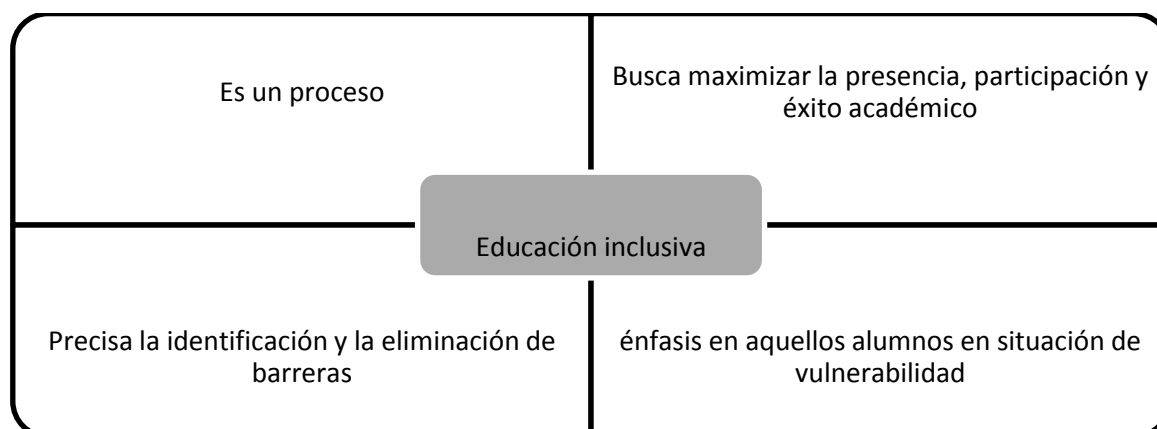
El segundo elemento, que caracteriza a la inclusión es la búsqueda de maximizar la presencia, la participación y el éxito académico de todos los estudiantes. Para lograrlo se plantea un tercer elemento, situado en la necesidad de identificar y eliminar las barreras existentes que pueden estar inmersas en la cultura, las políticas y las prácticas escolares que al combinarse con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos generan exclusión, marginación o fracaso escolar.

Finalmente, el cuarto elemento guarda relación con la atención de los alumnos que por diferentes razones se encuentran en situación de vulnerabilidad, situación que los coloca en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar.

Otros autores retoman estos cuatro elementos (Echeita, López, Simón, Sandoval, 2011) y argumentan que pueden contribuir a definir el concepto con el propósito de tener los elementos necesarios por abordar el término de manera más amplia con miras de plantear en la práctica rutas para evaluar y caminar hacia procesos por y para la diversidad. Como se puede observar en la tabla 2.1. los elementos esenciales que constituyen al concepto de inclusión

Tabla 2.2.

Cuatro elementos sobre la educación inclusiva



Fuente: Elaboración propia con base en: Ainscow y Miles (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva

A continuación se menciona la definición por la UNESCO (2005), por considerarla más completa y que concretiza los elementos que aportan las anteriores definiciones:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro... implica cambios y modificaciones

de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias... El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje...educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje.

La inclusión implica para la escuela una búsqueda constante de mejoras e innovaciones que le permita responder positivamente a la diversidad del alumnado, se trata de aprender a vivir con dicha diversidad, analizar y reflexionar cómo se puede sacar partido de la misma, es decir, enriquecer a toda la comunidad. En este sentido, las diferencias se pueden apreciar de una manera positiva, como un estímulo para fomentar el aprendizaje entre todos.

Es imprescindible que la escuela regular asuma la responsabilidad de maximizar la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes a través de un proceso de mejora de sus prácticas, organización y gestión que permitan minimizar y/o eliminar las posibles barreras existentes.

Finalmente la inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrán estar en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar lo que supone que la escuela regular deberá adoptar medidas para asegurar su presencia, participación y éxito académico.

2.5. DE LA INTEGRACIÓN A LA INCLUSIÓN EN MÉXICO

En México desde hace algunos años se ha iniciado a promover la educación inclusiva. Por citar un ejemplo, en las Orientaciones Generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial editadas en 2007 ya se

aborda el término de inclusión como un propósito de ser promovido por los servicios de educación especial, asimismo se ha reformado el artículo 41, de la Ley General de Educación en el 2000, 2009, con el propósito de actualizarlo para que este acorde a las necesidades nacionales de la población en situación de vulnerabilidad. Actualmente dicho artículo se encuentra en un proceso de reforma con la finalidad de ser reorientado hacia un modelo inclusivo.

Actualmente el término de inclusión se ha concretizado en la Reforma Integral de Educación Básica, y ratificado en el acuerdo 592, a través del principio pedagógico 1.8 que hace alusión a la inclusión como un medio para favorecer la atención a la diversidad, reconociendo que en las escuelas, la diversidad se manifiesta en la variedad lingüística, social, cultural, capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje (SEP, 2011a).

Cabe señalar que en México las propuesta inclusivas se han intentado implementar en la delegación Iztapalapa del Distrito Federal a través del proyecto de Fortalecimiento de la Educación, hacia la construcción de escuelas inclusivas editado en 2002, donde se promueve la orientación inclusiva en educación inicial y básica, la atención a la diversidad de todos los alumnos, la reconstrucción de la cultura institucional y la construcción de la colaboración para la atención de la diversidad.

Por otra parte, en el Modelo de Atención de los servicios de educación especial editado en el 2011 presenta una orientación inclusiva y brinda lineamientos generales para los servicios de USAER y CAM principalmente (SEP, 2011b).

Por lo tanto, se puede concluir que la forma de entender y abordar las NEE ha evolucionado desde el marco teórico y práctico a nivel internacional y nacional y se ha dado paso al modelo de educación inclusiva para abordar a la diversidad. Actualmente el Sistema Educativo Nacional ha adoptado el modelo de inclusión como marco de acción para promover una educación para todos, lo que en la

práctica implica conocer y comprender el concepto, así como de sus referentes teóricos, filosóficos y metodológicos.

2.6. DE LAS NEE A LAS BARRERAS PARA EL ACCESO, LA PARTICIPACIÓN Y EL APRENDIZAJE

A nivel teórico y práctico la forma de brindar una respuesta educativa para abordar y responder a las necesidades de los alumnos y reducir la exclusión ha cambiado y se ha dando paso a lo que Booth y Ainscow (2002) hacen referencia a la existencia de barreras para el acceso, aprendizaje y participación.

El concepto de barrera tiene su origen en los estudios sobre discapacidad (Barton, 2009), y de manera global están representadas por todo aquello que pueda resultar un impedimento para ejercer efectivamente el derecho de recibir un educación de calidad y con equidad. Puede estar presente en todos los elementos y estructuras del sistema; en la política nacional y local, en la comunidad, en la escuela, en el aula, convirtiéndose en obstáculos para acceder a la educación o limitar la participación dentro de la escuela. En la práctica se constituyen en las creencias, valores, actitudes, procesos, normas y prácticas que los actores en el escenario educativo tienen respecto al proceso de brindar una respuesta educativa a un alumnado diverso. Estas barreras se concretan y encarnan en la cultura, política y práctica escolar y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos generan exclusión, marginación o fracaso escolar.

El término de acceso, hace referencia a la escolarización de los alumnos en las escuelas regulares, a los índices de asistencia a la escuela y tiempo que participan de las clases junto a sus compañeros (Murillo y Duk, 2011), de tal manera que los valores, actitudes, normas y prácticas que impidan a un alumno o grupo de alumnos ejercer su acceso o presencia en el sistema educativo representa una barrera.

El término participación, apunta a que todos los alumnos tienen oportunidad de participar en condiciones de igualdad en las experiencias de aprendizaje que ofrece la escuela, de ser reconocido de convivir y pertenecer a la comunidad escolar.

Finalmente el aprendizaje, alude a aprender en función de las características y necesidades de los alumnos y por lo tanto las barreras para el aprendizaje pueden estar personificadas en el currículo, las formas de enseñar y evaluar, la organización escolar, la cultura escolar.

CAPÍTULO III

CULTURA, GESTIÓN Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS

De acuerdo con Booth, et al. (2002) existen tres dimensiones que interactúan y que deben ser abordadas en el tema de inclusión y sobre todo si se pretende tomar decisiones para iniciar con un proceso de transformación con miras de generar una educación para todos. Dichas dimensiones hacen referencia a la cultura, la política y las prácticas inclusivas, por lo tanto, en el presente capítulo se abordan los referentes teóricos que las definen y que permiten ser el sustento en el diseño de la escala.

3.1. LA CULTURA INCLUSIVA

El concepto de cultura en educación se remonta a la década de los setenta cuando se analizan los obstáculos que viven las escuelas y se busca construir marcos interpretativos para entender los procesos de cambio, y es hasta una década posterior que la cultura surge en el campo organizativo y se convierte en un elemento relevante en el funcionamiento de las escuelas (Deal, 1985; Kottkamp, 1984; citado por Meza, 2010).

Cabe señalar que el término de cultura inclusiva en las dos últimas décadas ha cobrado auge a partir de la promoción de la educación para todos, sin duda, un documento que potencia su participación en la inclusión es el Índice propuesto por Booth, et al. (2000), donde se considera que la cultura inclusiva guarda relación con una comunidad segura, colaboradora y estimulante, donde cada uno es valorado, y pretende que los valores inclusivos sean compartidos por toda la comunidad educativa.

En consecuencia, se coloca a la cultura inclusiva como factor que contribuye en los cambios en las políticas y en las prácticas, sin duda, esta situación ha contribuido que en los últimos años el término sea abordado y analizado desde

diferentes ópticas, de acuerdo con Ortiz y Lobato (2003) existen en la literatura científica diversas aproximaciones teóricas que han intentado ofrecer una definición o han hecho observaciones al respecto.

Por ejemplo, Stolp, (1994) considera que el antropólogo Clifford Geertz al definir a la cultura en función de patrones de significados transmitidos que son asumidos por un colectivo y expresados a través de símbolos e implícitos en las creencias, guarda relación con las definiciones que diferentes autores aportan sobre cultura escolar. El mismo define a la cultura escolar “como los patrones de significados que son transmitidos... y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, y los mitos... por los miembros de la comunidad escolar” (Stolp, 1994) donde este sistema de significados constituyen lo que la gente piensa y sus acciones.

Desde otra perspectiva, Maslowski (2006) argumenta que la cultura escolar tiene su origen a partir de los estudios de cultura organizativa y clima escolar en las áreas de gestión y administración educativa principalmente, de tal forma que es frecuente encontrar en la literatura investigaciones que abordan la mejora de las escuelas como organizaciones que deben cumplir con determinados estándares de calidad.

Es así, que desde la cultura organizacional se concibe el concepto de cultura como un conjunto de “creencias compartidas que un grupo ha aprendido acerca de cómo resolver sus problemas de adaptación externa e integración interna... y por tanto, es enseñado a los nuevos miembros como el modo correcto para percibir, pensar y sentir” (Schein, 2004).

Para Pérez-Gómez (2005) la cultura escolar es el “conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que un grupo social considera valioso en su contexto...los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí”, por su parte Peterson y Deal (2002, citado en Meza

2010) la cultura escolar contempla elementos complejos como lo son los valores, las tradiciones, el lenguaje y los propósitos, las reglas y creencias no escritas, la combinaciones de rituales y tradiciones que existen en una escuela.

De esta forma, la cultura escolar se coloca en la investigación educativa, ya que se considera una pieza fundamental para comprender e interpretar lo que ocurre en la escuela tanto en sus éxitos o fracasos, asimismo juega un papel determinante en los procesos de cambio, para ello se sugiere partir del análisis de las creencias, valores, pautas de conducta y las relaciones que se establecen en una determinada escuela.

3.1.1. IMPORTANCIA DE LA CULTURA ESCOLAR

Durante la década de los noventa el término de cultura escolar ha cobrado auge debido a su relación con los logros obtenidos en las escuelas denominadas eficaces, situación que ha puesto en evidencia la existencia de factores en el interior de las escuelas que pueden facilitar o impedir la implementación de las iniciativas para realizar procesos de cambio (Lobato, 2001).

En este sentido, Booth y Ainscow (2000) afirman que la cultura es un elemento que puede apoyar o perjudicar la política o las prácticas educativas, situación que se corrobora con las investigaciones que se han realizado en torno a la cultura escolar, donde se ha identificado que las culturas sanas y solidas se correlacionan fuertemente con altos logros y motivaciones de los estudiantes, con la productividad y satisfacción de los profesores (Stolp, 1994).

Stolp (1994) muestra estudios de Jerry, Thacker y William realizado en 1992, donde se ha puesto en evidencia la correlación entre cultura escolar y los resultados escolares de los alumnos, asimismo presenta el estudio de Cheon realizado en 1993 donde se identifica que los profesores mejor motivados se

encuentran en culturas escolares solidas, que se caracterizan por una adecuada organización, participación compartida, liderazgo.

Es así, que se considera que la cultura escolar es un soporte importante sobre el que se apoyan las prácticas de atención a la diversidad (Marchesi, 2000), ya que abraza los valores, las normas, las concepciones y modelos de aprendizaje, las actitudes, las relaciones, las expectativas, la participación y comunicación de todos los miembros de la comunidad educativa. Desde esta perspectiva es fundamental conocer la cultura o creencias básicas, que poseen los miembros del centro escolar y comprender cómo los elementos culturales contribuyen a facilitar el funcionamiento, lo que permitirá que los procesos de cambio refuercen la adopción de creencias, valores, rituales o comportamientos previamente aceptados como importantes para aumentar el rendimiento y la eficacia.

De acuerdo con Stolp (1994) antes de intentar un proceso de cambio en la cultura escolar es importante comprender la cultura existente, asimismo reconoce que un cambio cultural altera una gran variedad de relaciones que en ocasiones se encuentra en la estabilidad institucional, propone tres elementos que deberán abordarse para conocer los significados que imperan en la escuela, estos son; el diálogo, la preocupación por lo demás y un poco de duda. Finalmente reconoce que el cambio más significativo es cuando toda la comunidad educativa; profesores, directivos, estudiantes desarrollan los valores y creencias que son importantes para la institución.

Por su parte Blanco (en prensa) argumenta que un buen clima en el centro favorece el desarrollo tanto de los alumnos como de la institución, por lo tanto es necesario identificar cuáles son las actitudes hacia las diferencias, el tipo y calidad de relaciones entre los distintos actores, el liderazgo del director, los espacios que se dedican a la participación y reflexión conjunta.

Para algunos autores el rol del director es pieza clave para construir una cultura escolar inclusiva, por ser quien fomenta el desarrollo y la transmisión de ésta, así como la defensa de la inclusión desde el discurso y hasta la práctica.

La cultura escolar puede ser explorada a partir de la observación de lo que pasa en las escuelas, en el aula, en sus niveles de gestión, organización y liderazgo el diálogo con los docentes (Bartely, 2000).

Los elementos fundamentales sobre los cuales las escuelas deben reflexionar, autoevaluarse y desarrollar acciones que promuevan la construcción de una cultura escolar inclusiva, que promueva la plena participación y la no discriminación. Esto se visualiza en los siguientes elementos indicativos (Hineni, 2008):

- La comunidad educativa reconoce y valora la diversidad y promueve actitudes positivas hacia las diferencias de todo tipo. Todos los estudiantes y sus familias son igualmente valorados, acogidos y apoyados.
- La comunidad educativa reconoce que las interacciones y las formas de enseñar tienen una importante influencia en el aprendizaje de los estudiantes. Los docentes tienen altas expectativas sobre las capacidades de aprendizaje de todos los estudiantes y valoran el esfuerzo y los resultados de aprendizaje de cada uno de ellos.
- La comunidad educativa trabaja sostenidamente para generar un clima que favorece el aprendizaje y las relaciones interpersonales. Las normas de convivencia se definen de forma participativa y son respetadas por los distintos estamentos e individuos de la escuela.
- Se generan instancias para promover el trabajo colaborativo entre los docentes y entre éstos y los profesionales de apoyo para compartir sus

experiencias y trabajar en equipo. Se integra a las familias en el proceso educativo de sus hijos aprovechando las potencialidades y recursos de éstas para apoyar el aprendizaje de los estudiantes.

Como se mencionó en párrafos anteriores la cultura escolar también es interpretada desde la administración educativa (Maslowski, 2006; Stolp, 1994) por lo tanto se han adoptado los niveles culturales de Schein (1985, citado en Maslowski, 2006) para valorar la cultura escolar, donde se concibe la existencia de tres niveles que se manifiestan entre los miembros de la comunidad educativa. El primer nivel hace referencia a los elementos prácticos, símbolos, ritos, rituales, mitos y patrones comportamentales visibles; el segundo nivel contempla los valores, constituidos en el sentido de lo que se debe hacer, en este nivel se caracteriza por un nivel de conciencia, y se constituyen en lo que se considera bueno, correcto, deseable, se menciona que los maestros no siempre son conscientes de los valores que guían su comportamiento, sin embargo, son capaces de expresar sus valores fundamentales. Valores como la colaboración, el respeto, que la mayoría de las veces se traducen en normas de conducta. Finalmente, en el tercer nivel se encuentran las creencias básicas, relacionadas con el entorno, la naturaleza de la realidad, con las relaciones y actividad humana, donde se hacen presentes los supuestos, no son tangibles, y en algunos casos no son conscientes. En resumen, si se pretende conocer y comprender la cultura escolar de una institución tendría que ser abordada de los elementos prácticos, los valores y las creencias básicas, situación que en la práctica puede ser complejo y amplio ya que abarca todo lo que se hace en las prácticas escolares.

3.1.2. INVESTIGACIONES RELACIONADAS SOBRE CULTURA ESCOLAR EN LA INCLUSIÓN

Las principales líneas de investigación están encaminadas a identificar los medios o factores que ayudan o contribuyen a desarrollar escuelas efectivas que respondan a la todos los niños en general.

Ortíz y Lobato (2003) exploraron la relación entre cultura escolar e inclusión y encontraron siete dimensiones que conforman a la cultura, las cuales se manifiestan en la cultura de cambio, vinculación con la comunidad, colaboración, colegialidad, comunicación, colaboración con la administración y tipo de liderazgo.

Por su parte, Lobato (2004) realizó una investigación relacionada a los elementos de la cultura escolar pueden facilitar u obstaculizar el desarrollo de prácticas inclusivas, sus planteamientos están encaminados a presentar un modelo preliminar de la cultura escolar inclusiva, constituido por dos sistemas básicos denominados; sistema catalizador de la transformación y el sistema de apoyo a la transformación, el primero tiene como propósito generar recursos y estrategias para la atención de la diversidad, donde se identifican tres dimensiones de la cultura escolar situadas en las iniciativas de innovación, colaboración y vinculación con la comunidad. El segundo sistema relacionado al apoyo a la transformación incluye dimensiones de colegialidad, colaboración de la administración y comunicación que contribuyen al primer sistema.

Maslowski (2006) realizó una revisión de los inventarios que existen con la intención de identificar cuáles pueden ser utilizados para realizar un diagnóstico sobre cultura escolar. Los resultados demuestran que existen cuestionarios validados que pueden ser utilizados para medir los factores culturales en primarias y secundarias, dentro de las limitaciones se identificó que su existencia se limita a los países en los que se han desarrollado, por consecuencia tendrían que ser adaptados a nuevos contextos.

En México García-Gómez y Aldana-González (2010) realizaron un estudio etnográfico para comprender la relación entre cultura escolar e inclusión, de los servicios de USAER y escuela regular, específicamente entre maestros de apoyo y maestro de educación básica en Iztapalapa, México, en los resultados identificaron que la inclusión ha presentado resultados limitados porque la cultura

escolar es adversa en muchos aspectos, asimismo, identificaron que la tradición individualista y balcánica de las escuelas primarias y el servicio de USAER son elementos que condicionan la promoción de una cultura inclusiva.

3.2. POLÍTICAS INCLUSIVAS

Es necesario reconocer que el desarrollo de escuelas inclusivas solo es posible cuando existe una política firme hacia el derecho a la educación de calidad y marcos legales que asienten los derechos y responsabilidades en el ámbito legal, educativo, de salud, etc., así como los recursos necesarios para implementarlo.

Desde los planteamientos de Booth y Ainscow (2000) las políticas escolares inclusivas están dirigidas a promover las estrategias, acciones, apoyos para potenciar el aprendizaje y la participación de todos los alumnos y aumentar la capacidad del centro para atender a la diversidad.

En este sentido, cabe señalar que esta dimensión se concreta a las políticas que se suscitan en el interior de la escuela, por tal motivo, las políticas escolares en la inclusión deben asegurarse que los valores compartidos hacia la diversidad del alumnado estén presentes en las decisiones de planificación y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje que la escuela quiere promover, e impactar en las decisiones curriculares y organizativas necesarias para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes (Echeita, López, Simón, Sandoval, 2011).

Por el contrario, en México las políticas de inclusión están constituidas en las políticas generales propuestas por los organismos internacionales y las impulsadas por el gobierno mexicano, Limón (2006) en su artículo políticas educativas mexicanas de inclusión muestra un recorrido desde el artículo 3° constitucional, la Ley General de Educación, el Programa Nacional de Educación

2001-2006, como se puede observar las políticas educativas de inclusión son amplias y están encarnadas en los lineamientos normativos y se concretizan en las acciones que se llevan a cabo en el interior de las escuelas.

Cabe señalar que Duk (2007), en el desarrollo del modelo Inclusiva hizo una adaptación al término de políticas inclusivas, al determinar que éstas estaban encarnadas en el sistema educativo chileno en la gestión y la cooperación, por tal motivo, los elementos que el modelo Inclusiva propone para ser abordados en esta dimensión hacen referencia a la organización, dirección y administración de los recursos humanos, materiales orientados al desarrollo de una comunidad de aprendizaje y participación. Como se puede observar los elementos que aporta Duk son aspectos que conforman lo que Booth y Ainscow (2000) en el Índice denominan políticas escolares inclusivas. Por lo tanto, en la presente investigación se adapta el término de políticas inclusivas por el de gestión escolar, como se hizo en Chile.

3.2.1. LA GESTIÓN ESCOLAR

En los países anglosajones las estrategias y acciones en torno a la dirección y administración escolar surgieron a principios del siglo XX, y durante la década de los cincuentas en Estados Unidos cobró auge el término colocándose entre los principales países con investigaciones relacionadas sobre la temática y fue hasta la década de los ochentas que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico impulsó el tema de dirección y de gestión a las políticas educativas. Por ejemplo, en América Latina la administración y gestión escolar apareció en la década de los noventa, y fue en México en 1991 que se llevó a cabo un seminario internacional sobre la gestión pedagógica, posteriormente, a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1993 se colocó a la gestión educativa en un lugar importante en la política educativa nacional, al determinarse como una herramienta esencial para lograr el cambio hacia la mejora de las escuelas. En los últimos años se ha considerado la relación

entre gestión y calidad educativa. Por esta razón, se considera necesario definir cómo se ha conceptualizado la gestión escolar, con el propósito de tener elementos que permitan operativizar la variable.

Cabe señalar que el surgimiento del término de gestión guarda relación con las teorías organizativas, donde se asume que es necesario promover los procesos de producción distribución y valoración de bienes, sin embargo, el término empleado en el ámbito educativo se ha enriquecido por la administración, la filosofía, las ciencias sociales, la psicología, la sociología y la antropología, al colocar como objeto de estudio la organización del trabajo en el ámbito educativo (Botero, 2009).

De esta manera, para Castelán (2003) la gestión educativa es una herramienta indispensable en el logro de la mejora educativa, y sugiere que su evaluación debe dirigirse a los objetivos, la planificación, uso del tiempo, condiciones laborales, relación con los padres. Asimismo, argumenta que a partir de las realidades de la escuela es necesario orientar los esfuerzos hacia la gestión colegiada y participativa, en donde se promueva el liderazgo académico como herramienta de mejora.

Para Canton, (1997, citado por Botero, 2009), la gestión está asociada a las acciones que realiza un grupo de personas orientadas por un líder o gerentes, donde los miembros realizan acciones concretas orientadas al logro de objetivos comunes. Por su parte, Barrientos y Taracena (2008) definen la gestión escolar como el proceso que genera reflexiones y acciones en torno a la formación de los alumnos y los objetivos institucionales. Ambas definiciones aportan elementos para considerar que la gestión esta encaminada en las insttuciones al logro de los propósitos educativos.

Lavin (2007) plantea que existen dos tipos de gestión escolar; una relacionada con la gestión burocrática, que se concentra en la administración de recursos; y por

otro lado, se encuentra la gestión de calidad, que asume la organización escolar desde una visión sistémica y global de los recursos, personas, procesos y resultados. En este sentido González-Palma (2005) la gestión debe alejarse de la administración de recursos financieros, y concentrarse en el trabajo en equipo, la responsabilidad y los valores compartidos, lo que para Lavin (2007) denomina gestión de calidad.

Para finalizar, retomando las diferentes aportaciones, se puede observar que el concepto de gestión se ha enriquecido en el ámbito educativo por diferentes áreas del conocimiento que han permitido centrar sus esfuerzos para convertirla en una herramienta que guarda relación con el logro de los propósitos educativos, y por ende, como un medio para alcanzar la calidad educativa. En la práctica se concretiza por la capacidad de la escuela para alcanzar lo propuesto, a través de acciones donde se planean y se organizan los recursos técnicos, financieros y humanos. Lo ideal es promover una gestión colegiada, participativa que en palabras de Lavin (2007) se caracteriza por una gestión de calidad, centrada en el liderazgo, la visión y metas compartidas, el clima escolar, el reforzamiento positivo entre la comunidad educativa y la cooperación familia-escuela.

3.2.2. ELEMENTOS PARA EVALUAR LA GESTIÓN ESCOLAR

Para evaluar la gestión se requiere contemplar una serie de elementos que permitan evidenciar la calidad y tipo de gestión presente en la institución educativa, en este sentido, Brandstadter (2007) propone una serie de indicadores que de acuerdo con el autor están contenidas en el concepto de gestión, dichos indicadores están relacionados con: los vínculos que se establecen, buscar alternativas, el liderazgo ejercido, la organización.

En este sentido, Duk (2007) propone que la dimensión de gestión escolar inclusiva puede ser evaluada a través de la organización de la enseñanza, la accesibilidad tanto física como a la información, y al currículo, el liderazgo y

desarrollo institucional así como los recursos de apoyo (materiales y humanos) para atender a la diversidad.

Se propone que la dirección y el liderazgo son indicadores para evaluar esta dimensión, ya que se conciben como piezas clave para conseguir y mantener la inclusión al favorecer la organización y la gestión para promover la participación de toda la comunidad y generar cambios educativos. De acuerdo con Venegas (2009) el liderazgo en la inclusión, busca que los docentes se conviertan en transformadores, en actores que promueven la crítica y toman decisiones constructivas, situación que promueve y potencia la participación de toda la comunidad educativa y da cabida al reconocimiento y respeto por la diferencia.

Se concibe que el grado de aprendizaje del alumno está directamente relacionado con la cantidad de tiempo que está implicado en actividades de aprendizaje, asimismo se ha identificado como un factor clave en las aulas eficaces que dan respuesta a la diversidad, por lo tanto el tiempo es otro elemento para ser valorado en la gestión y organización.

Otro componente asociado al desarrollo integral de los estudiantes, especialmente en países en desarrollo, es la cantidad, calidad y adecuación de las instalaciones de la escuela y los recursos didácticos.

La disponibilidad y organización de recursos y modalidades de apoyos tecnológicos, humanos, materiales destinados al aprendizaje de todos los alumnos que lo requieran, en especial énfasis a aquellos alumnos que por diferentes razones se encuentran en situación de vulnerabilidad, se ha constituido como un punto de ser abordado en las escuelas inclusivas. Es necesario recordar que un postulado de la inclusión radica en que los progresos de los estudiantes no dependen solamente de sus condiciones personales sino que también de las experiencias y apoyos que le brindan para enfrentar las exigencias de aprendizaje, por lo tanto deberán ser abordados y valorados los recursos y

servicios de apoyo con los que cuenta la escuela para apoyar el aprendizaje de sus alumnos que lo requieran.

Otro factor a ser considerado es la gestión escolar, factor que tiene relación con las acciones de planificación y organización. Cabe señalar, que en México la gestión escolar se considera como un término relativamente nuevo en la educación. De manera institucional apareció en la reforma educativa de 1993, y como categoría de investigación se consolida a finales de los ochentas y principios de los noventa, y dentro de su campo comprende diversos aspectos y asuntos de la escuela que van desde lo que hace el directivo, los docentes, las relaciones que se establecen entre la comunidad educativa, “enmarcado en un contexto cultural que le da sentido y significado a su singular acción, que contiene: normas, reglas, conceptos y representaciones que se crean y recrean en la cotidianidad escolar (Frigeiro, 1992; Larraín, 2002; citado en PEC, 2008)

En el Proyecto de Escuelas de Calidad es retomado el concepto de gestión escolar con la intención de transformar en la práctica el modelo de gestión tradicional que solo se había centrado en aspectos administrativos, para centrarlo en un enfoque estratégico, es decir, una gestión escolar centrado en el cumplimiento de los propósitos, en mejorar los aprendizajes de los alumnos, y la práctica docente, atendiendo de manera equitativa a los miembros de la comunidad escolar, asignando responsabilidades y evaluando sistemáticamente a través del colectivo escolar (SEP, 2003).

Es en PEC estatal (PEC, 2008), donde se enmarca que la gestión escolar está constituida por cuatro dimensiones denominadas: pedagógica, administrativa, organizativa y, comunitaria y de participación social. La dimensión pedagógico-curricular aborda los procesos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, las relaciones entre docentes y directivo con relación al currículo nacional, la asignación de actividades y responsabilidades a los docentes, las maneras de planear y organizar la enseñanza, el uso del tiempo disponible, la organización de

los espacios, materiales, y recursos didácticos, los estilos de enseñanza, las formas de organizar y planear las actividades, el manejo de enfoques pedagógicos y estrategias didácticas.

En la dimensión organizativa se hace alusión al funcionamiento de la escuela, a la asignación de responsabilidades, de comisiones a la participación, al Consejo Técnico Escolar y la vinculación con la Asociación de Padres de familia. En esta dimensión se consideran las normas explícitas e implícitas que regulan la convivencia lo que para Schein (1985, citado en Maslowski; 2006) constituyen parte de la cultura escolar.

En la dimensión administrativa se alude a las actividades que facilitan el funcionamiento de la institución como lo son las tareas, los tiempos y recursos materiales, económicos.

Finalmente, la dimensión comunitaria y de participación social, hace referencia a la integración de comunidad educativa y su relación con las familia, así como de instituciones municipales, estatales, y organizaciones civiles relacionadas con la educación (PEC, 2008).

Para cerrar este apartado se cita la opinión de Ben (2005) con relación al tipo de gestión que se requiere en una escuela que atiende a la diversidad, de acuerdo con la autora, se busca una gestión de estilo profesional que de cabida a la negociación, donde el curriculum sea asumido como un organizador de la tarea, que se promuevan los vinculos respetuosos, la comunicación y la participación sean promovidas. Asimismo, que las dificultades o conflictos que surgan se disuelvan, se problematicen y se resuelvan. Es decir, una gestión que promueva estrategias de inclusión que permita que todos los alumnos independientemente de su condición, contexto, capacidad transiten por procesos de enseñanza y aprendizaje que promuevan condiciones para la construcción, y apropiación del conocimiento. Es decir, se busca que una escuela inclusiva enseñe los contenidos

establecidos, considere los intereses y motivaciones de la comunidad, busque alternativas para que todos aprendan y sigan aprendiendo en el futuro.

3.2.3. INVESTIGACIÓN RELACIONADAS CON LA GESTIÓN ESCOLAR

Se ha demostrado que la gestión guarda relación con la calidad educativa de los centros escolares, como lo muestra Waters, Marzano y McNulty en Estados Unidos con más de un millón de estudiantes (2005, citado por Venegas; 2009).

Actualmente se considera que a través de la gestión escolar se pueden crear condiciones necesarias para promover avances en el aprendizaje, mejorar el logro de los objetivos institucionales y establecer ambientes adecuados para la formación de los diferentes miembros de la comunidad educativa, situación que coloca a la gestión escolar como un elemento clave para promover una educación por y para la diversidad.

En sus inicios las investigaciones sobre gestión escolar en América Latina no eran abundantes, por lo que los resultados encontrados en otras partes del mundo fueron adoptados y durante algunos años guiaron las prácticas de organización y toma de decisiones en las escuelas (Barrientos, Taracena 2008),

En México, Bonilla (1997) realizó un proyecto sobre la gestión en la escuela primaria a cargo de la Dirección General de Investigación Educativa, los resultados permitieron brindar orientaciones para reformar la gestión escolar.

Sañudo (2001) señala que la gestión se debe orientar hacia la calidad, y propone que es necesario rescatar el papel del directivo como mediador del conflicto, colocándolo como un medio para la mejora escolar.

Por su parte García-Poyato (2009) analizó el papel que juega la gestión escolar en la calidad educativa en las escuelas primarias, encontrando que existe un relación

importante entre gestión y calidad, asimismo identificó que en la práctica hay diferentes tipos de gestión que se centran entre la administración gerencial y de administración bajo un enfoque humanista, otro elemento que identificó fue las necesidades de formación de los directivos con relación a las labores administrativas, pedagógicas, normativas y de relaciones humanas, situación que aleja a los directivos de centrarse en una gestión dialógica, en donde se reconozcan y resuelvan las necesidades tanto administrativas como pedagógicas.

Por su parte, Fortoul y Fierro (2011) ofrecen resultados en torno a las prácticas de responsabilidad en escuelas de Latinoamérica a partir de la gestión escolar, en donde se ofrecen oportunidades de aprender, aceptar y crecer desde la diferencia. Se asume que en las prácticas de responsabilidad se gestiona el trabajo compartido y la convivencia, donde la repetición constante logra que unos y otros se hacen cargo del aprendizaje de todos y en el que cada persona es apreciada, valorada e integrada al grupo, desde su diferencia

3.3. PRÁCTICAS INCLUSIVAS

De acuerdo con Booth y Ainscow (2002) las prácticas inclusivas son el resultado de la cultura y las políticas inclusivas, en esta dimensión se asegura que las actividades dentro y fuera del aula motiven la participación de todo el alumnado y donde se consideren sus conocimientos y experiencias. En las prácticas se favorece el aprendizaje y la participación de todos los alumnos, a través de la movilización de los recursos disponibles de la escuela y de la comunidad.

De tal forma, se considera que los procesos de enseñanza y aprendizaje son el mejor indicador de cuán inclusiva es la escuela en su conjunto, por lo tanto, los indicadores a ser evaluados en esta dimensión son: la metodología, las estrategias de enseñanza, y sobre todo la variedad y flexibilidad con que se aborde el currículo.

De acuerdo con Aguado (2011) existen una serie de elementos que se deben centrar para ser considerados en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje en las prácticas inclusivas, estos giran en torno; cuando el profesor explica la lección o tema, ayuda a comprender el contenido ya sea, explicándolo individualmente o haciéndolo más fácil, cuando se considera la adaptación curricular individual, cuando se utilizan ejemplos y experiencias de los alumnos para introducirlos a un tema, y cuando se consideran los estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos tanto en la planeación como en la evaluación.

Precisamente una de las características de las escuelas inclusivas es que asumen el currículo de manera flexible, adaptándolo a las situaciones y contextos de los alumnos. Esta estrategia en México ha sido asumida en el acuerdo 592 donde se expone que la contextualización y la diversificación son estrategias que permiten “acceder a la indagación, profundización e inclusión de los conocimientos de los pueblos y las comunidades desde la perspectiva de su cosmovisión” (SEP, 2010). Con respecto a la diversificación se alude a la necesidad de partir de la realidad escolar, cultural y social donde se da cabida a la diversidad social, cultural, lingüística o de capacidad.

Otro elemento a ser considerado son las estrategias de atención en torno a la diversidad, en la práctica se reconocen diversas estrategias que han demostrado ser efectivas para brindar una respuesta adecuada a las características de los estudiantes, entre ellas podemos encontrar:

- El aprendizaje cooperativo ha demostrado tener efectos positivos en el rendimiento académico.
- La selección de contenidos esenciales de cada área curricular, situación que es necesaria para niños con discapacidad, en situación de pobreza, ya que implica dar prioridad a determinados aprendizajes que resultan ser más

funcionales para ellos y que contribuyen a mejorar su calidad de vida y su inserción en la sociedad.

- Un estilo de enseñanza flexible que se adapte a las necesidades, conocimientos e intereses de los alumnos.

Finalmente, otro indicador asociado a las prácticas inclusivas eficaces, es la evaluación del aprendizaje y la enseñanza, este factor se constituye de no ser abordado como una barrera para el acceso, la participación y el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, es necesario indagar sobre los mecanismos y criterios de evaluación y promoción, así como las estrategias, instrumentos y actividades de evaluación de los aprendizajes, y como son utilizados los resultados para tomar decisiones.

3.3.1. PRÁCTICAS INCLUSIVAS E INVESTIGACIONES RELACIONADAS

En este ámbito existen un vasto número de investigaciones relacionadas con las prácticas inclusivas, todas ellas centran su necesidad de generar condiciones para potenciar la participación y el aprendizaje de todos los alumnos, sobre todo de aquellos que por diferentes razones se encuentran en situación de vulnerabilidad. Por citar un ejemplo en revista Latinoamericana de Educación inclusiva en su número dos, presenta diez artículos relacionadas con las prácticas inclusivas, a continuación se hace mención de diferentes artículos que versan sobre la temática motivo de estudio.

Aguado (2011), presenta una serie de descripciones sobre las prácticas inclusivas vistas desde la interculturalidad, su aportación a cerca de las buenas prácticas se centra en la concepción de la enseñanza y aprendizaje, en la motivación, en la efectividad, en la disciplina, en el tipo de actividades y en la organización de las actividades, concluye que las prácticas en la diversidad son complejas y que más que se registradas necesitan ser descritas de forma contextualizada dando cuenta de toda su complejidad.

Por otro lado, Fernández (2011) a través de un estudio de caso presenta como las prácticas inclusivas permiten reducir el fracaso escolar a través de la planeación, organización y enseñanza, las cuales tienen relación con la dirección eficaz, modelos de tutoría, agrupamientos heterogéneos, aprendizaje entre pares, colaboración en el aula, formación del profesorado, y la evaluación basada en criterios claros. Finalmente concluye que las buenas prácticas persiguen una educación más equitativa, es decir, más igualitaria, hacia los grupos que por diferentes razones se encuentran en situaciones vulnerables,

En investigaciones recientes (Peñaherrera y Cobos, 2011) se ha introducido el uso de las TIC's como recursos para mejorar las prácticas desde el clima del aula, apostando que el clima de aula positivo potencia el aprendizaje, la participación y la igualdad de oportunidades para todos, favoreciendo así, la convivencia escolar, las interacciones, la aceptación e integración de los alumnos

Riera (2011) por su parte aborda al aprendizaje cooperativo como estrategia para atender a la diversidad, en donde los resultados demuestran interdependencia positiva de todo el grupo, es decir, el aprendizaje depende de las acciones de cada uno de los miembros del grupo, asimismo, todos contribuyen al aprendizaje de sus compañeros.

CAPÍTULO IV

PROCESO DE ELABORACIÓN DE UN INSTRUMENTO DE MEDICIÓN

Sin duda alguna, la medición es fundamental para todas las áreas de la psicología y de las ciencias sociales (Kerlinger, 2002), por tanto existen un sinnúmero de instrumentos de medición que responden a intenciones definidas.

La presente investigación tiene como propósito diseñar y validar una escala que permita evaluar la respuesta educativa que se brinda en educación básica con respecto a los alumnos que por diferentes razones se encuentran en situación de vulnerabilidad, motivo por el cual el presente capítulo aborda los referentes teóricos que permiten construir una escala desde su elaboración, redacción y análisis de ítems, así como la comprobación de la fiabilidad y de la validez.

4.1. DEFINICIÓN DE ESCALA

Antes de iniciar con el proceso de construcción de la escala, es necesario definir qué es y qué tipo de escala se va a construir con la intención de tener un referente sólido que permita guiar su desarrollo.

De acuerdo con Kerlinger (2002), una escala es un instrumento de medición que a través de un conjunto de símbolos o valores numéricos permiten asignar bajo una regla a los individuos, o a sus comportamientos determinadas características que guardan relación con lo que se supone que mide la escala, por su parte para García, Aguilera, y Castillo (2011) una escala es “una serie de ítems o frases que han sido cuidadosamente seleccionados, de forma que constituyan un criterio válido, fiable y preciso para medir de alguna forma los fenómenos sociales”. En suma una escala es un instrumento de medición, válido y confiable que se construye a partir de una serie de ítems o frases que al ser sumadas las respuestas brindan un valor en un continuo con relación a la variable que se mide.

En el campo de la investigación concurren diferentes tipos de escalas que contribuyen a la recolección y análisis de información relacionadas a la aptitud, rendimiento, personalidad, de valores, etc.

En el presente trabajo solo se plantean las escalas de actitudes por considerar que su diseño permite abordar el objeto de estudio e identificar las creencias que predisponen al individuo o individuos a comportarse de manera selectiva hacia los referentes de actitud (Kerlinger, 2002) o en las palabras de Fishbein y Ajzen “es reconocer la predisposición aprendida para responder consistentemente de una manera favorable o desfavorable ante un objeto o sus símbolos” (Citado en Hernández, et al. 2004).

Existen diferentes métodos para diseñar y medir actitudes, entre los más utilizados son las escalas diferenciales desarrolladas por Thurstone, en 1928, escalas sumativas o también conocidas como escalas tipo-Likert diseñadas por Rensis Likert en 1932 y las escalas acumulativas de Guttman que hacen referencia a las escalas de intervalos aparentemente iguales. Para el desarrollo de la presente escala se adoptó el método de escalas tipo Likert, por ser las escalas más utilizadas en la medición de actitudes (Morales, Urosa y Blanco, 2003).

Una escala tipo Likert se compone por un conjunto de reactivos de actitud, que son considerados con un valor aproximadamente igual, donde los individuos responden con grados de acuerdo o desacuerdo que se deben sumar o promediar para obtener una puntuación de actitud del individuo (Kerlinger, 2002). Su propósito es ubicar a un individuo en algún punto de un continuo del nivel sobre la variable que se está midiendo.

Es así que los supuestos básicos giran en tres direcciones: que las actitudes de las personas pueden medirse a través de preguntas que expresan pensamientos, creencias, sentimientos y conductas probables acerca del objeto de la actitud; que

estas opiniones tienen el mismo significado para todos los sujetos; y por tanto los sujetos externalan el grado de acuerdo o desacuerdo (Morales, 2003).

4.2. PROCESO PARA CONSTRUIR UNA ESCALA DE ACTITUDES

Cuando se diseña una escala o algún instrumento de medición es necesario desde el principio visualizar los pasos que integran el proceso con la intención de tener una idea clara y prever el tratamiento de los datos o considerar el número de respuestas y su relación con la fiabilidad.

En la literatura se encuentran diversas propuestas para construir escalas, que van desde la definición de la actitud que se desea medir, la redacción de ítems, preparar la clave de corrección, obtener los datos de la muestra, comprobar la fiabilidad hasta la comprobación de la validez, (García, Aguilera y Castillo, 2011; Hernández, et al; Morales, et al. 2003), algunas de ellas muestran el procedimiento de manera teórica y/o práctica. En la presente investigación se retomo la propuesta de Morales, et al.

El primer paso, tiene relación con la preparación de la primera versión de la escala e inicia con la definición del rasgo o actitud a medir, de acuerdo con Hernández (2004) implica revisar la definición conceptual del constructo y comprender su significado.

Posteriormente se redactan los ítems en forma de opiniones, conductas o rasgos personales, estos deben ser relevantes considerando los referentes teóricos; su redacción debe ser clara y sin ambigüedades; lo ideal es que se sometan a revisión a más de una persona para verificar su claridad. Con relación al número es relativo ya que éste, depende de la variable a medir. Es importante que se generen filtros con la intención de seleccionar los mejores ítems para que formen parte del instrumento.

El segundo paso, consiste en la obtención de los datos de una muestra; Morales (2003) propone que cuando se tiene la primera versión del instrumento se está en la posibilidad de recoger las repuestas de una muestra para poder hacer los análisis correspondientes, sin embargo, en esta etapa se deben atender a una serie de condiciones:

Se debe elegir una muestra semejante a la población donde se pretende utilizar el instrumento; el tamaño de la muestra deberá corresponder al tipo de análisis que se pretende realizar. Existen diferentes criterios para seleccionarla, por ejemplo para Nunnally (citado en Morales, 2003), basta con cinco sujetos por ítems.

A partir de este momento se da prioridad a verificar la confiabilidad y validez del instrumento, por lo tanto, en tercer lugar; se procede a verificar el nivel de confiabilidad del instrumento.

Existen diferentes definiciones de confiabilidad, donde cada una atribuye características de estabilidad, fiabilidad, consistencia, reproductibilidad, y falta de distorsión al concepto (Kerlinger, 2002). Por lo tanto, a continuación se explica las características que debe tener un instrumento para ser confiable:

Se hace referencia que un instrumento es confiable cuando al realizar mediciones en diferentes momentos los resultados son iguales o similares, lo que hace referencia a su estabilidad, fiabilidad y predictibilidad.

Por otro lado, el instrumento debe garantizar que la medición concuerda consigo misma, es decir, que las medidas obtenidas son las medidas verdaderas.

En otro sentido, la confiabilidad hace referencia a la ausencia relativa de errores de medición. Para Hernández (2004) la confiabilidad de un instrumento reside en la consistencia de producir resultados iguales tras la aplicación en varias ocasiones al mismo sujeto y señala que existen diferentes procedimientos para

calcular la confiabilidad, entre las que se encuentran la confiabilidad por test-retest, método de formas alternativas o paralelas, método de mitades partidas, coeficiente alfa de Cronbach, y coeficiente Kuder y Richardson. En estos últimos procedimientos el coeficiente calculado puede oscilar entre 0 y 1, donde un coeficiente de 0 significa nula confiabilidad y 1 representa un máximo de confiabilidad.

Finalmente se somete el instrumento a una serie de análisis para verificar su validez. De acuerdo con Hernández (2004), la validez “se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir” y se alcanza a través de diferentes tipos de evidencia; validez de contenido, de criterio y de constructo.

Para Kerlinger (2002) la validez de contenido guarda relación con la representatividad del contenido con relación al constructo que se pretende medir y una forma para determinarla es valorar la representatividad de cada reactivo, lo que implica que cada reactivo deberá juzgarse con respecto a la propiedad que pretende medir. En otras palabras, el investigador debe someter a juicio el contenido de los reactivos.

Por su parte, la validez de constructo está relacionada con la teoría por lo tanto, se requiere un marco teórico consistente. De acuerdo con Hernández (2004) la validez de constructo está compuesta por las etapas; en la primera, se establece y especifica la relación teórica entre los conceptos; en la segunda, se correlacionan ambos conceptos y se analizan cuidadosamente; por último, se interpreta la evidencia empírica.

Para Kerlinger (2002) la validez de criterio se alcanza cuando se compara las puntuaciones de una prueba o escala con una o más variables externas o criterios. Existen diferentes tipos de validez relacionadas con el criterio; validez predictiva, que hace alusión con el desempeño del criterio a futuro; la validez concurrente, que evalúa el estatus presente del individuo o de la situación, utilizando se esta última para validar pruebas nuevas.

4.3. DISEÑO Y VALIDEZ DE LA ESCALA PARA MEDIR LA CULTURA, LA GESTIÓN Y LAS PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN BÁSICA

En los capítulos anteriores se ha expuesto y definido el objeto de estudio, en el apartado anterior se ha presentado de manera general el proceso de construcción de una escala, por lo tanto, en este momento se cuenta con los elementos para enmarcar el proceso que se llevo a cabo en la construcción y validación de la escala que dio origen a la presente investigación.

4.3.1. PROPÓSITOS DE LA ELABORACIÓN DEL INSTRUMENTO.

Construir una escala que permita evaluar la inclusión en educación básica tiene como propósito ser una herramienta valida y confiable que posibilite a la escuela valorar las creencias, pensamientos, sentimientos y conductas en torno a la cultura, la gestión y las prácticas inclusivas y por tanto brinde elementos para analizar y reflexionar sobre dónde se encuentra y qué le hace falta para convertirse en una escuela para todos. De esta manera se pretende que aporte pautas para tomar decisiones para iniciar, fortalecer o desarrollar procesos de cambio para reconocer en la comunidad educativa a la diversidad y potencializar su acceso, aprendizaje y participación.

La escala fue diseñada para ser contestada por los docentes y directivos en educación básica y tiene como finalidad obtener información confiable sobre la cultura, la gestión y las prácticas inclusivas en la escuela.

4.3.2. SUSTENTOS PARA LA ELABORACIÓN DE LOS REACTIVOS

A partir de la revisión teórica y considerando las aportaciones de Booth et al., Duk (2007), MEN (2008) en la Tabla 1. se presentan las proposiciones que sirvieron de sustento teórico en la elaboración de la escala.

Tabla 4.1.

Sustento teórico

Educación inclusiva	
<p>El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje, se debe potenciar la participación de todos los alumnos, en la cultura, el currículo y las comunidades, con énfasis a aquellos estudiantes en situación de vulnerabilidad, es así que la diversidad se reconoce como un elemento que enriquece el aprendizaje de todos, para lograrlo se postula la necesidad de superar las barreras para el acceso y la participación existentes en la cultura, la gestión y las prácticas</p>	

Categorías	Indicadores	Proposiciones
Cultura escolar	Valores	Se reconoce que los alumnos son diversos y distintos entre sí Se brindan igualdad de oportunidades para que todos los alumnos alcancen los aprendizajes esperados Se realizan acciones para fortalecer, ampliar las capacidades, intereses y motivaciones de todos los alumnos
	Creencias	Se consideran las diferencias de los alumnos como un factor para enriquecer la práctica educativa
	Normas	Se buscan ayudas y/o apoyos para promover los aprendizajes de todos mis alumnos
	Actitudes	Son apoyados a todos los alumnos
	Sentido de comunidad y convivencia	Tengo buenas relaciones con los miembros de la comunidad escolar (directivos, docentes, padres de familia, alumnos, personal de mantenimiento)
	Colaboración	Participo en forma activa en todas las actividades que organiza la escuela Busco y/o mantengo apoyo con servicios e instituciones de la localidad para apoyar mi práctica educativa
Gestión y organización escolar	Organización	Gestión y liderazgo Existe liderazgo efectivo que promueva la gestión, control y fortalecimiento de la escuela Recursos destinados a los alumnos Toma de decisiones
Práctica escolar	Planificación y adaptación curricular	Se diseñan experiencias de aprendizaje que se ajustan a las necesidades de los alumnos
	Estrategias de atención a la diversidad	Aula diversificada Trabajo colaborativo
	Evaluación del aprendizaje y la enseñanza	Se ajustan los criterios de evaluación

Fuente: Elaboración propia con base en; Unesco (2004); Booth y Ainscow (2002).

4.4. FASE I. ELABORACIÓN DEL INSTRUMENTO

Como se puede observar en la Tabla 4.1. la redacción de las proposiciones fue en función de las dimensiones de cultura, gestión y prácticas inclusivas en donde se consideró una serie de aspectos que ayudaron a operativizarlas. De esta manera se redactaron ítems de aquellos indicadores que de acuerdo con la teoría son centrales y fundamentales.

Durante esta etapa se elaboraron 50 ítems que posteriormente se ajustaron a un total de 45, ya que se eliminaron los semejantes.

Asimismo, se solicitó la participación y colaboración de profesionales nacionales e internacionales expertos en el tema de educación inclusiva, con la intención de poner a consideración los 45 ítems con relación a su contenido, pertinencia y relevancia, durante esta etapa se eliminaron tres por no ser relevantes y se modificaron cinco a sugerencia de los expertos.

4.5. FASE II. PROPIEDADES DEL INSTRUMENTO

De acuerdo con Anastasi (1998); Morales (2003); Kerlinger (2002); los instrumentos de medición deben ser sometidos a pruebas de validez y confiabilidad para que los resultados que arrojen permitan producir conclusiones fundamentadas, las cuales, a su vez, generen decisiones objetivas y responsables, por tal motivo, a continuación se presenta el procedimiento que se llevo a cabo para alcanzar la validez y confiabilidad de la escala.

4.5.1. CONFIABILIDAD DE LA ESCALA

El procedimiento que se utilizó para determinar la confiabilidad de la escala fue el coeficiente alfa de Cronbach, por lo tanto, la escala se administró solamente una vez a la muestra y se calculó el coeficiente. En el capítulo correspondiente al análisis de los resultados se expone con mayor profundidad el análisis estadístico.

4.5.2. PROPIEDADES DE VALIDEZ

De acuerdo con Anastasi (1998) la validez de constructo guarda relación con el contenido del instrumento y el grado de representatividad con relación al constructo que se pretenden medir en este caso sobre educación inclusiva.

Para determinar la validez de constructo la escala fue sometida a consideración de cuatro expertos sobre el tema de inclusión educativa; de los cuales dos fueron nacionales y dos internacionales.

Los procedimientos en esta fase fueron; contactar a los expertos de acuerdo a su experiencia y trayectoria en el tema, se hizo invitación para participar como jueces del instrumento, se les envió vía correo electrónico el instrumento con una serie de indicaciones a considerar, los ítems se colocaron en rejillas para ser valorados con respecto a:

- Que fueran comprensibles en su contenido y redacción
- Que fueran representativos del constructo.
- Que contribuyeran a recoger información relevante sobre el constructo

Las categorías para evaluar cada ítem fueron; bueno, mejorar, cambiar o eliminar. Se llevó un consenso entre el juicio de los expertos y se eliminaron tres ítems por coincidir que carecían de relevancia, se modificaron en su redacción y se cambió el contenido de cinco a sugerencia de los expertos. Finalmente se volvió a someter a juicio de los expertos alcanzando aceptación por parte de los expertos.

Para determinar la validez de constructo de la escala, se recurrió al análisis factorial por considerar que es un método necesario en la validación de constructo al permitir reducir y agrupar lo que se mide en factores e identificar las que van juntas, en otras palabras, permite reducir la dimensionalidad de la escala.

Cabe señalar que el análisis factorial tiene fases que la caracterizan como lo son; el cálculo de una matriz que permita identificar la variabilidad de todas las

variables, la extracción de factores, finalmente se realizó una correlación bivariada. En el capítulo de análisis de resultados se expone con mayor detalle este procedimiento.

4.6. FASE III. APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO (INSTRUCCIONES, ESCALA DE CALIFICACIÓN)

Elaborada la escala y validada por los expertos, se procedió a la aplicación.

Concedida la autorización para la aplicación de la escala en los cursos de actualización o de formación continua, se dio conocer el propósito de recabar información sobre la práctica educativa en relación con los alumnos en situación de vulnerabilidad –el propósito fue modificado, con la intención de no sesgar la información- finalmente, se procedió a solicitar la participación de los maestros en servicio en educación básica.

Instrucciones de la escala

Para facilitar la comprensión se leyeron las instrucciones y se preguntó si había alguna duda con respecto a lo que se tenía que hacer.

Se solicitó contestar con la mayor veracidad posible y se enfatizó la confidencialidad y anonimato de la información.

Escala de calificación o nivel de medición de la variable

La escala se construyó con 42 ítems, el tipo de respuesta considero cinco categorías de frecuencia que van desde nunca, raras veces, a veces, casi siempre y siempre.

CAPÍTULO V.

ESTADO DEL ARTE SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA

El tópico de educación inclusiva ha cobrado auge tanto en países desarrollados como en vías de desarrollo ya que se ha reconocido como un medio para abatir los altos índices de exclusión, marginación y discriminación educativa, a través de promover una educación de calidad, bajo la directriz de la equidad, por lo tanto, en los últimos años se han generado diferentes líneas de investigación sobre evaluación e intervención y sobre cómo guiar a los centros educativos para generar prácticas inclusivas.

Por tanto, en el presente apartado se exponen una serie de investigaciones directamente relacionadas con el objeto de estudio con el propósito de sustentar los planteamientos de la presente investigación.

5.1. La educación inclusiva en Europa

En Inglaterra, Booth y Ainscow en el año 2000, propusieron el Índice de Inclusión (INDEX), como una herramienta para apoyar a las escuelas en su camino hacia una educación inclusiva, promoviendo un proceso de auto-evaluación de la escuela en torno a la cultura, la política y la práctica escolar con el fin de identificar las barreras para el aprendizaje y la participación del alumnado y es precisamente este último término que ha permitido reconceptualizar el término de NEE, ya que considera que las barreras para el aprendizaje y la participación “surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas” (Booth, T., Ainscow, M., Vaughan, M., y Sahw, L, 2000), dejando así de lado el término alumnos con necesidades educativas especiales por considerarlo que sólo se centra en las dificultades de un colectivo y no presta atención a las dificultades experimentadas por otros alumnos

y alumnas, sin embargo en la teoría y en la práctica se utiliza ambos términos como una manera de partida y de enriquecimiento.

Como se hizo mención en el párrafo anterior Booth, et al. (2002) en el Índice propone que la inclusión puede ser analizada a partir de tres dimensiones que se encuentran interrelacionadas y que pueden dirigir la reflexión sobre los cambios que se requieren hacer en la escuela. Estas dimensiones son constituidas por la cultura, la política y la práctica, y cada dimensión está constituida por dos secciones con una serie de indicadores.

La esencia de la cultura inclusiva radica en la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante que permita la valoración de cada uno de los personajes que integran la comunidad educativa con la intención de promover y alcanzar mayores niveles de logro. Dicha dimensión está compuesta por dos secciones denominadas; construir comunidad y establecer valores inclusivos, con un total de 13 indicadores y 149 preguntas.

La dimensión de elaborar políticas inclusivas está integrada por las dimensiones; desarrollar una escuela para todos, y organizar el apoyo para atender a la diversidad, su análisis se dirige bajo 15 indicadores y 150 preguntas. Cabe señalar que dicha dimensión “pretende asegurar que la inclusión esté en el corazón del proceso de innovación, empapando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes” (Booth, 2002).

En la dimensión desarrollar prácticas inclusivas se concibe

“que las prácticas de los centros reflejen la cultura y las políticas inclusivas. Intenta asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares motive la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes” (Booth, 2002).

De esta manera la dimensión está compuesta por las secciones; orquestar el proceso de aprendizaje y movilizar recursos con un total de 17 indicadores y 199 preguntas.

En suma el Índice está formado por tres dimensiones, y cada una presenta dos secciones, dando un total de 45 indicadores y 498 preguntas. El Índice ha sido traducido a diferentes idiomas y ha sido adoptado en diferentes países como Noruega, Finlandia, Alemania, Rusia, y en América Latina muchas escuelas han iniciado el camino hacia la inclusión con apoyo del Índice tras su traducción por la oficina regional de educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Cabe señalar que La UNESCO propone que se realicen las adaptaciones pertinentes para cada país pues los resultados obtenidos de su utilización en el Reino Unido, y en diferentes naciones europeas, han sido muy satisfactorios (Plancarte, 2010).

En España, se han llevado a cabo adaptaciones del Índice y se han generado propuestas que han permitido de acuerdo a Casanova (2011), abordar a las NEE desde modelos ecológicos y contextuales que acentúan el papel del ambiente, concluyendo que el éxito de la inclusión radica en las prácticas educativas, en la modificación de las organizaciones que proporcionan los apoyos, sí como de los distintos sistemas y contextos educativos, y principalmente en las políticas educativas.

5.2. La educación inclusiva en América latina

En Chile, Duk (2007) diseñó un modelo de análisis denominado INCLUSIVA que tiene como finalidad ayudar a las escuelas a conocer su situación con respecto a la calidad de la atención que ofrece a la diversidad del alumno, en particular a aquellos que presenta necesidades educativas especiales. El modelo permite que la escuela identifique sus debilidades así como sus oportunidades de mejora para tomar decisiones adecuadas y avanzar hacia mayores niveles de

inclusión y de aprendizaje para todo el alumnado. El modelo contempla cuatro áreas de análisis consideradas esenciales para el desarrollo de escuelas inclusivas relacionadas a la cultura, a las prácticas, a la gestión y a los resultados, donde cada una contiene una serie de categorías o dimensiones, que a su vez, aportan una serie de indicadores y subindicadores de evaluación.

Las dimensiones que son contempladas en la cultura escolar están relacionadas con los valores, creencias y actitudes que promueven el respeto y valoración de las diferencias. En prácticas en activas se hace mención a las acciones, recursos y apoyos que buscan la plena participación y el máximo aprendizaje y desarrollo de todos y cada uno. Con relación a la gestión centrado en el aprendizaje y la colaboración se contempla como dimensiones para ser abordadas a la organización, dirección y administración de los distintos recursos. Finalmente los resultados se aborda el grado de satisfacción de la comunidad educativa, con relación a la participación de la comunidad escolar, la integración y el desempeño académico de los estudiantes (Murillo, Duk, 2011).

Los aportes que Duk (2007), visualiza en relación al modelo Inclusiva está dirigido a las escuelas y a los responsables de las políticas educativas; para la escuela está encaminado a fortalecer sus capacidades para desarrollar comunidades inclusivas, que los resultados permitan tomar decisiones de mejora de los procesos educativas atendiendo a la diversidad e incrementar la participación y aprendizaje de los estudiantes. Con relación a las políticas educativas el modelo tiene como finalidad brindar información relevante para fortalecer las políticas de inclusión y equidad, conocer la calidad de la respuesta educativa de las instituciones, y contar con información para focalizar los recursos adicionales para la atención a la discapacidad, y diversificar la asignación de recursos.

En Costa Rica, se adaptó el Índice de acuerdo a las condiciones locales, lo que permitió después de un proceso de investigación concluir que la adaptación y su éxito depende de la organización, cultura y liderazgo institucional y que el

autoconocimiento institucional debe surgir de la capacitación, pero sobretodo, de la auto reflexión de los miembros de la comunidad escolar (Meléndez, 2011).

Otra experiencia de adaptación del Index se llevo a cabo en Colombia con el propósito de generar una herramienta para el centro escolar que permitiera contribuir al proceso de autoevaluación de la gestión referente a la inclusión, el instrumento derivó en la creación de una guía que presenta dos cuestionarios que evalúan las área de gestión directiva, académica, administrativa y de comunidad. Un cuestionario está dirigido para docentes, directivos docentes, personal de apoyo y administrativo y otro para familias y estudiantes. Cada cuestionario está constituido por descriptores con una escala de calificaciones siempre, casi siempre, algunas veces, no sé y no se hace. El proyecto se conoce como Guía de educación inclusiva (MEN, 2008).

Existen otras experiencias que también aspiran a dar cobertura educativa con calidad y equidad por ejemplo, países como Argentina, Paraguay han modificado sus políticas educativas y están en camino de transformar sus prácticas.

Es entonces, que a nivel teórico y práctico la forma de brindar una respuesta educativa para abordar y responder a las necesidades de los alumnos y reducir la exclusión ha cambiado en América Latina, y se ha dando paso a lo que Booth y Ainscow (2000) hacen referencia a la existencia de barreras para el acceso, aprendizaje y participación, lo que muestra la dirección que ha tomado la forma de entender y abordar al alumnado diverso.

5.3 La educación inclusiva en México

En México, en materia normativa con relación a la inclusión se encuentra las Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial, editada en 2007, donde se introduce el término de barreras para el acceso, participación y aprendizaje, y durante el 2011 la Dirección General de

Educación Especial editó el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial donde se promueven los principios de la educación inclusiva, la articulación de la educación básica y la promoción de la gestión educativa estratégica.

Asimismo, en la práctica existen experiencias de manera aislada para adaptar el Índice con el propósito de evaluar las condiciones de la escuela para ofertar una educación inclusiva, por ejemplo, Plancarte en 2010, realizó la validación de constructo y contenido del índice de inclusión para la población mexicana a través de un estudio prospectivo, con valoraciones por profesionales en el ámbito de educación especial, los resultados obtenidos dan cuenta de los acuerdos en las opiniones de los jueces en las dimensiones relacionadas a la cultura, política y práctica inclusiva, lo que implica que las tres dimensiones son representativas del contenido que suscribe cada una de ellas, y que el lenguaje es entendible y adecuado para México.

Sin embargo, es necesario señalar que en los resultados se identificaron desacuerdos en las opiniones de los expertos en las diferentes secciones; específicamente en la dimensión A, que esta relacionado a crear culturas inclusivas, en los indicadores construir comunidad y establecer valores inclusivos, existieron diferencias, así como en el indicador A1.2, A.1.3. relacionados a la ayuda entre estudiantes y la colaboración entre los miembros del personal, estos no tienen opiniones explícitas por parte de los expertos, Plancarte hace alusión que posiblemente el desacuerdo radica en la falta de relación con la teoría, la no pertenencia a la sección o dimensión de los indicadores o la revancia del mismo. Con respecto al indicador A1.5 y A2.6 la autora sugiere modificar su redacción.

En la dimensión B, relacionada a elaborar políticas inclusivas, Plancarte encontró que existen diferencias estadísticamente significativas entre las opiniones de los jueces en los indicadores B.1.2, y B.2.8 por lo que sugiere hacer una nueva validación que permita explicitar el motivo del desacuerdo.

Finalmente en la dimensión C, que aborda las prácticas inclusivas se encontraron dos indicadores que deben ser validados nuevamente para tratar de explicitar las opiniones.

CAPÍTULO VI.

MÉTODO

El presente capítulo tiene como propósito exponer a detalle los pasos que permitieron estructurar y guiar la presente investigación en el diseño y la validación de la escala de medición sobre la respuesta educativa de educación básica a la población en situación de vulnerabilidad, bajo el modelo de educación inclusiva.

5.1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

La investigación se encausó al diseño de un instrumento de medición, para la recolección de datos solo se tuvo contacto con los sujetos en una situación determinada, por lo que de acuerdo con Hernández, et al. (2004) el diseño corresponde del tipo no experimental, transeccional o también conocido como transversal.

5.2. TIPO DE ESTUDIO

La presente investigación se caracteriza por medir o recoger información sobre la cultura, la gestión y la práctica en educación básica en torno a los alumnos en situación de vulnerabilidad y a partir de los resultados se describe cómo se comporta la variable en cada uno de los niveles, por lo tanto el alcance de la investigación es descriptiva.

5.3. POBLACIÓN Y MUESTRA

Para llevar a cabo la validación de la escala se recurrió a una muestra no probabilística (Hernández, 2003) la totalidad de la muestra se compone de 211 maestros que laboran en educación básica en el Estado de México que durante el ciclo escolar 2010-2011 asistieron a cursos de actualización, el único criterio para incluirlos fue que se encontraran en servicio. El número de participantes de cada

nivel estuvo condicionado por la disponibilidad y aceptación de cada docente en participar para contestar la escala.

5.4. INSTRUMENTO

Se elaboró y validó una escala para medir la cultura, la gestión y las prácticas inclusivas en educación básica.

5.5. TÉCNICAS Y MÉTODOS

La aplicación del instrumento se realizó en grupo de manera autoadministrada con docentes que laboraron durante el ciclo escolar 2011-2012 en educación básica en el Estado de México y que se encontraban en algún curso de actualización.

Después de solicitar autorización a las autoridades y coordinadores del curso, se procedió a convocar a los docentes del grupo a participar en la recolección de datos sobre la práctica educativa con relación a los alumnos en situación de vulnerabilidad con la intención de modificar los planteamientos de intervención que realiza las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular. Cabe señalar que el propósito de la escala fue modificado con la intención de no contribuir a un sesgo en la información.

Posteriormente se dio lectura a la presentación e instrucciones de la escala, en algunos grupos se contestaron preguntas que surgieron antes de iniciar la aplicación en torno a; quién enviaba el instrumento, quién iba a interpretarlo. Finalmente se entregó en propia mano a los interesados de cada grupo en participar.

El tiempo de aplicación fue de 20 minutos aproximadamente. Cabe señalar que durante la aplicación no existieron preguntas sobre el contenido de los planteamientos o el tipo de respuesta.

3.4. PROCESAMIENTO DE DATOS.

El procesamiento de datos se lleva a cabo en el programa estadístico SPSS en la versión 10.

El análisis de los datos fue el siguiente:

- Estadísticas descriptivas, con el propósito de obtener las medidas de tendencia central y de dispersión para cada reactivo.
- La consistencia interna, a través del análisis correlación ítem-total y obtención de la correlación Alpha de Cronbach.
- Análisis factorial por el método de extracción de los componentes principales, y rotación con el método ortogonal *Varimax*.
- Finalmente, se realizó una comparación de medias con el estadístico *t de Studets*.

CAPÍTULO VII

ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos, en primer lugar se exponen los datos descriptivos de la muestra, posteriormente se realiza el análisis de confiabilidad y factorial correspondiente y por último se describe cómo se comporta la variable en la muestra.

7.1. ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA

La población que conforma la muestra para realizar la validación de la escala está compuesta por 211 maestros de ambos sexos, que laboran en educación básica en el estado de México. Como se puede observar en la tabla 7.1 aproximadamente 5 de cada 10 maestros son de primaria, 3 de cada 10 son de secundaria y el resto corresponde a maestros de preescolar.

Tabla 7.1.

Población

Nivel	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Preescolar	35	16.59	16.59
Primaria	111	52.61	69.19
Secundaria	65	30.81	100.00
Total	211	100.00	

Los sujetos que conformaron la muestra desempeñan funciones de directivos, maestros de grupo y en la categoría de otros se encuentran orientadores, asesores, director con grupo, maestro multigrado, y asesor metodológico. Cabe señalar que director con grupo y maestro multigrado corresponde a las dos primeras categorías, sin embargo se respetó la elección de los sujetos en la categoría de otros.

Como se puede observar en la Tabla 7.2 aproximadamente 9 de cada 10 sujetos que participaron en la muestra son maestros de grupo, y el resto desempeña otras funciones. Lo que permite inferir que 9 de cada 10 sujetos sus prácticas educativas están directamente relacionadas con el aula.

Tabla 7.2.
Función

Función	Frecuencia	Porcentaje	
		válido	Porcentaje acumulado
Directivo	8	3.79	3.79
Maestro de grupo	190	90.05	93.84
Otro	13	6.16	100.00
Total	211	100	

Otros datos adicionales que se recolectaron de la muestra fueron los años de servicio como docentes en el sistema educativo del Estado de México. A partir de la información de la Tabla 7.3. se puede inferir que el 100% ha trabajado con el modelo de integración educativa ya que el modelo fue implementado en la década de los noventas, asimismo se puede inferir que aproximadamente 9 de cada 10 maestros conocerá y trabajará bajo el modelo inclusivo.

Tabla 7.3.
Años de servicio

Años de servicio	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	
			válido	Porcentaje acumulado
1-10	69	32.70	32.70	32.70
11-20	89	42.18	42.18	74.88
21-30	45	21.33	21.33	96.21
más de 30	8	3.79	3.79	100.00
Total	211	100.00	100.00	

Se considero importante indagar en la muestra si sus centros educativos recibían apoyo por parte de algún servicio de educación especial, como se puede observar en la Tabla 7.4. Aproximadamente 7 de cada 10 docentes no recibe ningún tipo de

apoyo, mientras que cerca de un cuarto del total reciben algún tipo de apoyo de educación especial, principalmente del servicio de USAER.

Tabla 7.4

Apoyo recibido por los servicios de Educación Especial

Apoyos de educación especial	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
USAER	51	24.17	24.17
CAM	2	0.95	25.12
CRIE	1	0.47	25.59
Ninguno	157	74.41	100.00
Total	211	100.00	

7.2. CONSISTENCIA INTERNA

Posteriormente se procedió a calcular el índice de confiabilidad a través del coeficiente alfa de Cronbach.

7.2.1. ANÁLISIS DE ÍTEMS

A continuación se muestran los datos descriptivos de cada ítem, la media y desviación típica, así como de la escala completa.

Como se puede observar en la Tabla 7.5 la escala contiene 42 ítems y fue aplicada a 211 sujetos.

Sobre los ítems que presentan una mayor desviación estándar se puede inferir que las puntuaciones de los sujetos se alejaron del valor promedio, por lo que se podría decir que son ítems que por sí solos producen opiniones a favor o en contra. Los ítems que muestran mayor dispersión son 1, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 26 y 31.

Tabla 7.5.
Análisis de ítems

Ítems	Desv.		
	N	Media	típ.
1 Los profesores reciben y apoyan en sus aulas, a los alumnos que por su condición de género, procedencia y/o capacidad se encuentran en situación de vulnerabilidad	211	3.90	1.12
2 Los profesores brindan igualdad de oportunidades para que todos los alumnos alcancen los aprendizajes esperados	211	4.24	0.89
3 Los docentes se preocupan por fortalecer y/o ampliar las capacidades, intereses y motivaciones de todos los alumnos	211	4.12	0.86
4 La comunidad educativa reconoce que las diferencias étnicas, de género, de capacidad son oportunidades para enriquecer los procesos de aprendizaje	211	3.83	1.00
5 En la escuela existen alumnos que son excluidos de los procesos de aprendizaje y participación debido a su capacidad, habilidad, edad, etnia, clase social, género	211	4.26	.88
6 Los docentes brindan apoyos para promover el aprendizaje de todos los alumnos	211	4.25	0.81
7 En la escuela se acepta a todos los niños independientemente de sus características personales y/o necesidades educativas	211	4.68	0.68
8 Los docentes brindan una educación de calidad a todos los alumnos independientemente de los factores individuales (género, etnia, capacidad) o de contexto que pueden estar presentes	211	4.27	0.82
9 En la escuela se generan condiciones para lograr que los alumnos en situación de vulnerabilidad alcancen logros educativos comparables al de sus compañeros de clase	211	3.90	0.90
10 Existe participación activa de los docentes, familias y estudiantes en las actividades escolares	211	3.72	0.82
11 Los miembros de la comunidad escolar (directivos, docentes, padres de familia, alumnos, personal de mantenimiento) mantienen buenas relaciones	211	3.99	0.78
12 Los docentes participan en conjunto para resolver dificultades relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje	211	3.81	0.97
13 Los docentes buscan y/o mantienen apoyos con servicios e instituciones de la localidad para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos en situación de vulnerabilidad	211	3.25	1.08
14 Entre los docentes existe liderazgo efectivo que promueva la gestión, control y fortalecimiento de la escuela	211	3.63	0.96
15 Se toman decisiones como resultado de la reflexión y trabajo colaborativo de todos los miembros de la comunidad educativa	211	3.70	0.98
16 Para la organización y dirección de la escuela se considera la participación de los docentes, padres y alumnos	211	3.69	1.07
17 La gestión escolar destina apoyos y/o recursos (humanos, materiales) para los alumnos en situación de fracaso escolar, exclusión o marginación	211	2.71	1.22
18 Los docentes reciben información y/o asesoramiento sobre la atención a la diversidad	211	2.82	1.15

19 En la escuela donde laboro se contemplan acciones en el PETE y PAT dirigidas a las poblaciones en situación de vulnerabilidad con el fin de favorecer su participación y aprendizaje	211	3.27	1.24
20 Se realizan acciones para apoyar el acceso, permanencia y egreso exitoso de los alumnos en situación de vulnerabilidad	211	3.67	1.01
21 Se toman medidas para que la escuela sea accesible a personas ciegas, débiles visuales, sordas o con algún problema motor	211	3.00	1.31
22 La escuela organiza actividades que permiten la participación de los alumnos que presentan una condición de vulnerabilidad en las actividades escolares	211	3.14	1.21
23 Se proporcionan apoyos humanos, materiales, metodológicos para los alumnos que por sus características requieren de recursos diferentes y/o adicionales para acceder al currículo	211	2.90	1.21
24 Los docentes mantienen altas expectativas de logro para todos los alumnos	211	4.00	0.80
25 Las acciones dirigidas a los alumnos en situación de vulnerabilidad favorecen su participación y aprendizaje	211	3.74	0.91
26 Como comunidad escolar se definen las acciones, estrategias para la atención a la diversidad	211	3.49	1.09
27 Planeo situaciones de aprendizaje que respondan a las necesidades de los estudiantes en condición de vulnerabilidad	211	3.95	0.83
28 Realizo situaciones de aprendizaje diversas, para que respondan a los intereses, características, capacidades y habilidades de todos los alumnos	211	4.07	0.83
29 Adapto los proyectos y aprendizajes esperados para promover la participación y aprendizaje de todos los alumnos	211	4.20	0.76
30 Brindo orientaciones a los padres de familia para que apoyen el aprendizaje de su hijo (a) en casa	211	4.23	0.81
31 Dentro del aula, se brindan apoyos adicionales (materiales, humanos, metodológicos, tecnológicos, etc.) a los alumnos que lo necesitan para que accedan a los aprendizajes esperados	211	3.55	1.15
32 Favorezco el trabajo colaborativo entre los alumnos, como un medio para alcanzar los aprendizajes esperados	211	4.27	0.75
33 Dentro del aula se realizan diferentes actividades simultaneas y diversificadas para trabajar un mismo tema	211	3.93	0.82
34 Las actividades de aprendizaje que se realizan en el aula respetan los diferentes ritmos y estilo de trabajo que presentan los alumnos	211	4.03	0.76
35 La metodología que empleo favorece el aprendizaje y participación de todos los alumnos	211	4.12	0.67
36 Durante las actividades de aprendizaje promuevo el trabajo individual, en binas, en equipos para favorecer la participación de todos los alumnos	211	4.43	0.68
37 Las actividades dentro del aula, permiten que todos los alumnos progresen en su aprendizaje, conocimientos, habilidades y actitudes	211	4.18	0.68
38 Los instrumentos y procedimientos de evaluación que utilizo, se adecuan a los estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos	211	4.09	0.63
39 El proceso de evaluación me permite conocer las características de los alumnos e identificar las diferencias que existen entre ellos	211	4.36	0.68
40 Los resultados de la evaluación me permiten conocer cuánto y cómo progresa los alumnos en su aprendizaje, tanto a nivel de grupo, como de	211	4.36	0.68

cada uno en particular			
41 A partir de los resultados de evaluación realizó ajustes en el qué y cómo enseñar	211	4.31	0.69
42 Las actividades de evaluación se ajustan a las posibilidades de comprensión, expresión y ejecución de los alumnos	211	4.17	0.70
Total	211	162.24	22.17

7.2.2. CÁLCULO DE CONFIABILIDAD

Para calcular la confiabilidad, también denominada consistencia interna se recurrió al Coeficiente Alfa de Cronbach, que hace referencia a la estabilidad de las puntuaciones entre los diferentes elementos que componen el instrumento de medición (Hernández, 2004).

En la Tabla 7.6 se muestran los resultados del análisis correlación ítem-total de la dimensión de cultura escolar, como se puede observar la fiabilidad obtenida en ésta dimensión es de .8941 lo que indica un nivel aceptable. Asimismo se puede observar que los ítems con menor nivel de correlación son el 5 y 13, sin embargo como se muestra en la cuarta columna si fueran eliminados la fiabilidad de la escala no aumenta.

Tabla 7.6
Análisis de Confiabilidad alpha (ítem-total): Cultura

Item	Promedio de la escala si el ítem es borrado	Varianza de la escala, si el ítem es borrado	Correlación de cada ítem-total	Alpha, si el ítem es borrado
IT1	48.3365	51.1005	.5066	.8923
IT2	47.9905	50.6666	.7137	.8804
IT3	48.1090	51.0404	.7120	.8808
IT4	48.4028	51.1560	.5810	.8870
IT5	47.9526	54.2930	.4201	.8941
IT6	47.9858	51.8236	.6847	.8824
IT7	47.5545	54.9149	.5127	.8900
IT8	47.9573	51.2982	.7247	.8805
IT9	48.3365	50.4243	.7269	.8797
IT10	48.5166	53.2128	.5546	.8880
IT11	48.2417	53.6794	.5441	.8885
IT12	48.4218	50.7308	.6421	.8837
IT13	48.9810	51.8663	.4799	.8932

Número de casos = 211

Número de ítems = 13

Alpha = .8941

En la tabla 7.7 se muestra el análisis de fiabilidad de la dimensión gestión escolar, como se puede observar se obtuvo un alpha de .9013, lo que indica una confiabilidad aceptable. Asimismo, se observa que los ítems con una correlación menor son el 18 y 24, sin embargo, al ser eliminados de la escala, no contribuyen a aumentar el alpha.

Tabla 7.7
Análisis de Confiabilidad alpha (ítem-total): Gestión

Item	Promedio de la escala si el ítem es borrado	Varianza de la escala, si el ítem es borrado	Correlación de cada ítem-total	Alpha, si el ítem es borrado
IT14	40.1327	82.3252	.5843	.8951
IT15	40.0664	80.2241	.7024	.8903
IT16	40.0711	80.6283	.6082	.8939
IT17	41.0569	78.6539	.6172	.8937
IT18	40.9384	82.0390	.4847	.8997
IT19	40.4929	78.7178	.6001	.8946
IT20	40.0948	79.2481	.7334	.8888
IT21	40.7583	77.4318	.6187	.8940
IT22	40.6209	78.5032	.6322	.8929
IT24	39.7583	85.9746	.4613	.8998
IT25	40.0237	81.8328	.6553	.8926
IT26	40.2749	79.5717	.6552	.8918
IT23	40.8673	78.8014	.6171	.8936

Coefficiente de confiabilidad

Número de casos= 211

Número de ítems = 13

Alpha = .9013

En la tabla 7.8 se muestran los resultados del análisis de confiabilidad de la dimensión prácticas educativas con relación a los alumnos en situación de vulnerabilidad, lo que se puede observar en la tabla que la escala está constituida por 16 ítems y presenta una fiabilidad aceptable de .9083

Tabla 7.8
Análisis de Confiabilidad alpha (ítem-total): Prácticas

Item	Promedio de la escala si el ítem es borrado	Varianza de la escala, si el ítem es borrado	Correlación de cada ítem-total	Alpha, si el ítem es borrado
IT27	62.3128	55.7303	.5726	.9034
IT28	62.1943	54.9573	.6335	.9012
IT29	62.0616	55.5819	.6433	.9010
IT30	62.0379	56.7700	.4933	.9060
IT31	62.7109	54.0160	.4836	.9105
IT32	61.9953	55.5190	.6638	.9003
IT33	62.3318	55.4704	.6012	.9023
IT34	62.2322	55.3030	.6741	.9000
IT35	62.1469	56.4021	.6598	.9009
IT36	61.8389	57.2596	.5580	.9038
IT37	62.0853	56.9070	.5956	.9027
IT38	62.1706	57.3898	.5936	.9029
IT39	61.9052	57.0386	.5839	.9030
IT40	61.9100	57.0633	.5755	.9032
IT41	61.9526	56.1787	.6549	.9009
IT42	62.0948	56.5814	.6055	.9023

Número de casos= 211
Alpha = .9083

Número de ítems = 16

Como se puede observa las tres subescalas alcanzan un nivel de confiabilidad aceptable de manera independiente, en consecuencia, el siguiente análisis es presentar la confiabilidad de la escala total, como se puede observar en la Tabla 7.9 la escala con sus 42 ítem alcanza un alfa de .9500 que indica un nivel de fiabilidad aceptable. En lo que se refiere al ítem con menor nivel de correlación en la escala total es el 39, sin embargo en comparación con el análisis individual de la dimensión que muestra la Tabla 7.8 el mismo ítem mantiene una correlación aceptable con la variable de prácticas escolares.

Tabla 7.9

Análisis de Confiabilidad alpha (ítem-total): Escala total

ítem	Promedio de la escala si el ítem es borrado	Varianza de la escala, si el ítem es borrado	Correlación de cada ítem-total	Alpha, si el ítem es borrado
IT1	158.3649	466.3471	.4897	.9493
IT2	158.0190	466.7520	.6198	.9483
IT3	158.1374	466.2334	.6590	.9481
IT4	158.4313	465.7417	.5687	.9486
IT5	157.9810	475.1044	.4048	.9496
IT6	158.0142	468.4998	.6311	.9483
IT7	157.5829	477.7205	.4473	.9494
IT8	157.9858	467.7284	.6465	.9482
IT9	158.3649	462.8614	.7170	.9477
IT10	158.5450	470.8301	.5598	.9487
IT11	158.2701	472.4743	.5398	.9489
IT12	158.4502	463.9058	.6376	.9482
IT13	159.0095	464.3523	.5552	.9488
IT14	158.6303	465.2341	.6069	.9484
IT15	158.5640	460.9328	.7033	.9477
IT16	158.5687	463.8084	.5732	.9486
IT17	159.5545	462.5911	.5214	.9492
IT18	159.4360	469.9709	.4027	.9500
IT19	158.9905	462.8475	.5058	.9494
IT20	158.5924	459.1188	.7213	.9476
IT21	159.2559	460.4770	.5175	.9494
IT22	159.1185	463.2954	.5131	.9492
IT23	159.3649	463.1662	.5157	.9492
IT24	158.2559	470.8009	.5737	.9487
IT25	158.5213	465.1174	.6471	.9482
IT26	158.7725	458.2337	.6865	.9478
IT27	158.3081	469.2332	.5999	.9485
IT28	158.1896	467.8115	.6350	.9483
IT29	158.0569	471.1587	.5937	.9486
IT30	158.0332	473.8989	.4753	.9492
IT31	158.7062	462.7037	.5551	.9488
IT32	157.9905	470.4475	.6283	.9484
IT33	158.3270	474.8211	.4454	.9494
IT34	158.2275	470.7766	.6093	.9485
IT35	158.1422	475.8749	.5165	.9491
IT36	157.8341	478.1485	.4290	.9495
IT37	158.0806	477.4078	.4553	.9493
IT38	158.1659	478.6343	.4467	.9494
IT39	157.9005	479.3758	.3894	.9496
IT40	157.9052	477.4291	.4516	.9494
IT41	157.9479	474.5449	.5410	.9489

Número de casos = 211

Número de ítems = 42

Alpha = .9500

Para finalizar el análisis de confiabilidad de la escala se concluye que no fue necesario eliminar algún ítem de las diferentes subescalas que conforman la escala total, ya que a pesar de que algunos ítems mostraron baja correlación, su

eliminación no contribuye a aumentar la fiabilidad de la escala, sin embargo, se pondrá atención sobre su comportamiento en los siguientes análisis.

7.3. ANÁLISIS FACTORIAL

Al tener un nivel de confiabilidad adecuada, se procede a realizar el análisis factorial como método para comprobar la validez de constructo con los 41 ítems restantes, con el propósito de verificar si se está midiendo lo que se dice que se mide. Asimismo se pretende identificar que variables o ítems definen cada factor y cómo estos factores están relacionados entre sí.

El análisis factorial inicia con el análisis de la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer con la intención de identificar el nivel de correlación parcial entre las variables. En la Tabla 7.10 se puede observar que el valor obtenido es de 0.91 lo que indica una excelente adecuación muestral, lo que implica que el procedimiento para reducir en factores es adecuado ya que las variables tienen una alta asociación entre ellas. En consecuencia, se procede a identificar que en la prueba de esfericidad se indica que existe una correlación entre las variables, por lo tanto se corrobora que el análisis factorial aplica para la subescala.

Tabla 7.10

Medida de adecuación muestral de Keiser y prueba de Bartlett: Cultura

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		0.91
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	1203.65
	gl	78.00
	Sig.	0.00

En segundo lugar, a través del método de extracción de componentes principales, se obtiene la proporción de la varianza de la dimensión de cultura. Como se puede observar en la tabla 7.10 el constructo puede ser explicado por dos factores obteniendo un 54.93 % de la varianza, donde el primer factor explica un 45.93 %.

El siguiente paso es identificar el número de componentes que conforman la escala a través del método de extracción a partir del porcentaje acumulado. Como se puede observar en la Tabla 6,10 aparecen 2 componentes.

Tabla 7.11
Método de extracción: Cultura

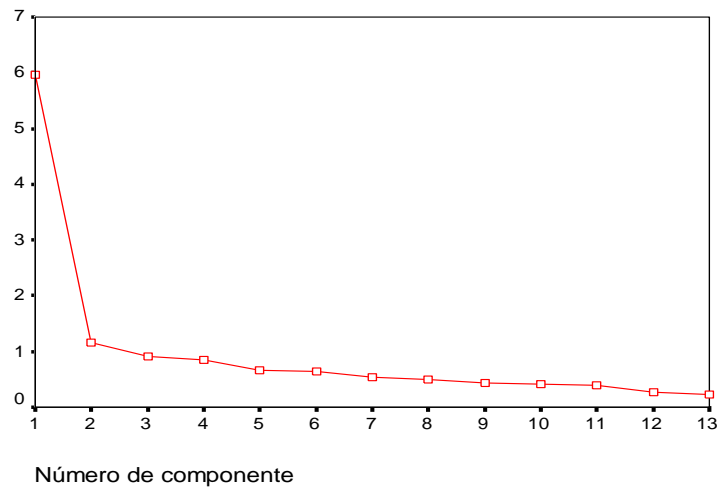
Autovalores iniciales				Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
Componente	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	5.971	45.933	45.933	5.971	45.933	45.933	4.032	31.013	31.013
2	1.170	8.997	54.930	1.170	8.997	54.930	3.109	23.917	54.930
3	.910	7.003	61.933						
4	.841	6.469	68.402						
5	.671	5.159	73.560						
6	.649	4.989	78.550						
7	.531	4.082	82.632						
8	.507	3.897	86.529						
9	.439	3.380	89.909						
10	.415	3.193	93.102						
11	.397	3.057	96.159						
12	.271	2.082	98.241						
13	.229	1.759	100.000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Al analizar el porcentaje de la varianza que explica cada componente se observa que el primero obtiene un 45.93% que responde al mayor porcentaje de la varianza, lo que indica que explica notablemente una mayor proporción que el resto de los factores, en el componente dos se obtiene el 8.99%, y juntos explican el 54.93 % de la varianza total.

En la figura 7.1 se aprecia que el primer factor efectivamente se separa bastante del resto, la pendiente es muy pronunciada del primero al segundo suavizándose para el resto de los factores. Lo que indica que efectivamente el primer factor tiene una mayor proporción que el resto de los factores.

Figura 7.1
Gráfico de sedimentación: Cultura



Aceptando la existencia de dos factores para la subescala de cultura, se procede a identificar los ítems que componen cada factor, como se puede observar en la Tabla 7.11.

Tabla 7.11

Matriz de componentes rotados: Cultura

	Componentes	
	1	2
8 Los docentes brindan una educación de calidad a todos los alumnos independientemente de los factores individuales (género, etnia, capacidad) o de contexto que pueden estar presentes	.774	.315
6 Los docentes brindan apoyos para promover el aprendizaje de todos los alumnos	.728	.303
2 Los profesores brindan igualdad de oportunidades para que todos los alumnos alcancen los aprendizajes esperados	.699	.379
7 En la escuela se acepta a todos los niños independientemente de sus características personales y/o necesidades educativas	.683	.109
5 En la escuela existen alumnos que son excluidos de los procesos de aprendizaje y participación debido a su capacidad, habilidad, edad, etnia, clase social, género	.654	-9.288E-04
3 Los docentes se preocupan por fortalecer y/o ampliar las capacidades, intereses y motivaciones de todos los alumnos	.641	.443
9 En la escuela se generan condiciones para lograr que los alumnos en situación de vulnerabilidad alcancen logros educativos comparables al de sus compañeros de clase	.612	.500
4 La comunidad educativa reconoce que las diferencias étnicas, de género, de capacidad son oportunidades para enriquecer los procesos de aprendizaje	.496	.417
1 Los profesores reciben y apoyan en sus aulas, a los alumnos que por su condición de género, procedencia y/o capacidad se encuentran en situación de vulnerabilidad	.486	.326
13 Los docentes buscan y/o mantienen apoyos con servicios e instituciones de la localidad para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos en situación de vulnerabilidad	3.311E-02	.815
12 Los docentes participan en conjunto para resolver dificultades relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje	.306	.732
11 Los miembros de la comunidad escolar (directivos, docentes, padres de familia, alumnos, personal de mantenimiento) mantienen buenas relaciones	.216	.701
10 Existe participación activa de los docentes, familias y estudiantes en las actividades escolares	.332	.587

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser. a La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

En consecuencia la estructura interna de la subescala está compuesta por dos factores con los siguientes ítems:

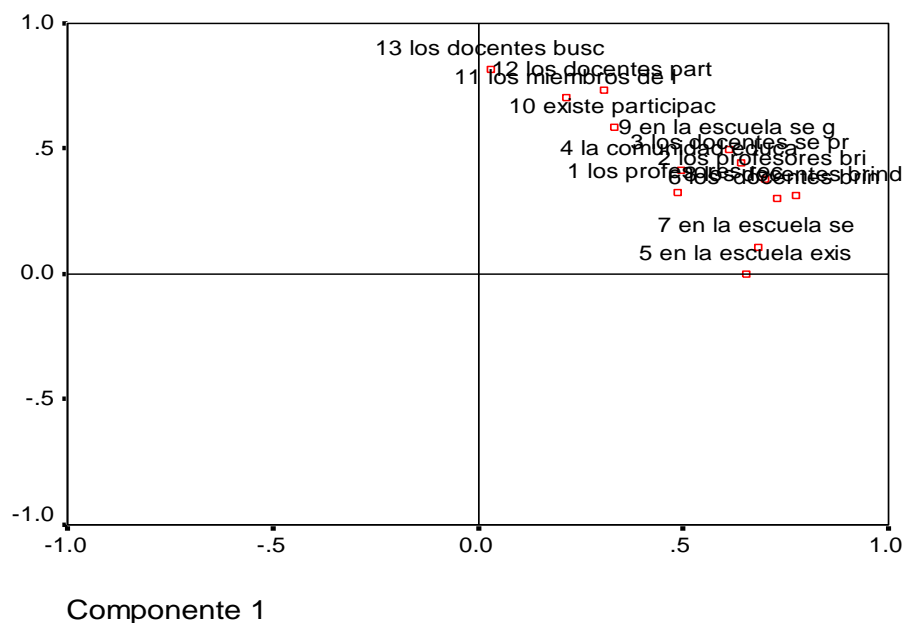
Factor I: 8, 6, 2, 7, 5, 3, 9, 4, 1,

Factor II: 13, 12, 11, 10. Estos ítems hacen referencia con los vínculos con servicios externos, trabajo colaborativo, relaciones y la participación entre la comunidad educativa

Con el propósito de corroborar la veracidad de los dos factores se muestra su comportamiento en la figura 7.2 en espacio rotado.

Figura 7.2.

Componentes en espacio rotado: Cultura



A continuación se muestra el proceso de análisis factorial para la subescala de gestión escolar. En la Tabla 7.12 se muestra el valor obtenido en la adecuación muestral de Keiser, donde se obtuvo una puntuación de .92 que indica que el procedimiento para reducir en factores es viable, ya que existe una alta relación entre ellas. En la prueba de esfericidad el nivel de significancia es menor a .05, puntuación que corrobora que el análisis factorial es aplicable a la subescala.

Tabla 7.12
KMO y prueba de Bartlett: Gestión

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		0.91
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	12.57.96
	gl	78
	Sig.	0.00

En la Tabla 7.13 se presentan los valores obtenidos en el método de extracción, donde se identifica la existencia de tres factores que explican la varianza de la

dimensión de gestión. El primer componente explica una varianza del 46.86 % el segundo un 9.072 % y con el tercero se acumula el 64.06

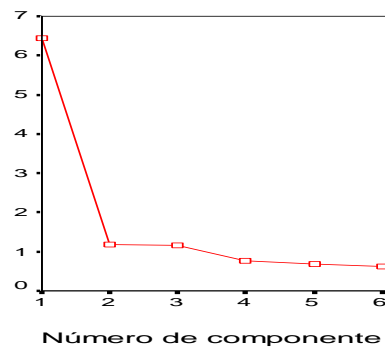
Tabla 7.13
Método de extracción: Gestión

Componen te	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulad o	Total	% de la varianza	% acumulad o	Total	% de la varianza	% acumulad o
1	6.093	46.866	46.866	6.093	46.866	46.866	3.325	25.580	25.580
2	1.179	9.072	55.939	1.179	9.072	55.939	2.763	21.253	46.832
3	1.057	8.130	64.068	1.057	8.130	64.068	2.241	17.236	64.068
4	.775	5.959	70.027						
5	.685	5.272	75.298						
6	.545	4.193	79.491						
7	.482	3.709	83.200						
8	.453	3.484	86.685						
9	.446	3.430	90.114						
10	.382	2.939	93.053						
11	.359	2.762	95.814						
12	.298	2.295	98.110						
13	.246	1.890	100.000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Sin embargo, al observar el gráfico de sedimentación en la figura 7.3 se aprecia que la pendiente discrimina dos factores y que el tercero no muestra distancia con respecto al segundo, por lo tanto, se determina retomar la existencia de sólo dos factores.

Figura 7.3.
Gráfico de sedimentación: Gestión



Como se puede visualizar en la Tabla 7.14 de matrices de componentes rotados para la subescala de gestión, donde se identifica que los componentes están

compuestos por una serie de ítems. A continuación se presenta la relación de cada componente.

Componente I: ítem 23, 21, 22, 19, 17, 18, 20

Componente II: ítems 14, 15, 16

Componente III: ítems 24, 25, 26

Tabla 7.14
Matriz de componentes rotados: Gestión

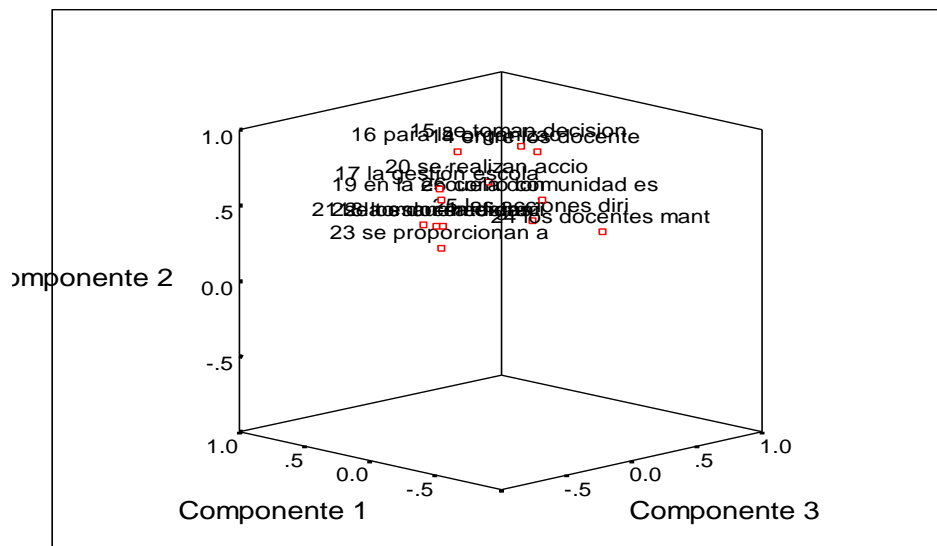
Ítems	Componentes		
	1	2	3
23 Se proporcionan apoyos humanos, materiales, metodológicos para los alumnos que por sus características requieren de recursos diferentes y/o adicionales para acceder al currículo	.779	4.836E-03	.322
21 Se toman medidas para que la escuela sea accesible a personas ciegas, débiles visuales, sordas o con algún problema motor	.742	.197	.151
22 La escuela organiza actividades que permiten la participación de los alumnos que presentan una condición de vulnerabilidad en las actividades escolares	.717	.184	.229
19 En la escuela donde laboro se contemplan acciones en el PETE y PAT dirigidas a las poblaciones en situación de vulnerabilidad con el fin de favorecer su participación y aprendizaje	.573	.403	.113
17 La gestión escolar destina apoyos y/o recursos (humanos, materiales) para los alumnos en situación de fracaso escolar, exclusión o marginación	.552	.484	7.843E-02
18 Los docentes reciben información y/o asesoramiento sobre la atención a la diversidad	.545	.242	9.894E-02
20 Se realizan acciones para apoyar el acceso, permanencia y egreso exitoso de los alumnos en situación de vulnerabilidad	.490	.487	.395
16 Para la organización y dirección de la escuela se considera la participación de los docentes, padres y alumnos	.336	.793	6.939E-03
15 Se toman decisiones como resultado de la reflexión y trabajo colaborativo de todos los miembros de la comunidad educativa	.222	.778	.376
14 Entre los docentes existe liderazgo efectivo que promueva la gestión, control y fortalecimiento de la escuela	8.073E-02	.769	.360
24 Los docentes mantienen altas expectativas de logro para todos los alumnos	7.564E-02	.147	.851
25 Las acciones dirigidas a los alumnos en situación de vulnerabilidad favorecen su participación y aprendizaje	.444	.180	.683
26 Como comunidad escolar se definen las acciones, estrategias para la atención a la diversidad	.333	.346	.645

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a La rotación ha convergido en 7 iteraciones.

Como se puede observar en la figura 7.4 están representadas las variables de gestión escolar y se ubican en el espacio definido por los tres componentes, donde se puede apreciar que todas ellas están bien representadas sobre el plano y que guardan un nivel de relación.

Figura 7.4.
Componentes en espacio rotado: Gestión



El siguiente paso es obtener el análisis factorial de la subescala de prácticas, por lo tanto, en la Tabla 7.15 se muestran los valores obtenidos de la adecuación muestral de Kaiser-Meyer, como se puede observar en la tabla la subescala obtiene un valor de .925 lo que indica que el procedimiento para reducir en factores es adecuado. Situación que se corrobora con la prueba de esfericidad de Bartlett.

Tabla 7.15

Medida de adecuación muestral de keiser y prueba de Bartlett: prácticas

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.925
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	1481.610
	gl	120
	Sig.	.000

Como se puede observar en la Tabla 7.16 la sub escala de prácticas está compuesta por dos componentes, donde el primer factor explica el 43.84 % de la varianza y junto con el segundo factor explican el 53.01%.

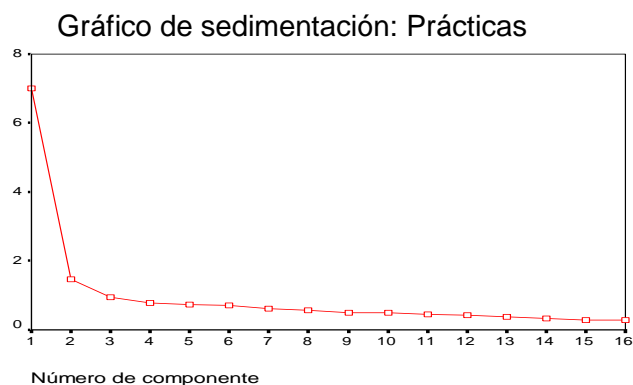
Tabla 7.16
Método de extracción: Prácticas

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	7.016	43.848	43.848	7.016	43.848	43.848	4.696	29.351	29.351
2	1.467	9.166	53.014	1.467	9.166	53.014	3.786	23.663	53.014
3	.944	5.901	58.915						
4	.789	4.934	63.849						
5	.732	4.577	68.426						
6	.703	4.394	72.820						
7	.609	3.809	76.629						
8	.571	3.567	80.196						
9	.497	3.103	83.300						
10	.493	3.080	86.379						
11	.456	2.851	89.231						
12	.434	2.711	91.941						
13	.383	2.396	94.337						
14	.332	2.076	96.413						
15	.290	1.814	98.227						
16	.284	1.773	100.000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

En la Figura 7.5 que corresponde al gráfico de sedimentación se pueden verificar la existencia de dos factores.

Figura 7.5.



A continuación se identifican los ítems que componen cada factor, en la Tabla 7.17 se puede observar que el primer factor está integrado por los ítems 42, 40, 41, 39, 36, 37, 35, 38, 34 y el segundo factor por los ítems 29, 28, 27, 30 y 32.

Tabla 7.17
Matriz de componentes rotados: prácticas

	Componente	
	1	2
42 Las actividades de evaluación se ajustan a las posibilidades de comprensión, expresión y ejecución de los alumnos	.745	.175
40 Los resultados de la evaluación me permiten conocer cuánto y cómo progresa los alumnos en su aprendizaje, tanto a nivel de grupo, como de cada uno en particular	.707	.172
41 A partir de los resultados de evaluación realizó ajustes en el qué y cómo enseñar	.694	.300
39 El proceso de evaluación me permite conocer las características de los alumnos e identificar las diferencias que existen entre ellos	.691	.203
36 Durante las actividades de aprendizaje promuevo el trabajo individual, en binas, en equipos para favorecer la participación de todos los alumnos	.686	.169
37 Las actividades dentro del aula, permiten que todos los alumnos progresen en su aprendizaje, conocimientos, habilidades y actitudes	.682	.226
35 La metodología que empleo favorece el aprendizaje y participación de todos los alumnos	.679	.323
38 Los instrumentos y procedimientos de evaluación que utilizo, se adecuan a los estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos	.603	.306
34 Las actividades de aprendizaje que se realizan en el aula respetan los diferentes ritmos y estilo de trabajo que presentan los alumnos	.584	.446
29 Adapto los proyectos y aprendizajes esperados para promover la participación y aprendizaje de todos los alumnos	.240	.773
28 Realizo situaciones de aprendizaje diversas, para que respondan a los intereses, características, capacidades y habilidades de todos los alumnos	.257	.750
27 Planeo situaciones de aprendizaje que respondan a las necesidades de los estudiantes en condición de vulnerabilidad	.187	.743
30 Brindo orientaciones a los padres de familia para que apoyen el aprendizaje de su hijo (a) en casa	.138	.669
32 Favorezco el trabajo colaborativo entre los alumnos, como un medio para alcanzar los aprendizajes esperados	.429	.588
31 Dentro del aula, se brindan apoyos adicionales (materiales, humanos, metodológicos, tecnológicos, etc.) a los alumnos que lo necesitan para que accedan a los aprendizajes esperados	.207	.584
33 Dentro del aula se realizan diferentes actividades simultaneas y diversificadas para trabajar un mismo tema	.421	.521

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

Después de haber realizado el análisis factorial para cada una de las sub escalas, se concluye que el constructo cultura, gestión, y prácticas inclusivas pueden ser medido a través de siete componentes o dimensiones. Por lo tanto a continuación se presenta el análisis factorial de la escala completa y se inicia con la adecuación de Keiser y prueba de Bartlett, como se observa en la Tabla 7.18 la viabilidad del procedimiento es alta y la significación es aceptable.

Tabla 7.18

Medida de adecuación muestral de Keiser y prueba de Bartlett: Escala total

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		0.93
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	4927.76
	gl	861.00
	Sig.	0.00

Como se puede observar en la tabla 7.19 al realizar el análisis factorial a la escala total se corrobora la existencia de siete factores, lo que indica un comportamiento estable de las cargas factoriales. Se identifica que el primer factor explica el 34.6 de la varianza, el segundo factor el 9%, y el tercero 4.7 % y en los siguientes la variabilidad es mínima.

Tabla 7.19

Análisis factorial de la escala completa

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	14.537	34.612	34.612	14.537	34.612	34.612	5.430	12.928	12.928
2	3.782	9.004	43.616	3.782	9.004	43.616	4.697	11.184	24.112
3	1.993	4.744	48.360	1.993	4.744	48.360	4.348	10.351	34.463
4	1.542	3.671	52.031	1.542	3.671	52.031	4.310	10.263	44.726
5	1.294	3.082	55.113	1.294	3.082	55.113	3.284	7.819	52.546
6	1.271	3.027	58.140	1.271	3.027	58.140	1.664	3.962	56.508
7	1.107	2.637	60.777	1.107	2.637	60.777	1.468	3.495	60.003
8	1.022	2.433	63.210	1.022	2.433	63.210	1.347	3.207	63.210
9	.942	2.243	65.452						
10	.914	2.177	67.630						
11	.832	1.981	69.610						
12	.763	1.816	71.426						
13	.743	1.768	73.194						
14	.693	1.650	74.844						
15	.671	1.597	76.441						
16	.640	1.524	77.965						
17	.620	1.476	79.441						
18	.595	1.416	80.857						
19	.537	1.279	82.135						

20	.532	1.266	83.401
21	.514	1.224	84.625
22	.501	1.193	85.818
23	.476	1.133	86.950
24	.436	1.037	87.987
25	.420	1.000	88.987
26	.413	.983	89.970
27	.381	.907	90.877
28	.377	.897	91.774
29	.362	.861	92.635
30	.335	.797	93.433
31	.321	.764	94.196
32	.309	.735	94.932
33	.285	.679	95.611
34	.274	.653	96.264
35	.252	.599	96.864
36	.237	.565	97.429
37	.215	.512	97.941
38	.205	.487	98.428
39	.185	.440	98.868
40	.176	.418	99.286
41	.160	.382	99.668
42	.139	.332	100.000

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.




En la tabla 7.20 se muestra la matriz de componentes rotados con la intención de identificar los factores.

Tabla 7.20

Matriz de componentes rotados: Escala completa

	Componente							
	1	2	3	4	5	6	7	8
IT39	.757							
IT40	.734							
IT41	.716							
IT42	.695							
IT36	.662							
IT38	.617							
IT37	.615							
IT35	.611							

Items relacionados a las prácticas inclusivas

IT34	.549		
IT14	.768		
IT15	.740		
IT12	.709		
IT16	.677		
IT13	.627	Items relacionadas al factor de gestión I	
IT11	.619		
IT2	.317		
IT8	.236		
IT6	.205		
IT7	.640		
IT1	.612		
IT3	.575	Items relacionados a la cultura	
IT9	.563		
IT10	.445		
IT4	.422		
IT21		.765	
IT23		.704	
IT22		.687	
IT19		.659	Factor II de gestión 
IT20		.542	
IT25		.500	
IT17		.492	
IT18		.490	
IT29		.633	
IT30		.632	
IT33		.627	

IT28	.615	Factor II de prácticas	
IT27	.595		
IT32	.468		
IT24		.545	
IT26		.474	
IT5		.817	
IT31		-.437	

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a La rotación ha convergido en 9 iteraciones.

Como se puede observa el análisis factorial permite reestructurar el orden que explican el constructo.

7.4. Validez de la escala

Como se mencionó en el apartado sobre el diseño del instrumento, la escala fue construida a partir del constructo de cultura, gestión y prácticas inclusivas, que de acuerdo a Booth, et al. (2002) son dimensiones que deben se revaluadas si se pretende eliminar la barreras que impiden el acceso, la participación y el aprendizaje con la intención de favorecer una escuela para todos. Por lo tanto, el diseño de la escala fue con base a la revisión bibliográfica del constructo, es así que en el presente apartado se presentan los resultados de validez de constructo.

La validez de constructo consistió en establecer procedimientos estadísticos con la intención de verificar que la prueba mide lo que pretende medir, es decir; la cultura, la gestión y las prácticas.

De esta manera la subescala de cultura está integrada por los primeros 13 ítems, la subescala de gestión va del ítem 14 al 26, y finalmente la sub escala de prácticas está constituida por los ítems 27 al 42.

A continuación se presenta el análisis de la correlación dominio total a través de una correlación bivariada entre las dimensiones y el total. Como se puede observar en la Tabla 7.21 la dimensión de cultura presenta un alto índice de correlación con las otras dos dimensiones y la significación estadística es menor .000 un valor ampliamente aceptado, situación que se presenta en las otras dos dimensiones, por lo cual queda demostrado que existe una correlación dominio total, donde cada dominio presenta una correlación significativa con el resultado global del instrumento, determinando así la validez de constructo de la escala.

Tabla 7.21
Correlación bivariada

		Cultura	Gestión	Prácticas	Total
Cultura	Correlación de Pearson	1.000	.714**	.660**	.900**
	Sig. (bilateral)	.	.000	.000	.000
	N	211	211	211	211
Gestión	Correlación de Pearson	.714**	1.000	.549**	.893**
	Sig. (bilateral)	.000	.	.000	.000
	N	211	211	211	211
Prácticas	Correlación de Pearson	.660**	.549**	1.000	.819**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.	.000
	N	211	211	211	211
Total	Correlación de Pearson	.900**	.893**	.819**	1.000
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.
	N	211	211	211	211

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Con relación a la validez de contenido que tiene como propósito poner en evidencia la relación de la escala con el contenido y con el constructo, por consiguiente la vía para alcanzar esta propiedad en la escala fue a través de la revisión bibliográfica sobre el constructo con la intención de que los ítems fueran representativos considerando su alcance, cobertura, relevancia; posteriormente, se sometió a juicio de expertos y se realizaron las modificaciones sugeridas en el proceso; finalmente; la escala se volvió a someter a juicio por los mismos expertos para verificar su pertinencia. En la Tabla 7.21 se muestra un ejemplo de las celdas que permitieron validar el contenido de la escala.

Tabla 7.21

Celda de validación

<p>Parte 1. En la escuela donde laboro:</p> <p>1. Los profesores reciben y apoyan en sus aulas, a los alumnos que por diferentes razones (por su condición de género, procedencia y/o capacidad) se encuentran en situación de vulnerabilidad</p>	Bueno	Mejorar X	Eliminar	Cambiar
COMENTARIOS				
<p>2. Los profesores brindan igualdad de oportunidades para que todos los alumnos alcancen los aprendizajes esperados</p>	Bueno X	Mejorar	Eliminar	Cambiar

7.5. Comparación de grupos

El siguiente análisis está en función de determinar si los reactivos discriminan la cultura, la gestión y las prácticas inclusivas en educación básica con el propósito de describir cómo se comportan las variables en la muestra.

Como se puede observar en la Tabla 7.22 la dimensión con un valor promedio alto es en cultura, le sigue prácticas y finalmente gestión obtiene el valor más bajo. En el caso de primaria y secundaria su valor promedio alto lo tienen en prácticas, le sigue cultura y por último gestión.

Tabla 7.22

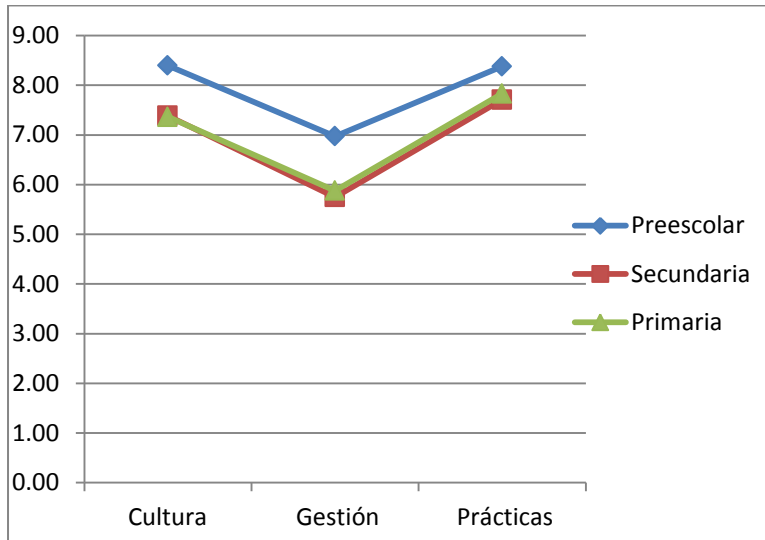
Comparación de promedio entre los niveles de educación básica

Nivel		Cultura	Gestión	Prácticas
Preescolar	Media	8.40	6.97	8.38
	Desv. típ.	1.07	1.73	1.09
Primaria	Media	7.36	5.88	7.83
	Desv. típ.	1.40	1.64	1.09
Secundaria	Media	7.38	5.75	7.71
	Desv. típ.	1.70	1.98	1.49
Total	Media	7.54	6.02	7.89
	Desv. típ.	1.50	1.81	1.24

En la figura 7.6 se visualiza un comparativo entre los niveles de educación básica donde se percibe que preescolar obtiene valores altos con respecto a los otros dos niveles en relación a cultura, gestión y prácticas inclusivas.

Figura 7.6

Comparativo entre los niveles de educación básica



El siguiente análisis es describir cómo se comporta la variable medida en las diferentes funciones que desempeñan los sujetos de la muestra, como se percibe en la Tabla 7.23 los directivos tienen un promedio mayor en cultura y prácticas, y las categorías de maestros de grupo y otro su fortaleza se ubica en las prácticas, obteniendo un valor menor en gestión.

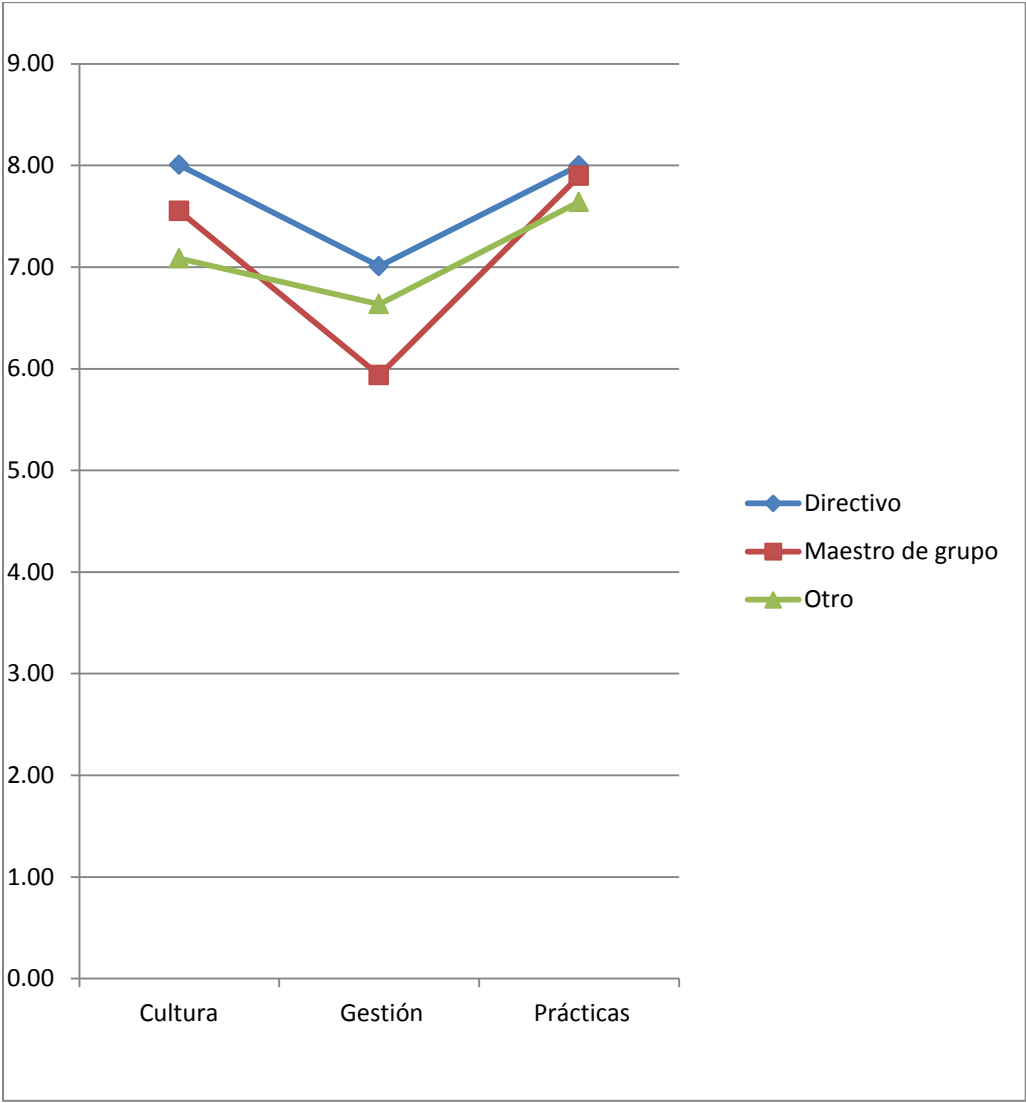
Tabla 7.23

Comparación en las diferentes funciones.

Función		Cultura	Gestión	Prácticas
Directivo	Media	8.00	7.01	8.00
	Desv. típ.	1.72	1.61	1.92
Maestro de grupo	Media	7.55	5.94	7.90
	Desv. típ.	1.45	1.79	1.19
Otro	Media	7.09	6.63	7.64
	Desv. típ.	2.00	2.00	1.58
Total	Media	7.54	6.02	7.89
	Desv. típ.	1.50	1.81	1.24

Asimismo, se puede observar en la figura 7.7 que en la dimensión de prácticas inclusivas los tres niveles guardan cierta similitud en su valor promedio, sin embargo un aspecto a analizar es la mayor dispersión que se identifica en la función de directivos en esta variable, lo que puede indicar que los ítems generan posiciones a favor o en contra con relación a la planeación, estrategias y evaluación.

Figura 7.7
Comparativo entre funciones



Otro análisis presentado es en torno a los años de servicio, como se observa en la Tabla 7.24 los que obtienen un valor mayor en la dimensión de cultura son los maestros que tienen en promedio de 21 a 30 años de servicio, los maestros que tienen más de 30 años de servicio obtienen en gestión la puntuación más alta, y los que obtiene la calificación más alta en prácticas son los maestros entre 11 y 20 años de servicio.

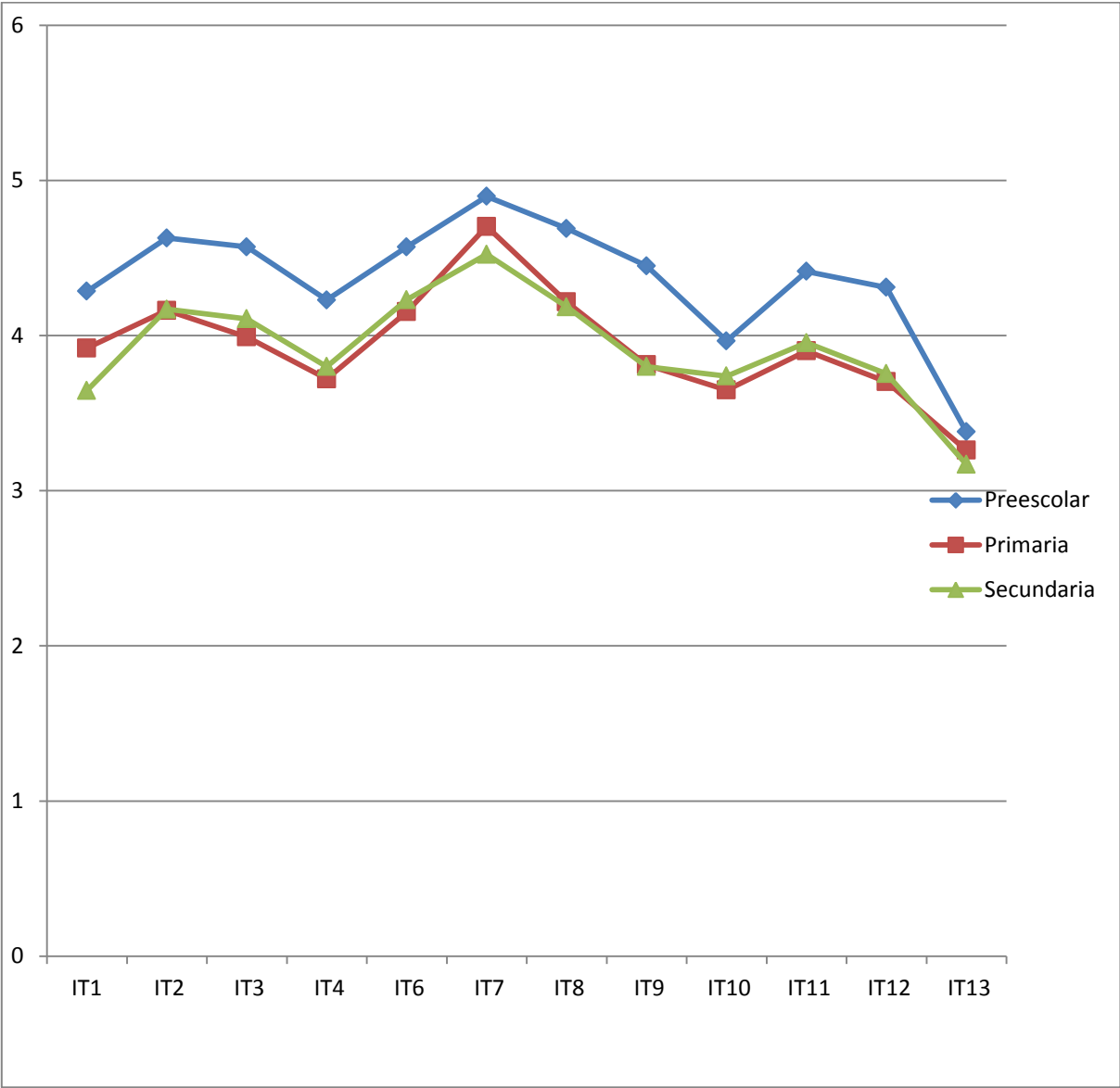
Tabla 7.24
Comparación de la variable: Años de servicio

Años de servicio		Cultura	Gestión	Prácticas
1-10	Media	7.46	5.89	7.93
	N	69.00	69.00	69.00
	Desv. típ.	1.48	1.79	1.19
11-20	Media	7.52	5.95	8.00
	N	89.00	89.00	89.00
	Desv. típ.	1.50	1.80	1.24
21-30	Media	7.70	6.29	7.67
	N	45.00	45.00	45.00
	Desv. típ.	1.39	1.80	1.23
más de 30	Media	7.60	6.52	7.44
	N	8.00	8.00	8.00
	Desv. típ.	2.36	2.20	1.83
Total	Media	7.54	6.02	7.89
	N	211.00	211.00	211.00
	Desv. típ.	1.50	1.81	1.24

Al realizar un análisis de los ítems de la dimensión de cultura, se puede indicar que el ítem con un valor menor en educación básica es el número 13, lo que puede significar que en los tres niveles hace falta establecer vínculos de apoyo con servicios e instituciones para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos en situación de vulnerabilidad.

Como se puede observar en la Figura 7.8 el ítem con una puntuación más alta es el 7, el cual recoge información sobre la aceptación de todos los niños en la escuela independientemente de sus características personales y/o necesidades educativas, lo que permite afirmar que todos los alumnos independientemente de su condición tienen acceso a la educación básica.

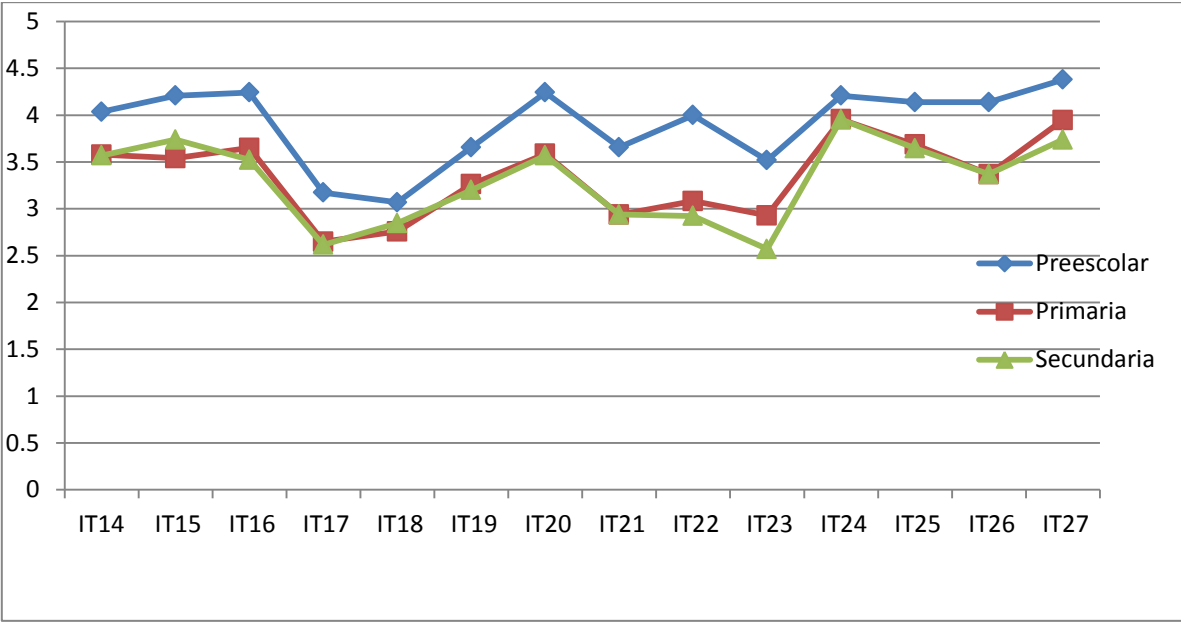
Figura 7.8
Ítems de cultura escolar



Con respecto a la dimensión de gestión como se puede observar en la Figura 7.9 el nivel de preescolar presenta una mayor puntuación con respecto a la dimensión de gestión. En un análisis de ítems, se puede identificar que preescolar presenta una fortaleza en las acciones para apoyar el acceso, permanencia y egreso exitoso de los alumnos en situación de vulnerabilidad en comparación a los otros dos niveles.

A partir de los resultados obtenidos en los ítems 17, y 18 se puede identificar que en preescolar y primaria se requiere destinar apoyos y/o recursos humanos y materiales, así como información y/o asesoramiento sobre los alumnos en situación de vulnerabilidad, de acuerdo con el ítem 23.

Figura 7.9
Comparación de niveles: Gestión



Como se puede observar en la Tabla 7.13 la mayor debilidad en secundaria se encuentra en el ítem 23 que indica que sus alumnos en situación de vulnerabilidad tienen mayor dificultad para incluirse en las actividades que organiza la escuela.

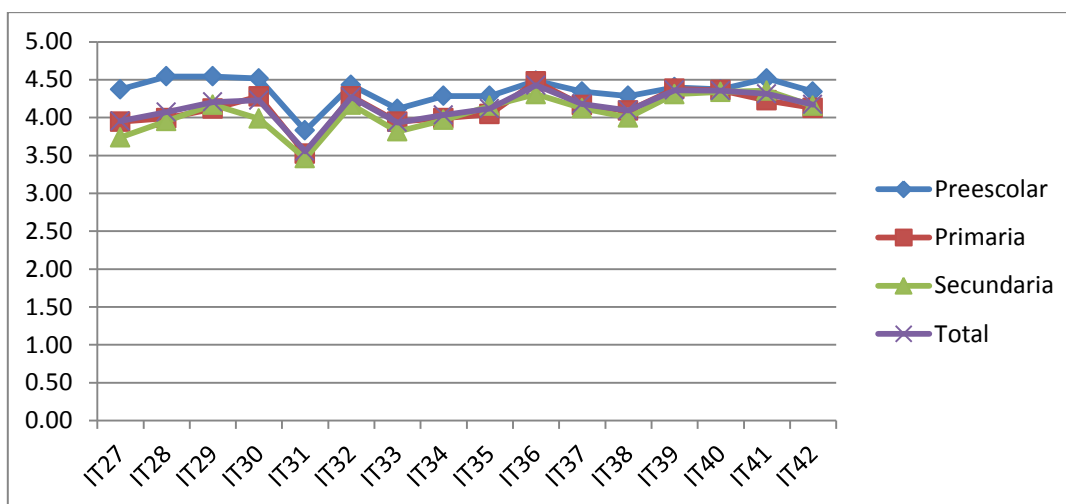
Donde hay mayor debilidad en los tres niveles es en la dimensión de gestión que guarda relación con las acciones destinadas a los apoyos y/o recursos humanos y materiales, así como información y/o asesoramiento sobre los alumnos en situación de vulnerabilidad.

Como se puede observar en la figura 7.13 el nivel de preescolar presenta una mayor puntuación en comparación con los otros dos niveles con respecto a la gestión. En un análisis de ítems, se puede identificar que preescolar presenta una fortaleza en las acciones para apoyar el acceso, permanencia y egreso exitoso de los alumnos en situación de vulnerabilidad.

Como se puede observar en la figura 7.10 los tres niveles mantienen cierta similitud en la dimensión de prácticas, destacando que en el ítem 30 los tres niveles tienden a bajar su promedio, el cual hace referencia a la adaptación del proyecto o de los aprendizajes esperados con la intención de promover la participación y aprendizaje de todos los alumnos.

FIGURA 7.10

Comparativo de prácticas inclusivas



7.6. Discusión

Presentados los resultados, es momento de exponer las disertaciones con respecto al proceso y sobre todo a los resultados encontrados en el diseño y validación de la escala que tiene como propósito medir la cultura, la gestión y las prácticas inclusivas en educación primaria.

La muestra fue conformada por maestros de educación básica del Estado de México que estaban en algún curso de actualización y/o capacitación docente, el criterio de selección fue por disponibilidad, situación que se traduce en tener reunidos maestros de los tres niveles en un mismo espacio, por lo tanto, a partir de los datos se puede inferir que 5 de cada 10 maestros reunidos en un curso de actualización y/o capacitación son de primaria, 3 de cada 10 son de secundaria y el resto corresponde a maestros de preescolar. Asimismo se puede afirmar que 9 de cada 10 docentes que asisten a cursos son maestros de grupo.

A partir de los datos se afirma que 9 de cada 10 docentes de la muestra ha trabajado bajo el modelo de integración educativa, y el mismo rango trabajará bajo el modelo inclusivo ya que a partir del 2004 se ha reorientado los servicios de educación especial en la delegación Iztapalapa bajo el modelo de inclusión, y actualmente en los planes de estudio 2011 en el principio pedagógico 1.8 se hace alusión a la inclusión como estrategia para abordar a la diversidad, asimismo, bajo las directrices del Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial, 2011 los servicios adoptan el modelo de educación inclusiva para ser implementado en las escuelas que son apoyadas por los servicios de USAER.

Otro dato de ser sometido a discusión es la baja cobertura que se tiene por parte de los servicios de educación especial a las escuelas de educación básica, donde solo el 25.59 % de la muestra recibe apoyo, situación que se corrobora con el valor obtenido en el ítem 17 relacionado sobre la falta de información y sensibilización a la comunidad educativa sobre la atención a la diversidad,

situación que debe ser abordada ya que a partir de investigaciones se ha determinado que las concepciones que tienen los docentes pueden favorecer u obstaculizar los procesos de inclusión educativa, y es a partir de sus concepciones que adopta una de las tres perspectivas ante el alumnado diverso (San Martín, 2011).

Con respecto al proceso de fiabilidad y validez de la escala se asevera que la escala ha pasado por un proceso de construcción, donde los resultados garantizan las propiedades que requiere un instrumento de medición válido y confiable para ser utilizado en educación básica. La escala final quedó conformada por siete factores que explican el 61% de la variabilidad del constructo medido, lo que indica que el 38% restante se debe a factores no considerados en la escala.

Asimismo, se afirma que el constructo de educación inclusiva es multidimensional, y que responde a los planteamientos de Booth (2002) en el Index al plantear 45 indicadores y 498 preguntas.

Con relación a cómo se comporta la variable en la muestra, se puede concluir que preescolar tiene un nivel alto por encima de los otros dos niveles que componen la educación básica. Secundaria y primaria guardan similitudes con relación a las variables medidas, sin embargo, un dato que habrá que observar es que los tres niveles que componen educación básica presentan un bajo promedio en gestión lo que implica que las estrategias, acciones que se realizan como centro guardan poca relación con los alumnos en situación de vulnerabilidad.

A partir del análisis de datos se puede argumentar que los directivos muestran mejores puntuaciones con relación a la cultura y gestión y guardan similitudes con los maestros de grupo en la dimensión de prácticas inclusivas. Asimismo, que los maestros de grupo muestran menor puntuación en la gestión escolar.

Otro punto de análisis es sobre los años de servicio de los docentes de la muestra, todo indica que los maestros que cuentan entre 21 a 30 años en la dimensión de cultura inclusiva obtienen un valor mayor, y en la dimensión de gestión quien obtiene mayor puntuación son los maestros con más de 30 años de servicio, sin embargo, en las prácticas inclusivas la puntuación más alta se encuentra con los maestros entre 11 y 20 años, seguida por los que inician en el servicio como docentes. Situación que podría ser objeto de investigaciones futuras que indaguen si el éxito de la inclusión de grupos vulnerables en educación básica guarda relación con la experiencia de los docentes, o bien, poner a discusión qué pasa con los recién egresados que al llegar a los servicios tienen que hacerse cargo de la dirección por ser una escuela de organización incompleta, o bien qué pasa cuando un alumno en situación de vulnerabilidad tiene como maestro de grupo a docentes con más de 30 años de servicio.

A partir de los datos obtenidos se concluye que existe diferencias mínimas en la dimensión de prácticas inclusivas en los tres niveles, lo que refiere que en la muestra con respecto a la planeación, estrategias y evaluación los docentes realizan los ajustes necesarios que permiten a los alumnos acceder al currículo.

CAPÍTULO VIII

CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos, en este momento es posible contestar cada una de las interrogantes que motivaron y sostuvieron la presente tesis doctoral.

7.1. CONCLUSIONES

En primer lugar se afirma que el desarrollo de la presente investigación junto con la metodología adoptada ha permitido responder a las preguntas planteadas y cumplir con los objetivos encaminados a diseñar una escala para medir la cultura, la gestión y las prácticas inclusivas en educación básica de manera válida y confiable, situación que se argumenta de la siguiente manera:

El objetivo general de la presente investigación fue: diseñar y validar una escala para medir la cultura, la gestión y las prácticas inclusivas en educación básica, objetivo que está relacionado con el planteamiento; ¿Puede ser medida la cultura, la gestión y las prácticas inclusivas en educación básica con un instrumento válido y confiable?, a partir del análisis de resultado se afirma que la escala diseñada posee un nivel de confiabilidad total de .95 de acuerdo con el coeficiente alpha de Cronbach, asimismo posee propiedades de validez de constructo y de contenido.

Bajo este contexto, se puede aceptar la hipótesis de investigación al demostrar a través del coeficiente de Cronbach y análisis factorial que efectivamente los reactivos de la escala miden de manera confiable las variables medidas, para la subescala de cultura se obtuvo un coeficiente de Cronbach de .89 para la subescala de gestión se obtuvo un coeficiente de .90 y finalmente para la dimensión de prácticas se alcanzó un coeficiente de .90, niveles que son aceptables para un instrumento de medición. Por lo tanto, se puede afirmar que la

escala es un instrumento viable para ser utilizado en educación básica y que sus resultados permiten tomar decisiones a la escuela en torno a generar propuestas de transformación para brindar respuestas educativas a todos los alumnos en especial énfasis a los alumnos en situación de vulnerabilidad.

Por lo que respecta a los objetivos específicos encaminados a definir el constructo de educación inclusiva y al planteamiento ¿la educación inclusiva es una variable que se puede medir?, a partir de la revisión bibliográfica y el proceso de validación por expertos al que fue sometida la escala, se concluye que el constructo de educación inclusiva en sus dimensiones de cultura, gestión y prácticas pueden ser convertidas en indicadores para ser medidas

Con relación al objetivo de identificar y definir las dimensiones que permiten evaluar la educación inclusiva, tras el análisis factorial queda demostrado que el constructo es mejor medido y apreciado a través de siete factores, los cuales explican mejor la situación del centro en lo que se refiere a brindar una educación para todos.

Otro de los objetivos específicos fue describir la cultura, la gestión y las prácticas inclusivas en educación básica con la intención de responder el planteamiento ¿Cómo se comporta la cultura, la gestión y las prácticas inclusivas en educación básica?, situación que se concretizó con la comparación y descripción entre los niveles, concluyendo que en la muestra; el nivel de preescolar presenta un valor mayor con relación a primaria y secundaria en la dimensión de la cultura, la gestión y las prácticas inclusivas, asimismo se puede afirmar que la dimensión de gestión es un área de oportunidad para los tres niveles si pretende identificar, minimizar y/o eliminar las barreras existentes que impiden el acceso, la participación y aprendizaje de los alumnos, es especial de aquellos en situación de vulnerabilidad.

Finalmente se concluye que la escala es un instrumento válido y confiable, que puede ser utilizado en educación básica y a partir del análisis de sus resultados la escuela puede desarrollar proyectos de mejora que beneficien a toda la comunidad

Se reconoce que la escala tiene implicaciones prácticas, puede ser utilizada en su totalidad o solamente retomar alguna de las subescalas. Asimismo puede ser utilizada por una escuela en específico o ser aplicada a una zona escolar con la intención de valorar su cultura, gestión y prácticas inclusivas y tomar decisiones al respecto.

Puede ser utilizada por los servicios de USAER con la intención de hacer un diagnóstico inicial de la escuela o escuelas que apoya y a partir de los resultados elaborar su PETE y/o PAT, entonces sus estrategias estarán dirigidas a favorecer las dimensiones de cultura, gestión y prácticas y por ende, a contribuir a minimizar o eliminar las barreras que pudieran existir en cada centro educativo.

7.2. RECOMENDACIONES

A partir del análisis de los resultados y conclusiones expuestas se reconoce que la escala es un instrumento con características de confiabilidad y validez aceptables, y por tanto, es una herramienta que puede ser empleada en educación básica para medir las prácticas educativas relacionadas a la cultura, la gestión y las prácticas inclusivas. Se ratifica que los resultados permiten tomar decisiones sobre las áreas de oportunidad que tiene la escuela para brindar una respuesta educativa de calidad a partir de la identificación y valoración de las barreras existentes que impiden el acceso, la participación y el aprendizaje de los alumnos, sobre todo de aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad.

Se reconoce que existen aspectos relevantes que se deben considerar para obtener resultados a partir de la aplicación de la escala y que posibiliten a la

escuela a tomar decisiones: en primer lugar, sensibilizar a la comunidad docente sobre la importancia que tiene la cultura de evaluación en los centros educativos para la toma de decisiones; segundo, generar un ambiente de apertura y de confiabilidad de los resultados con la intención de recolectar información con la mayor veracidad posible; y, finalmente someter los resultados de la evaluación a un proceso de análisis y reflexión entre la comunidad docente para generar acciones de mejora.

Se identifica que la escala tiene implicaciones prácticas, puede ser utilizada en su totalidad o solamente retomar alguna de las subescalas. Asimismo puede ser utilizada por una escuela en específico o ser aplicada a una zona escolar con la intención de valorar su cultura, gestión y prácticas inclusivas y tomar decisiones al respecto.

Asimismo, puede ser utilizada por los servicios de USAER con la intención de hacer un diagnóstico inicial de la escuela o escuelas que apoya y a partir de los resultados elaborar su PETE y/o PAT, para dirigir sus estrategias para favorecer las dimensiones de cultura, gestión y prácticas y por ende, a contribuir a minimizar o eliminar las barreras que pudieran existir en cada centro educativo.

7.3. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Se advierte que la muestra para obtener la fiabilidad y validez de la escala fue con maestros de educación básica del Estado de México, por tanto, se reconoce que sería importante realizarlo en una muestra representativa de la República Mexicana o en su caso en otros estados y observar cómo se comporta el nivel de confiabilidad y la estructura factorial del instrumento.

Asimismo, se reconoce que una línea de investigación que se abre a partir de lo expuesto en la presente tesis doctoral, es diseñar y validar instrumentos que recolecten información de los alumnos y padres de familia con relación a la

cultura, gestión y prácticas inclusivas con la intención de dar voz y participación a toda la comunidad educativa.

La necesidad identificada a partir de los resultados y que puede ser una línea de investigación es cómo favorecer proyectos de mejora en la gestión escolar para que impacte en la cultura y prácticas inclusivas.

Otra línea de investigación responde a la posibilidad de ser validada y adaptada la escala en la población de educación media superior y superior.

Para concluir, otra línea de investigación que resulta interesante a partir del análisis de resultados es validar la hipótesis; existe diferencia significativa entre los docentes con más de 20 años de servicio en la dimensión de cultura y gestión inclusiva con respecto a los que ingresan al servicio.

Como se puede observar, la presente tesis doctoral abre otras líneas de investigación tanto cuantitativas como cualitativas, que deberán ser retomadas si se pretende avanzar hacia una sociedad inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa* , 23-42. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art1.pdf>. Consultado el (22/07/2012).
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar la instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, y Miles (2009)
- Alaniz, M. O. (2006). los aportes de la tecnología informática a las necesidades de alumnos con discapacidad visual, o auditiva. *Revista de informática educativa y medios audiovisuales* , 10-43.
- Anastasi, P. A., Anne y Urbina (1998). Test psicológicos. México: Prentice Hall.
- Arias, P. A. (2009). La integración educativa de personas con necesidades educativas especiales en México: ¿mito o realidad? ., (págs. 1-17). Congreso internacional para la investigación y desarrollo educativo. México.
- Arnaiz, S. P. (2007). El currículo y las necesidades educativas especiales. En G. M. López, *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales* (págs. 43-62). México: Gileditores.
- Barrientos, N. A. y Tarracena (2008). La participación y estilos de gestión escolar de directores de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* , 113-141.
- Bartely, B. (2000) Conociendo nuestras escoleas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. *Revista Mexicana Educativa*, 6 (12), 371-379
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de educación* , 137-152 Recuperado de www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_07.pdf .
- Beltrán, F. (2007). Políticas versus gestión escolar. *Revista Novedades Educativas* , 4-8.
- Ben, A. S. (2005). La correspondencia entre los modelos pedagógico-didácticos y los estilos de gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación* , 5. Recuperada de <http://www.rieoei.org/opinion11.htm>.

- Blanco, G. R. (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos*. Boletín del proyecto principal de educación para América Latina y el Caribe. 55-72. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Bonilla, R. (2001). *La gestión en la escuela primaria*. *Revista de Educación. Nueva Época*, Recuperado de: <http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/indez.html>. (2/02/2012)
- Booth, T. A. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago: CSIE, UK.
- Booth, T., Ainscow, M., Vaughan, M., y Sahw, L. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación. Traducción y adaptación al castellano oficina regional de educación de la UNESCO para América latina y el Caribe*. (A. López, Trad.) Santiago: OREALC/UNESCO.
- Botero, C. C. (2009). *Cinco tendencias de la gestión educativa*. *Revista Iberoamericana de educación*, Recuperada de www.rieoei.org/deloslectores/2811Botero.pdf. (20/07/2012). (22/05/2012)
- Bradt, D. L. (1987). *Psicología evolutiva*. México: Interamericana.
- Brandstadter, A. (2007). *La gestión: Cartografía semántica para orientarse en un terreno enmarañado*. *Novedades Educativas*, 12-18.
- Casanova, R. M. (2011). *De la educación especial a la inclusión educativa*. *Participación educativa*, 8-24.
- Castelán, A. (2003). *¿Una nueva gestión educativa para nuestras escuelas?* *Revista de educación moderna para una sociedad democrática*, 39-42.
- Castillo, B. C. *Un modelo de inclusión: Las comunidades de aprendizaje*. Costa Rica: INICO.
- Cedillo, G. I. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México, D.F.: SEP.
- CONEVAL. (2011). *Informe de la evaluación de desempeño 2010-2011*. México. Recuperado de http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/html/eva_esp_desemp_2010.html: SEP. (03/03/2012)

- Duk, H. (2010). Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: la necesidad de una mirada sistémica. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 11-12. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros>
- Duk, H. (2007). "Inclusiva" Modelo para evaluar la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, eficacia y Cambio en Educación*, 5 (5e).
- Duk, H. C. (2009). *Flexibilización del currículum para atender la diversidad*. Chile: Ministerio Educación Chile-Universidad Central.
- Duk, H. C. (2007). Inclusiva, modelo para evaluar la respuesta de la escuela a la diversidad. *REICE, revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 1-12.
- Echeita, G. (02 de 2008). Definir la inclusión para llevarla a la práctica. *Faro del silencio*, págs. 36-39.
- Echeita, G. (2011). *Inclusión educativa y diversidad*. Chile: OEI.
- Echeita, G. (2011). El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quien bien te quiere te hará llorar! *Participación educativa*, 117-128. Recuperada de www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n18-echeita-sarrionandia.pdf. (3/03/2012)
- Echeita, G. (2008). Inclusión educativa. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1-8. Recuperada de www.educacion.gob.es (15/12/2011)
- Escandon, M. (2002). *La Educación Especial y la Integración Educativa en México*. México. Recuperado de [http://www.pdi.cnotinfor.pt/recursos/Integracion Educativa en Mexico.doc](http://www.pdi.cnotinfor.pt/recursos/IntegracionEducativa%20en%20Mexico.doc) : SEP.
- Fernández, B. J. (2011). Abandono escolar y prácticas educativas inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, 47-58. <http://www.rinace.net/rlei/numeros> (01/02/2012).
- Fernández, B. J. (2008). La investigación en educación especial. Líneas temáticas y perspectivas de futuro. *Perfiles educativos*, XXX (119), 7-32.
- Fernández, J. M. (2011). Abandono escolar y prácticas educativas inclusivas. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 43-58. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art2.pdf>. Consultado el (27/07/2012).

- García, C. I. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP.
- García, S. J. (2011). Guía técnica para la construcción de escalas de actitud. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía* (Recuperado de <http://www.odiseo.com.mx/2011/8-16/garcia-aguilera-castillo-guia-construccion-escalas-actitud.html>). (03/04/2012).
- García-Poyato, F. J. (2009). La gestión escolar como medio para lograr la calidad en instituciones públicas de educación primaria en Ensenada, Baja California. (Tesis de maestría). Recuperado de iide.ens.uabc.mx/blogs/mce/files/2011/03/Tesis-Jihan-García-Poyato.pdf.
- González, P. M. (2005). La respuesta educativa a la diversidad desde el enfoque de las escuelas inclusivas. Una propuesta de investigación. *Revista de Psicodidáctica* , 97-109.
- González-Gil, F. (2011). Inclusión y atención al alumnado con necesidades educativas especiales en España. *Participación educativa* , 60-78.
- González-Palma, J. (2005). De la gestión pedagógica a la gestión educativa, Una tarea inconclusa. *Observatorio Ciudadano de la Educación* , 1-4. Recuperado de <http://www.observatorio.org/colaboraciones/gonzalezpalma2.html>.(12/3/2012).
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., Baptista, L. P. (2004). *Metodología de la investigación* (tercera ed.). Chile: McGraw Hill.
- Hineni (2008). Enfoque y componentes. Modelo de Evaluación Inclusiva. Chile: OEI.
- Jurado de los Santos, P. (1997). La investigación en educación especial. Tendencias y orientaciones. *Educar* , 105-114.
- Kerlinger, F. (2002). Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales. México:McGraw Hill.
- Lavin, S. (2007). Transitando desde la gestión de un establecimiento hacia la gestión de un centro de desarrollo educativo. *Educare* , 23-35.
- Limón, M. (2009). Algunas políticas mexicanas de inclusión. *Revista Electrónica Sinética*, (29) 36-38. Recuperado de <http://www.observatorio.org>. (02/03/2012).

- Lobato, Q. X. (1994). *La cultura de la tolerancia y la educación inclusiva*. México:Paidós
- López-Escribano, C. (2007). Contribuciones de la neurociencia al diagnóstico y tratamiento educativo de la dislexia del desarrollo. *Revista de neurología* , 173-180.
- Loren, G. C. (2011). Diplomado en Inclusión educativa. *Desarrollo curricular y prácticas para la diversidad* . Chile.
- Lledó, C. A. (2009). Una revisión sobre la respuesta educativa de los centros escolares en el camino hacia la Integración Educativa. *Revista Educación Inclusiva* , 8-16.
- Maslowski, R. (2006). A Review of inventories for diagnosing school culture. *Journal of Educational Administration* , 6-35. Recuperado de [\(http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ801625&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ801625\)](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ801625&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ801625).(22/05/2012)
- MEN. (2008). *Guía de inclusión*. Colombia: MEN. Recuperado de fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2011/09/INDICE-DE-INCLUSION-EDUCATIVA-COLOMBIA-2009_0.pdf.
- Meza, G. C. (2010). *Cultura escolar inclusiva en educación infantil:Percepciones de profesionales y padres*. (Tesis doctoral). Salamanca.
- Morales, V. P. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. España: Muralla.
- Murillo, F. J. (2010). Escuelas inclusivas para la justicia social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* , 11-14.
- Murillo, F. J. (2011). *Escuelas inclusivas: gestión para el cambio y la mejora*. Chile: Centro de Altos Estudios Universitarios .
- ONU.(2006) Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable>.(02/05/2012)
- Ortíz, G. M.(2005). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas.
- Parrillas, L. A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación* , 11-29.

- PEC. (2008). *Orientaciones para la elaboración del Plan Estratégico de Transformación Escolar*. México: Administración pública estatal.
- Peñaherrera, M. (2011). La inclusión y la atención escolar a la diversidad estudiantil en centros educativos primarios: un programa de Investigación-acción. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa* , 121-131, Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art2.pdf>. Consultado el (22/07/2012).
- Pérez-Gómez, A. (2005). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Plancarte, C. P. (2010). El Índice de inclusión como herramienta para la mejora escolar. *Revista iberoamericana de educación* , 145-166.
- Ponente Meléndez, R. L. (octubre, 2011). Construyendo centros educativos inclusivos. *Construyendo centros educativos inclusivos, presentado en el congreso Internacional de educación inclusiva*. Tabasco.
- Riera, G. (2011). El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. . *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa* , 133-149. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art7.pdf>. Consultado el (22/07/2012).
- RIIE. (2008). *Informe final de consistencia y resultados del PNFEIE*. México: UNAM.
- San Martín, U. C. (2011). ¿Dónde y cuando proporcionar apoyos pedagógicos para facilitar los procesos de inclusión? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* , 171-188. Recuperado de <http://www.rinace.net> (05/03/2012)
- Sañudo, L. (2001). La transformación de la gestión educativa. Entre el conflicto y el poder. *Revista de Educación* , recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=3703.
- SEP. (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México: SEP.
- SEP. (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: Secretaría de Educación Pública.

- SEP. (2007). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: SEP.
- SEP. (2010). *Reforma Integral de la Educación Básica. Diplomado para maestros de primaria:2° y 5°*. México: SEP.
- SEP. (2011a). Acuerdo 592, por el que se establece la articulación de la Educación Básica. México: SEP.
- SEP. (2011). *Modelo de Atención de los servicios de educación especial*. México: SEP.
- SOLCOM. (2011). *Informe Solcom, Derechos humanos en España*. España: Recuperado de http://www.asociacionsolcom.org/3_Violaciones_de_la_Convencion_informe_solcom_2011.
- Steiner, C. (1974). *Libretos en que participamos*. México: Diana.
- Stolp, S. (1994). Liderazgo para la cultura escolar. ERIC Digest: Universidad de Oregon
- UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. 1990 (pág. 40). Jomtien, Tailandia: UNESCO.
- UNESCO. (1994). Declaración y marco de acción de la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad. Salamanca.
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Francia: UNESCO.
- UNESCO. (2000). *Foro Mundial sobre la educación, Informe final*. Senegal: UNESCO.
- Valenciano, C. Y. (2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva: Una experiencia compartida. En M. M. Sarto, *Aspectos clave de la Educación inclusiva* (págs. 13-24). Salamanca: INICO.
- Verdugo, A. M. (2011). Implicaciones de la Convención de la ONU, en la educación de los alumnos con discapacidad. *Participación educativa* , 25-34.

ANEXOS

ESCALA DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS

Se solicita a Usted de la manera más atenta, su colaboración para contestar el presente instrumento que tiene como finalidad conocer sobre la práctica educativa en relación con los alumnos en situación de vulnerabilidad en educación básica.

Conteste con la mayor veracidad posible. Recuerde que no hay respuestas correctas o incorrectas. La contestación es anónima y confidencial. Por su colaboración, muchas gracias.

INSTRUCCIONES: a continuación se presenta una serie de enunciados, marque con una X la opción que guarde mayor relación con su actual práctica en el nivel educativo donde labora.

Nivel en que labora:

Preescolar Primaria Secundaria

Función que desempeña:

Directivo maestro de grupo otro (especificar) _____

Años de servicios en educación:

de 1 a 10 años de 11 a 20 años de 21 a 30 años más de 30 años

En la escuela donde labora cuenta con apoyo de algún servicio de educación especial:

USAER CAM CRIE ninguno

Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular
Integración Educativa

Centro de Atención Múltiple

Centro de Recursos e Información para la

Parte 1. En la escuela donde laboro:

1. Los profesores reciben y apoyan en sus aulas, a los alumnos que por su condición de género, procedencia y/o capacidad se encuentran en situación de vulnerabilidad
 Siempre Casi siempre A veces Raras veces Nunca
2. Los profesores brindan igualdad de oportunidades para que **todos los alumnos** alcancen los aprendizajes esperados
 Siempre Casi siempre A veces Raras veces Nunca
3. Los docentes se preocupan por fortalecer y/o ampliar las capacidades, intereses y motivaciones de todos los alumnos
 Siempre Casi siempre A veces Raras veces Nunca

4. La comunidad educativa reconoce que las diferencias étnicas, de género, de capacidad son oportunidades para enriquecer los procesos de aprendizaje
 Siempre Casi siempre A veces Raras veces Nunca
5. En la escuela existen alumnos que son excluidos de los procesos de aprendizaje y participación debido a su capacidad, habilidad, edad, etnia, clase social, género
 Siempre Casi siempre A veces Raras veces Nunca
6. Los docentes brindan apoyos para promover el aprendizaje de todos los alumnos
 Siempre Casi siempre A veces Raras veces Nunca
7. En la escuela se acepta a todos los niños independientemente de sus características personales y/o necesidades educativas
 Siempre Casi siempre A veces Raras veces Nunca
8. Los docentes brindan una educación de calidad a todos los alumnos independientemente de los factores individuales (género, etnia, capacidad) o de contexto que pueden estar presentes.
 Siempre Casi siempre A veces Raras veces Nunca
9. En la escuela se generan condiciones para lograr que los alumnos en situación de vulnerabilidad alcancen logros educativos comparables al de sus compañeros de clase
 Siempre Casi siempre A veces Raras veces Nunca
10. Existe participación activa de los docentes, familias y estudiantes en las actividades escolares
 Siempre Casi siempre A veces Raras veces Nunca

11. Los miembros de la comunidad escolar (directivos, docentes, padres de familia, alumnos, personal de mantenimiento) mantienen buenas relaciones
 Siempre Casi siempre A veces Raras veces Nunca
12. Los docentes participan en conjunto para resolver dificultades relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje
 Siempre Casi siempre A veces Raras veces Nunca
13. Los docentes buscan y/o mantienen apoyos con servicios e instituciones de la localidad para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos en situación de vulnerabilidad
 Siempre Casi siempre A veces Raras veces Nunca
14. Entre los docentes existe liderazgo efectivo que promueva la gestión, control y fortalecimiento de la escuela
 Siempre Casi siempre A veces Raras veces Nunca
15. Se toman decisiones como resultado de la reflexión y trabajo colaborativo de todos los miembros de la comunidad educativa
 Siempre Casi siempre A veces Raras veces Nunca
16. Para la organización y dirección de la escuela se considera la participación de los docentes, padres y alumnos
 Siempre Casi siempre A veces Raras veces Nunca
17. La gestión escolar destina apoyos y/o recursos (humanos, materiales) para los alumnos en situación de fracaso escolar, exclusión o marginación
 Siempre Casi siempre A veces Raras veces Nunca

18. Los docentes reciben información y/o asesoramiento sobre la atención a la diversidad
 Siempre Casi siempre A veces Raras veces Nunca
19. En la escuela donde laboro se contemplan acciones en el PETE y PAT dirigidas a las poblaciones en situación de vulnerabilidad (alumnos con necesidades educativas especiales, discapacidad, grupos indígenas, hijos de jornaleros) con el fin de favorecer su participación y aprendizaje
 Siempre Casi siempre A veces Raras veces Nunca
20. Se realizan acciones para apoyar el acceso, permanencia y egreso exitoso de los alumnos en situación de vulnerabilidad
 Siempre Casi siempre A veces Raras veces Nunca
21. Se toman medidas para que la escuela sea accesible a personas ciegas, débiles visuales, sordas o con algún problema motor
 Siempre Casi siempre A veces Raras veces Nunca
22. La escuela organiza actividades que permiten la participación de los alumnos que presentan una condición de vulnerabilidad en las actividades escolares
 Siempre Casi siempre A veces Raras veces Nunca
23. Se proporcionan apoyos humanos, materiales, metodológicos para los alumnos que por sus características requieren de recursos diferentes y/o adicionales para acceder al currículo
 Siempre Casi siempre A veces Raras veces Nunca
24. Los docentes mantienen altas expectativas de logro para todos los alumnos
 Siempre Casi siempre A veces Raras veces Nunca

25. Las acciones dirigidas a los alumnos en situación de vulnerabilidad favorecen su participación y aprendizaje

- Siempre Casi siempre A veces Raras veces Nunca

26. Como comunidad escolar se definen las acciones, estrategias para la atención a la diversidad

- Siempre Casi siempre A veces Raras veces Nunca

Parte 2. Con respecto a mi práctica educativa dentro del aula:

27. Planeo situaciones de aprendizaje que respondan a las necesidades de los estudiantes en condición de vulnerabilidad

- Siempre Casi siempre A veces Raras veces Nunca

28. Realizo situaciones de aprendizaje diversas, para que respondan a los intereses, características, capacidades y habilidades **de todos los alumnos**

- Siempre Casi siempre A veces Raras veces Nunca

29. Adapto los proyectos y aprendizajes esperados para promover la participación y aprendizaje de todos los alumnos

- Siempre Casi siempre A veces Raras veces Nunca

30. Brindo orientaciones a los padres de familia para que apoyen el aprendizaje de su hijo (a) en casa

- Siempre Casi siempre A veces Raras veces Nunca

31. Dentro del aula, se brindan apoyos adicionales (materiales, humanos, metodológicos, tecnológicos, etc.) a los alumnos que lo necesitan para que accedan a los aprendizajes esperados

- Siempre Casi siempre A veces Raras veces Nunca

32. Favorezco el trabajo colaborativo entre los alumnos, como un medio para alcanzar los aprendizajes esperados
 Siempre Casi siempre A veces Raras veces Nunca
33. Dentro del aula se realizan diferentes actividades simultaneas y diversificadas para trabajar un mismo tema
 Siempre Casi siempre A veces Raras veces Nunca
34. Las actividades de aprendizaje que se realizan en el aula respetan los diferentes ritmos y estilo de trabajo que presentan los alumnos
 Siempre Casi siempre A veces Raras veces Nunca
35. La metodología que empleo favorece el aprendizaje y participación de todos los alumnos
 Siempre Casi siempre A veces Raras veces Nunca
36. Durante las actividades de aprendizaje promuevo el trabajo individual, en binas, en equipos para favorecer la participación de todos los alumnos
 Siempre Casi siempre A veces Raras veces Nunca
37. Las actividades dentro del aula, permiten que todos los alumnos progresen en su aprendizaje, conocimientos, habilidades y actitudes
 Siempre Casi siempre A veces Raras veces Nunca
38. Los instrumentos y procedimientos de evaluación que utilizo, se adecuan a los estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos
 Siempre Casi siempre A veces Raras veces Nunca

39. El proceso de evaluación me permite conocer las características de los alumnos e identificar las diferencias que existen entre ellos
- Siempre Casi siempre A veces Raras veces Nunca
40. Los resultados de la evaluación me permiten conocer cuánto y cómo progresa los alumnos en su aprendizaje, tanto a nivel de grupo, como de cada uno en particular
- Siempre Casi siempre A veces Raras veces Nunca
41. A partir de los resultados de evaluación realizó ajustes en el qué y cómo enseñar
- Siempre Casi siempre A veces Raras veces Nunca
42. Las actividades de evaluación se ajustan a las posibilidades de comprensión, expresión y ejecución de los alumnos.
- Siempre Casi siempre A veces Raras veces Nunca