

CAPÍTULO 5

EL ROL DIRECTIVO EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL: UNA DICOTOMÍA, TRES CONTEXTOS EDUCATIVOS.

THE SCHOOL PRINCIPAL ROLE IN SPECIAL EDUCATION: ONE DICHOTOMY, THREE CONTEXTS.

José Antonio Rodríguez Arroyo
Escuela de Graduados en Educación
Universidad Virtual
Tecnológico de Monterrey

Resumen

Durante las pasadas dos décadas, el director escolar ha cobrado una importancia significativa en el interés de la investigación educativa ya que ha sido identificado como pieza clave de la educación y sus procesos. Por su parte, la integración educativa de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales ha cobrado igual relevancia dentro de los sistemas educativos dejando de ser un proceso reducido al discurso para convertirse en un hecho que alcanza cifras tan altas como el 79%. Tanto para los procesos llevados a cabo como parte de la dirección escolar, como los procesos de integración educativa en sí, existe una normatividad establecida que recoge leyes, políticas públicas, reglamentos, manuales y otros documentos. Como parte de lo establecido en esta normatividad, se le exige al director escolar un mayor involucramiento en el proceso de integración educativa, dejando poco espacio para evitar que se continúen con hábitos administrativos pobres al no tomar acción. A través de un acercamiento cualitativo utilizando el estudio de caso múltiple, el presente escrito tiene como objetivos el poder hacer un acercamiento teórico y normativo sobre el rol del director escolar en el proceso de integración educativa y compartir diferentes prácticas integradoras que han sido desarrolladas por directores escolares para poder cumplir con las funciones que le son exigidas por la normatividad en tres contextos socio-educativos diferentes: Nuevo León, Puerto Rico y Alberta (Canadá).

Palabras Clave: Administración escolar, Educación especial, Normatividad, Integración educativa, Necesidades educativas especiales

Abstract

During the past two decades, the school principal has gained significant importance in the interest of educational research due to its identification as a key part of educational processes. On the other hand, the inclusion of children and young people with special needs has gained equal importance within the educational systems ceasing to be reduced to discourse to become a fact which rates can be as high as 79%. For the processes carried out as part of the school principal role and the inclusion itself, there is a set of norms that includes laws, policies, regulations, manuals and other documents. This regulation requires from the principal, a greater involvement in the inclusion process, leaving little room to avoid administrative poor habits by not taking action. Through a qualitative approach using the multiple-case study, the present paper aims to make a theoretical and policy approach on the role of the school principal in the process of inclusion as well as sharing different inclusive practices that have been developed by school principals to fulfill the functions that are required by the regulation on three different social and educational contexts: Nuevo Leon, Puerto Rico and Alberta (Canada).

Key words: School Administration, Special Education, Regulation, Inclusion, Special Needs

Introducción

El reconocimiento del director escolar como figura clave dentro de los diferentes procesos educativos ha sido señalado durante las pasadas décadas por organizaciones nacionales e internacionales. Desde hace más de tres décadas la Organización de las Naciones Unidas (ONU) viene señalando que:

El tema de administración escolar es un fenómeno mundial y en muchos países se estudia con atención. El cometido que incumbe al director de una escuela es especialmente difícil porque debe tener presente, en primer lugar los objetivos de un proceso de enseñanza – aprendizaje y en segundo lugar los fines a los que llamamos administración. A medida que los sistemas de educación en el mundo moderno se hacen más complejos, los problemas a los que se enfrenta el director de la escuela adquieren más complejidad. (ONU, 1977, pp.41-42)

La Secretaria de Educación Pública (SEP) de México hace un reconocimiento similar al señalar que “la función directiva es uno de los factores que más influyen en el funcionamiento de la escuela y en los resultados educativos que obtienen los alumnos” (SEP, 2000, p.3), enfatizando que el

liderazgo del director deberá ser “académico, organizativo-administrativo y social para la transformación de la comunidad escolar” (SEP, 2006, p.25). En el ámbito estadounidense, Le Tendre y Roberts (2005, p.3) indican que las leyes que rigen la educación del país han colocado al director de escuela “al frente y en el centro como el líder más responsable para asegurar que ningún niño se quede atrás”; mientras que en el contexto canadiense, Goddard y Hart (2007) lo identifican como el profesional que debe tomar el rol líder en satisfacer las demandas de los cambios sociales, económicos y demográficos que se enfrentan en las escuelas de nuestros tiempos.

Por su parte, la integración educativa de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales ha cobrado de igual manera una importante relevancia dentro de los sistemas educativos. Como proceso, la integración educativa ha dejado de estar reducido al discurso para convertirse en un hecho que alcanza cifras tan altas como el 79%. Esto exige, entre otras cosas, que el director escolar, en su función de líder pedagógico y administrativo, no pueda deslindarse de su responsabilidad legal, profesional y moral en la prestación de los servicios que son igualmente garantizados por ley a los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales.

Los procesos administrativos de las escuelas y los de integración educativa están fundamentados por leyes, políticas públicas, reglamentos, manuales y otros documentos. Algunos de estos procesos se cruzan para exigir la intervención del director escolar en algunos de los procesos de la integración educativa: un involucramiento cada vez mayor que deja poco espacio para evitar que se continúen con hábitos administrativos pobres al no tomar acción “...para la solución de un problema cuando surja”, pretendiendo “...que un problema desaparecerá si se ignora” (Wiles, 2006, p.63). Sin embargo, un problema se asoma al pretender que el director escolar cumpla con las funciones que le son exigidas en el proceso de integración educativa: no ha sido formado ni capacitado para llevarlas a cabo.

A través de este escrito se ilustra una investigación llevada a cabo en tres contextos educativos diferentes: Monterrey, México; San Juan, Puerto Rico y

Edmonton, Alberta. El estudio busca identificar las prácticas integradoras que han sido desarrolladas por los directores escolares para poder cumplir con las funciones que le son exigidas por la normatividad en dichos contextos. A través de la aplicación de cuestionarios de muestreo a directores, entrevistas semiestructuradas a directores, maestros y padres así como la observación de la actividad del director, se pudo identificar cómo se está dando el desarrollo de prácticas integradoras por parte de los directores así como los factores que inciden en el desarrollo de estas prácticas y la identificación de las diferentes practicas integradoras que han sido desarrolladas por estos profesionales de la educación.

Antecedentes del problema: El binomio director escolar – integración educativa en los tres contextos

La existencia de una problemática o la necesidad de conocimiento en determinada área o disciplina constituyen en sí razones plausibles para llevar a cabo una investigación. Si a esto se añade que esa problemática es común en diferentes contextos educativos, culturales y/o sociales, estaríamos ante un trabajo que podría beneficiarse de un análisis comparativo de los contextos de interés en donde se presente dicha problemática o necesidad.

En el caso particular de esta investigación, existe una problemática causada por una normatividad de integración educativa que puede describirse como homogénea en los tres contextos educativos seleccionados para el estudio. Dicha normatividad asigna a los directores de escuelas integradoras unas funciones que requieren de unos conocimientos y habilidades específicas que no son tomadas en cuenta en el proceso de formación y selección de estos profesionales. Sin embargo, existe una diferencia: los requisitos de formación y selección de estos funcionarios son tan diversos como el contexto mismo en donde llevan a cabo su función directiva. Con esto en mente, estamos ante un problema que se benefició de un análisis multi-contextual para llevar a cabo una comparación sobre las prácticas del director en la integración educativa y la influencia que puede ejercer

el contexto educativo y los requisitos de formación y selección en el desarrollo de las mismas.

Dos de los contextos seleccionados, Nuevo León y Puerto Rico, responden a la normatividad educativa nacional establecida por los sistemas de educación federales en sus países (México y Estados Unidos, respectivamente). Aunque estos sistemas federales establecen que cada estado puede enmendar y adaptar los documentos desarrollados, en el caso de la integración educativa en Nuevo León, se utiliza lo establecido por el gobierno federal y en el caso de Puerto Rico, se redactan nuevos documentos con otros nombres pero que, en esencia, contienen las disposiciones propuestas por el gobierno federal. Este no es el caso del tercer contexto, Alberta, provincia que pertenece a un país, Canadá, que deja el control total de la educación a cada una de sus provincias y territorios a través del desarrollo de sus propios sistemas educativos.

La integración educativa está planteada para que sea un trabajo en equipo entre padres, maestros, personal de apoyo y director. Haciendo una revisión de los documentos relacionado a la normatividad en los tres países, se encontró que, aparte de tener una lista de funciones pedagógicas y administrativas para dirigir una educación para todos, el director tiene doblemente esa responsabilidad para con los estudiantes de educación especial. Esto, porque a través de la normatividad que establecen los procedimientos para la prestación de estos servicios, se le asigna deberes y funciones con igual carga académica y administrativa, que definitivamente se tendrán que llevar a cabo de una manera especial, y no se trata de responsabilidades técnicas como citar a padres, coordinar evaluaciones, completar informes de datos estadísticos, entre otros; el director escolar, como parte de la integración educativa, tiene que:

1. Saber identificar posibles candidatos que necesitan educación especial.
2. Conocer sobre los servicios de educación especial y los procedimientos para orientar a los padres y maestros.
3. Participar activamente en la evaluación del alumno para determinar los servicios a ofrecer.

4. Participar en la toma de decisiones sobre la ubicación de estudiante, los servicios educativos y de apoyo a proveerse.
5. Ser parte del proceso de adaptación curricular que se ha de diseñar.
6. Supervisar los proceso de enseñanza – aprendizaje; en otras palabras supervisar al personal docente y estar al pendiente del progreso del estudiante.

Para el cumplimiento de estas funciones, por lo general, se deposita en el maestro la confianza para la toma de decisiones sobre el proceso pedagógico por suponer que cuenta con la experiencia y formación académica para tal propósito. Esta práctica tan común y cotidiana nunca fue, ni es un buen ejemplo de liderazgo por parte del director. (McLaughlin y Nolet, 2004). En esta misma línea, existen estudios que reconocen que el desconocimiento causa que muchas veces el director se encuentre con situaciones que a menudo provocan presiones, tensiones y un sentido de inseguridad subyacente que con demasiada frecuencia hace que se atrinchere en su oficina o en una aparente actitud de autoridad despótica (ONU, 1977). Para contrarrestar este efecto causado por el desconocimiento en lo que se trabaja, Zandik (1992) señala que la capacitación y la asistencia técnica al director escolar que atienda programas de educación especial, es un componente necesario y extremadamente importante para mejorar la supervisión de los procesos que se dan dentro de su administración. Es igual de importante que el director examine sus propias creencias y actitudes y considere cómo integrar las nuevas expectativas a sus responsabilidades para que estas sean exitosas (Burrello, 1988). Es una combinación de lo que se recibe y lo que uno esté dispuesto a aportar.

La Tabla 1 resume algunos aspectos importantes relacionados a los aspectos administrativos y de integración educativa de los tres contextos. Esto nos permite ir identificando las similitudes y diferencias que se han venido tratando en las pasadas páginas.

Ante este antecedente, el objetivo de este escrito es compartir algunas experiencias y prácticas desarrolladas por directores escolares sobre el cómo han enfrentado este reto, aun sin contar con la formación necesaria para hacerlo.

Tabla 1.

Datos sobre los contextos y escuelas

Contexto / Aspecto	Monterrey	San Juan	Edmonton
Escuelas integradoras	13 de 366 escuelas primarias	8 de 88 escuelas primarias	35 de 145 escuelas primarias
Ubicación de estudiantes	23% en escuelas regulares 77% en escuelas especiales	40% en ambientes y/o escuelas regulares 60% en ambientes y/o escuelas especiales	25% en escuelas regulares 75% en escuelas especiales
Sistema de educación	Gobierno sólo financia sistema Público. Existen alternativas privadas sin financiamiento del gobierno	Gobierno sólo financia sistema Público. Alternativas privadas pueden acceder a fondos públicos para proyectos especiales y contratos.	Gobierno financia dos sistemas públicos: uno laico y uno religioso. Existen alternativas privadas sin financiamiento del gobierno
Organización escolar	10/13 Turno matutino 2/13 Turno vespertino 1/13 Turno completo	8/8 Turno completo	35/35 Turno completo
Población por escuelas	225 hasta 815 alumnos	118 hasta 483 alumnos	96 hasta 453 alumnos
Autoridad de Educación Especial	Una oficina de apoyo por cada 5 escuelas	Una oficina de apoyo por cada Distrito Escolar (25 escuelas)	Una oficina de apoyo por cada Distrito Escolar (145 escuelas)

Una mirada teórica al director escolar y a la integración educativa

El director escolar.

La función del director escolar está inmersa en un concepto más amplio llamado administración educativa. Aunque en las pasadas dos décadas se intenta sustituir el concepto de administración educativa por el de gestión educativa, lo cierto es que a nivel normativo y teórico, el primero sigue siendo más maduro y más consolidado. Sobre la administración educativa, Lemus nos señala que:

... es la acción encargada de ejecutar y llevar a la práctica las disposiciones organizativas y legales de la educación. Administrar es controlar y dirigir la acción educativa. Es la dirección, el control, y el gobierno de las actividades relacionadas con el proceso de la enseñanza y aprendizaje. (1975, p.41)

En esta línea, García y Medina (1986) nos indican que la administración educativa tiene por lo general un carácter jurídico – político conectado a las políticas educativas y referido principalmente a las acciones que las mismas políticas le atañen: previsión de necesidades educativas, distribución de los recursos, la concreción de los objetivos definidos por la política educativa, coordinación y control de las acciones de los sujetos, la planificación de grados, contenidos y niveles de enseñanza, la promoción de acciones que puedan contribuir a mejorar la calidad del sistema, entre otras tareas.

En términos de su responsabilidad, algunos autores indican que la dirección escolar debe tener sus objetivos centrales basados en los procesos pedagógicos (Sendón, 2007) y verse como el conjunto de acciones relacionadas entre sí que promueva y posibilite la consecución de la intencionalidad pedagógica en – con – para la comunidad educativa (Pozner como se cita en Tapia, 2004). Aunque se recalca la importancia de la función pedagógica del director escolar, la función administrativa también ha sido identificada como importante dentro de la administración escolar, principalmente representada a través del liderazgo transaccional y a través del liderazgo transformacional. El primero se caracteriza por “basar las relaciones entre el líder y los colaboradores en el reconocimiento y la recompensa o sanción, con los que aquel incentiva la conducta de estos en función del grado en el que han alcanzado los objetivos establecidos.” (Torres Estrella, 2001, p.71). El segundo, por su parte, se concentra en objetivos a largo plazo dándole importancia a determinados valores trabajados con los colaboradores para transformar las estructuras existentes; motiva a las personas a que trabajen con esos valores a fin que se comprometan en su propio desarrollo y perfeccionamiento profesional (ídem).

Poster (1981, p.17) señala que: “El poder del director de un centro docente es indiscutible.” Dicho poder puede venir con o sin conocimiento y los resultados obtenidos en la organización habrán de demostrar quién tiene y quién no el

conocimiento para usar ese poder. Supone que el director escolar debe acometer la definición del cargo y la responsabilidad inherente a dicho cargo; conocer lo que debe hacer y cómo hacerlo. Para Lemus (1975), cualquiera que sea la forma de la dirección educativa, cualesquiera que sean las instituciones donde se cursó la formación para la dirección, si no se logra aclarar los fines, propósitos e intenciones, se habrá conseguido poco o nada.

La adquisición de conocimientos no es lo único que debe poseer un director. Se habla también de la necesidad de contar con ciertas habilidades propias del cargo. Definida por Pin Arboledas y Gómez-Llera como la demostración de la posesión de una capacidad mediante su ejercicio” (1994, p.203), Torres Estrella (2001) identifica que las habilidades que debe tener un directivo escolar son las habilidades técnicas, las habilidades conceptuales y las habilidades humanísticas. En la administración general, estas habilidades son trabajadas por Robert Katz (como se cita en Robbins, 2004, pp.5-6). La habilidad técnica es la capacidad de aplicar conocimientos especializados; la habilidad humana es la capacidad de trabajar con otras personas y motivarlas; la habilidad conceptual es la facultad mental para analizar y diagnosticar situaciones complicadas. En el siguiente cuadro se presenta ejemplos de cada tipo.

Tabla 2.

Habilidades del directivo líder (Torres Estrella, 2001)

HABILIDADES TÉCNICAS	HABILIDADES HUMANÍSTICAS	HABILIDADES CONCEPTUALES
Números, procedimientos, métodos, procesos, manejo de información, conocimiento de políticas educativas, reglamentos, manuales, disposiciones oficiales, etc	Sensibilidad, ambiente, integración de grupos, comunicación, manejo de conflictos, negociación, autoestima, actitudes y comportamiento de mando.	Interpretación del sistema-institución, visión global, planeación, organización, control, entendimiento de problemáticas y sus variadas causas.

La integración educativa.

Los servicios educativos a estudiantes con alguna discapacidad han sido atendidos a través de la llamada educación especial durante las pasadas décadas. La educación especial puede entenderse como la educación dirigida a los estudiantes que requieran de alguna modificación del plan académico regular durante el proceso de enseñanza y/o evaluación de los contenidos curriculares. Generalmente va dirigida a “estudiantes con alguna discapacidad leve, moderada o severa y para aquellos considerados como talentosos o súper dotados.” (Alberta Education, 2004, p.1) En la mayoría de las ocasiones la educación especial se basa en la adaptación del currículo y de los procesos de enseñanza – aprendizaje a través de estrategias y técnicas específicas.

El ofrecimiento de servicios de educación especial ha pasado por varias etapas que van desde una segregación total de quienes la necesitaban, lo que incluía ignorarlos y marginarlos, hasta la creación de normas nacionales e internacionales que reconocen el derecho de estos individuos de estar incluidos en la sociedad en la que viven. A veces llamado *integración*, a veces llamada *inclusión*, a lo largo de los años se han visto cambios en la terminología para describir este proceso con el cual los estudiantes con necesidades educativas especiales son atendidos en ambientes regulares. Sin embargo, más allá del nombre, lo importante es que el proceso busca que la población con discapacidad se involucre en el ambiente educativo de la misma manera en que lo tiene que hacer en otros contextos de su vida familiar, social y cultural.

La integración educativa está basada en unos principios filosóficos que han contribuido al desarrollo de la normatividad ligada a este proceso, pero sobre todo, a una conciencia general de entendimiento y aceptación. Tres de los fundamentos filosóficos más importantes en los que se basa la integración educativa son:

1. Respeto a las diferencias
2. Derechos humanos e igualdad de oportunidades
3. Escuela para todos

En relación al respeto a las diferencias, Toledo (como se cita en García Cedillo et al, 2000) afirma que esta visión va de la mano del entendimiento de una sociedad cada vez más heterogénea que debe poner al alcance de todas las personas los mismos beneficios y oportunidades para que así puedan acceder a una vida normal. Sobre el primer punto que habla de los derechos humanos e igualdad de oportunidades, no es muy complicado entender que una persona con discapacidad tiene los mismos derechos fundamentales de cualquier otra persona, por el simple hecho de ser también un ser humano. Estos derechos incluyen el derecho a la educación, lo que según Rioux, Roaf y Bines, (idem) se refleja a través de la integración educativa – derecho de cada estudiante para obtener igualdad de oportunidades en su ingreso a la escuela.

Por último, la base filosófica que aboga por una escuela para todos va más allá de lo señalado en el primer artículo de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, la cual establece que debe haber una garantía de que todos los niños y jóvenes tengan acceso a la escuela. Tiene que ver además, con la propuesta de la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) de que la escuela reconozca y atienda la diversidad con cobertura y calidad.

En adición a unos principios filosóficos, la integración educativa cuenta con unos principios generales que guían la operación y el desarrollo de los servicios educativos que se ofrecen bajo este proceso. Según García Cedillo et al (2000), estos principios son:

1. Normalización: se refiere al hecho de proporcionar a las personas con discapacidad los servicios de rehabilitación y los apoyos técnicos para que puedan tener una buena calidad de vida, disfrutar de sus derechos humanos y el desarrollo pleno de sus capacidades.
2. Integración: se refiere al acceso que deben tener las personas con discapacidad a las mismas experiencias que el resto de las personas, para así eliminar la marginación y evitar la segregación que predominó por muchos años, como casi el único medio para atender a esta población.

3. Sectorización: es recomendable que los niños y jóvenes con discapacidad sean educados y reciban los servicios cerca del lugar donde viven para que puedan asistir a la misma escuela que sus vecinos y amigos, lo que a su vez ayudará en su socialización.
4. Individualización de la enseñanza: reconociendo el hecho de que el grupo es un “conjunto heterogéneo y diverso de alumnos en cuanto a intereses, forma de aprender y manera de actuar.” (Parilla como se cita en García Cedillo et al, 2000, p.45), existe la necesidad de llevar a cabo adecuaciones curriculares para adaptar la enseñanza a las necesidades de cada alumno.

A través de las anteriores páginas se ha podido analizar cómo ese proceso llamado integración educativa, se ha forjado mayormente a través de un contexto normalizador, que toma en consideración las bases filosóficas y los principios generales; esto con una depuración más “humana” de los términos que se utilizan para identificar la población con discapacidad. Algunas definiciones de integración educativa que suelen darse son:

...una filosofía o principios de ofrecimientos de servicios educativos que se pone en práctica mediante la provisión de una variedad de alternativas instructivas y de clases que son apropiadas al plan educativo para cada alumno, permitiendo la máxima integración instructiva, temporal y social entre alumnos “deficientes” y “no deficientes” durante la jornada escolar normal. (Sanz del Río como se cita en García Cedillo et al, 2000, p.54)

...implica educar a niños con y sin necesidades educativas especiales en el aula regular, con el apoyo necesario. El trabajo educativo con los niños que presentan necesidades educativas especiales implica la realización de adecuaciones para que tengan acceso al currículo regular. (Bless, ídem, p.55)

El uso de términos relacionados a esta población ha venido siempre acompañado del famoso proceso de etiquetamiento; al extremo de que en ocasiones no se comienza a brindar un servicio educativo o terapéutico hasta que no se conoce el diagnóstico del estudiante. Si bien es cierto que el conocer un diagnóstico ayuda en el desarrollo de un tratamiento adecuado, no es menos cierto que en el ámbito educativo se cuentan con otros recursos para poder determinar qué servicios o adecuaciones requiere un estudiante para poder aprender. Más allá de identificar a un estudiante con alguna discapacidad, a nivel

discursivo, la tendencia general en el campo de la educación es hablar de *necesidades educativas especiales*. Popularizado en el 1978 con la aparición del reporte Warnock, que describía la situación de la educación especial en Gran Bretaña, hoy día se dice que un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando:

...en relación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados al currículo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos. (SEP, 1997a, p.6)

A diferencia del término discapacidad, en el cual se refleja que la causa del problema está solamente en el que la posee, el término necesidades educativas especiales es un concepto que refleja que dicha necesidad no depende solamente de ellos, sino que tiene un origen en la interacción del sujeto con el medio en el que se encuentra. Según Echeita, (como se cita en García Cedillo et al, 2000) las implicaciones del concepto de necesidades educativas especiales son positivas:

- Es normalizador y no peyorativo
- Todos los alumnos pueden presentarlas y no solamente lo que tienen alguna discapacidad
- Exige nuevos recursos educativos para la escuela regular
- Pueden ser de carácter temporal o permanente

El director y la integración: del discurso a la acción.

La gestión escolar y la discapacidad son elementos claves enlazados en todas las reformas educativas actuales y cada vez con más presencia; reformas que buscan mejorar la educación para todos. Aramburu y Riestra (2006) señalan que ya no son los especialistas ni los medios sofisticados los elementos más importantes en la atención a estudiantes con discapacidad; “sino las posibilidades de acceso y adaptación del currículo, la mejora de la evaluación, la diversificación de la organización escolar para responder a las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos.” (p.212)

Acercamiento metodológico al problema

Los planteamientos referidos en los párrafos anteriores señalan la importancia de recuperar la relación entre el director escolar y el proceso de integración educativa. Esta relación pudo ser estudiada a través de auscultar cómo se desarrolla la práctica del director escolar en el proceso de integración educativa de la población con necesidades educativas especiales. El haber recuperado las experiencias vividas al interior de las escuelas por el propio director, contribuyó a tomar en consideración variables que mediaban entre las acciones y los resultados, llenando así un vacío en la investigación sobre procesos directivos (Heck, como se cita en Valencia, 2010).

Las peculiaridades del proceso de integración educativa en tres contextos educativos diferentes y las diferencias de los procesos relacionados a la administración escolar en los mismos tres contextos y que han sido abordados hasta aquí, fundamentan la elección del método de estudio de caso colectivo, con enfoque cualitativo como forma de acercamiento al objeto de estudio. Al conocer a este funcionario llamado director escolar, a través de diferentes técnicas e instrumentos, se obtuvo un cuerpo analítico para la identificación, comprensión y comparación de las prácticas. También se pudieron rescatar las prácticas integradoras que a juicio de los protagonistas del proceso estaban apoyando su cumplimiento con la normatividad. Recordemos que el propósito de este trabajo es, precisamente, dar luz a estas prácticas.

Como método, el estudio de casos es una forma válida de hacer investigación en las ciencias sociales en general. (Gunderman, 2004) Varias son las propuestas existentes para guiar el método de estudio de casos: Robert Yin, Charles Ragin y Howard Becker y Robert Stake (Arzaluz, 2005), siendo la de Robert Stake la que parece estar mejor relacionada con el propósito de esta investigación. Este autor entiende el caso como una estructura compleja que existe en el contexto de la vida real, se toma como objeto de investigación y se estudia de forma analítica u holísticamente, repetitiva o hermenéuticamente, de manera orgánica o cultural y por métodos mixtos. (Stake, 2005) A esto, Neiman y

Quaranta (2007) añaden que el caso es un sistema que “está delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales donde se busca dar cuenta de la particularidad del mismo en el marco de complejidad.” (p.220)

Según Stake (2005) y Neiman y Quaranta (2007) el estudio de caso colectivo puede verse como el estudio de múltiples casos, no siempre homogéneos o semejantes, que se utilizan para entender mejor un fenómeno. Al ampliarlo a una mayor cantidad de casos se puede llegar a entender y teorizar al respecto. Con el fin puesto en el fenómeno, el estudio de casos colectivos muchas veces es visto como el estudio de un número de casos instrumentales.

Sujetos de estudio.

Los sujetos de esta investigación son directores escolares de escuelas primarias públicas integradoras de niños con autismo, en tres contextos educativos diferentes: Monterrey, San Juan y Edmonton. Los maestros y padres son sujetos secundarios de referencia a la labor del director escolar en la integración educativa de la población estudiantil aquí tratada. Como estudio de caso colectivo, se hizo una selección a través del criterio de significatividad - de tres (3) casos en cada contexto educativo, para un total de nueve (9) casos de estudio.

Técnicas e instrumentos.

Las técnicas e instrumentos aplicados fueron medios idóneos para llevar a cabo esta investigación ya que facilitaron el responder a las preguntas de investigación y al cumplimiento de los objetivos generales. El cuestionario, según Mercado (2007), es un instrumento importante ya que ofrece “velocidad y precisión en el registro de los datos” (p. 238), además de constituir un instrumento de medición en el que los datos obtenidos pueden cuantificarse individual o grupalmente. En cuanto a la entrevista, Stake (2005) indica que es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples; mientras que Rosado (2003, p.195), señala que es un elemento clave en una investigación, que tiene como fin principal ser un

“instrumento explorador para ayudar a identificar variables y relaciones, sugerir hipótesis y guiar otras fases de investigación”. Por su parte, la observación tiene como ventaja dar paso a que eventos poco o no usuales puedan ser notados en el proceso, a la vez que el investigador obtiene directamente y en vivo la información que busca (Creswell, 2002). El medir la conducta tal y como sucede en el ambiente ordinario permite investigar las relaciones entre las variables presentes en el estudio. (Shaughnessy et al, 2007)

En el orden propuesto, cada instrumento cumple una función específica en la respuesta a las preguntas de investigación, el cumplimiento de los objetivos y la corroboración de los supuestos.

- El cuestionario dio una visión general sobre las variables independientes que son ejes en este trabajo. Fue clave en la selección de aquellos casos que se consideraron significativos a la investigación.
- La entrevista con el director escolar permitió un primer acercamiento para entender cómo este funcionario desarrolla la práctica de la integración educativa. Dio también la oportunidad para que el director auto-evaluara, una a una, el cumplimiento de las funciones que le son asignadas en la integración educativa y la influencia de las variables independientes en el desarrollo de la práctica integradora.
- El registro de eventos aportó una segunda lectura de las prácticas desarrolladas por el director en el cumplimiento de las funciones de la integración educativa. Lectura comunicada esta vez por el investigador, padres, maestros y el propio director escolar.
- La entrevista a padres y maestros es una tercera y última lectura sobre el objeto de estudio que compete a esta investigación.

Cabe señalar que estas técnicas e instrumentos principales, fueron acompañadas por dos elementos etnográficos que son de gran apoyo a la investigación: el diario de campo y el registro de notas. Al ser analizados e interpretados brindan elementos no contemplados en las técnicas principales y por consiguiente tendrán gran aportación en la posterior construcción del conocimiento.

Resultados: Prácticas directivas desde la voz de los involucrados

En términos generales, los directores han desarrollado dos tipos de prácticas para cumplir con sus funciones: prácticas independientes y prácticas dependientes. Las primeras se refieren a aquellas prácticas que han desarrollado para poder cumplir con las funciones sin la asistencia ni apoyo de ninguna persona. Las segundas, por el contrario, son las prácticas desarrolladas para cumplir con las funciones en donde el director sí requiere el apoyo de uno de los colaboradores (maestros, trabajador social, equipo de apoyo de educación especial, entre otros). La clasificación de estas prácticas no fue diseñada por los directores ni surgieron como categorías de análisis de manera arbitraria. Sino que se trata de una cadena de factores que han propiciado que esta división se dé en los tres contextos, aunque con razones diferentes. Entre los factores encontrados para esta división de prácticas se encuentran: contexto educativo, la normatividad, los padres, los recursos y la propia cultura. Aunque la discusión de estos factores corresponde a otros escritos, más adelante se trata el contexto educativo como el factor principal en el desarrollo de las mismas.

Pasemos a cubrir el objetivo de este documento, al abordar de manera directa cuáles han sido las prácticas identificadas por los directores como aquellas que le han apoyado en el cumplimiento de las tareas asignadas por la normatividad.

Las prácticas y habilidades auto iniciadas: Favorecedoras del cumplimiento de la normatividad

Estableciendo un enlace entre el desarrollo y/o aplicación de habilidades como elemento de apoyo al desarrollo de las prácticas directivas necesarias para cumplir con las funciones asignadas en la integración educativa, hay que recordar que como fue discutido en un apartado anterior, Torres Estrella (2001) señala que el directivo necesita desarrollar tres tipos de habilidades para poder desempeñar

su cargo: habilidades técnicas, habilidades conceptuales y habilidades humanísticas.

A través de las entrevistas fue posible reconocer algunas de estas habilidades, que han sido desarrolladas por los directores o puestas en función para poder desarrollar la práctica integradora. Sobre las primeras dos, se enfatiza el conocimiento de la normatividad que rige lo que cada quien debe hacer y el conocimiento de la educación especial y la integración educativos como procesos. Sin embargo, las habilidades que fueron identificadas como las más necesarias fueron las habilidades humanísticas. Entre las que destacan se encuentran: la comunicación efectiva y abierta, compromiso para que las cosas se hagan bien, empatía por sus estudiantes, la accesibilidad y colaboración para buscar la solución a problemas, la empatía ante los acomodos que necesita cada estudiante, la apertura para apoyar al maestro y a los padres proveyendo los recursos que se requieran sin darle mucho peso al impacto económico que esto causaría, la organización y la resolución de problemas de manera inmediata. Sobre este último particular, en un ambiente de tanta exigencia tanto para maestros y directivos, el cual caracterizado por la lentitud de respuestas y por la burocracia, el tener una respuesta a las necesidades de los estudiantes, maestros y padres de manera inmediata, es algo que es muy agradecido y reconocido.

Las prácticas y habilidades que favorecen el cumplimiento de las funciones impuestas a los directores escolares en el proceso de integración educativa son aquellas desarrolladas a través de la experiencia cotidiana dentro de la misma posición directiva y de manera mayormente autodidacta. A continuación se presenta una selección de estas prácticas, que a juicio del autor y de los entrevistados han contribuido significativamente a poder cumplir con lo que su cargo así le está exigiendo.

Desarrollo profesional:

- Permitir la participación de los maestros y demás personal en eventos de desarrollo profesional (talleres, congresos, conferencias) en y fuera del ámbito escolar.

- Conocer la normatividad y cada uno de los documentos relacionados con la educación especial en el sistema que se trabaje.
- Conocer sobre educación especial, las condiciones e impedimentos, las alternativas de servicio, etc. En primera instancia de manera global e irse adentrando en cada condición especial según lo amerite el caso y las circunstancias del momento.

Organización general y la supervisión de los programas educativos y del ambiente escolar:

- Dar seguimiento a la planificación hecha por el maestro, velando que incluya modificaciones curriculares para el estudiante con necesidades educativas especiales.
- Velar que los estudiantes con necesidades educativas especiales sean incluidos en las actividades del grupo.
- Comunicación constante con los maestros a través de visitas informales al salón de clases, visitas formales, reuniones periódicas, revisión de planes, rondas preventivas por el patio y áreas comunes.
- Durante los primeros días de clase, colocar a los maestros de los mismo grados juntos en un salón para distribuir equitativamente a los alumnos con necesidades especiales presentes en los grupos.

Involucramiento en el proceso de integración:

- Asistir a las reuniones designadas para tratar los casos de los estudiantes con necesidades educativas especiales: evaluaciones psicopedagógicas, decisiones de ubicación, adaptaciones curriculares, decisiones disciplinarias, etc.
- Trabajar los asuntos arriba mencionados en equipo, con todas las partes importantes involucradas. No tomar decisiones en solitario.
- Llevar a cabo periódicamente actividades de revisión para asegurarse que aquellos niños en donde se sospecha de alguna discapacidad, sean referidos a evaluación en los tiempos indicados. Las reuniones de equipo y

la utilización de recursos comunitarios que visiten la escuela son ejemplos de actividades recomendadas para llevar a cabo este proceso.

- “*Peer coaching*”. Ya sea entre mismos directores o la asignación de mentores entre los mismos maestros. Una línea horizontal de apoyo y mentoría.

Apertura, comunicación y empatía:

- Apertura a la integración y al aprendizaje de cosas nuevas. Aunque surjan dudas y temores, hay que correr los riesgos de abrirse para estimular a los demás a hacerlo bien. (Torres Estrella, 2001)
- Ser empático a las necesidades de los otros. Procurar entender la idea desde el punto de vista de los demás al posicionarse en ese lugar. (Ídem)
- Estar dispuesto para la coordinación de proyectos de eliminación de barreras arquitectónicas en aquellos casos en donde se amerite la modificación de la planta física del plantel.

Sobre los padres:

- La comunicación es clave. Ver a los padres como el “termómetro” de la escuela, escucharlos. Ser un comunicador eficiente que favorezca el análisis y la discusión crítica de los problemas. (Torres Estrella, 2001)
- Mantener la política de puertas abiertas y el uso del sistema de la Libreta de Comunicaciones para establecer relación escrita entre el hogar y la escuela.
- Establecer fechas periódicas para la discusión del progreso del estudiante con los padres.
- Hablarle con la verdad a los padres: lo que se puede ofrecer y lo que no es posible esperar de la escuela.

Conclusiones

El director que ha dicho que sí a la integración, entra en un proceso de desarrollo de prácticas directivas integradoras empleadas para poder cumplir, en la medida posible, con lo exigido por la normatividad. El desarrollo de estas prácticas está estrechamente ligado a las exigencias del propio contexto de la organización y a otros factores entre los que se encuentran los padres, los recursos y la cultura. La influencia del propio contexto de la organización es el factor que más destaca, cobijando incluso los demás factores señalados: el contexto educativo apoya u obstaculiza el desarrollo profesional de sus directores.

Sobre este último factor influyente, se han identificado varios tipos. El contexto con una organización paternalista promueve un cumplimiento de la normatividad más flexible ya que se cuenta con el apoyo de la misma organización quien, en ocasiones, lleva a cabo las funciones que le tocan cumplir al director. En el contexto de la organización del reglamento, el director reconoce las implicaciones legales que tendría si no cumple con lo que le es asignado, por lo que va a desarrollar prácticas que reflejen que las funciones se han cumplido en su totalidad. En tanto que en el contexto de la organización del orden, el director domina los conocimientos, las herramientas y los recursos para cumplir con sus funciones, sin ninguna otra presión que no sea llevar a cabo el proceso por el bien de todos los involucrados.

Hay que insistir en que es la experiencia como director lo que va desarrollando las habilidades y las prácticas integradoras necesarias para poder cumplir legal, moral y profesionalmente con las responsabilidades asignadas en el proceso de integración educativa de alumnos con necesidades educativas especiales. Esto tiene como primer paso el decir Sí a la integración en las escuelas y tener la disposición de auto iniciar actividades para el desarrollo de las habilidades y conocimientos necesarios para poder estar en capacidad de hacer lo que hay que hacer.

Referencias

- Alberta Education. (2004). *Standards for Special Education*. Recuperado de <http://education.alberta.ca/media/311334/423.pdf>
- Aramburu, C. & Riestra A. (2006). Gestión Escolar y discapacidad: reto educativo. En Alicia Rivera y Lucía Rivera (Compiladoras), *Organización, gestión y dirección de instituciones educativas: Reflexiones y Propuestas*. México: UPN.
- Arzaluz-Solano, S. (2005). La utilización del estudio de caso en el análisis local. *Región y Sociedad*, 17, 32, 107-144.
- Burrello, L. et al. (1988). *The principal's blue book on special education, Part II: Principal Instructional Leadership and Supervisory Practices in Special Education*. Indiana: Indiana University.
- Creswell, J. (2002). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. California: SAGE.
- García Cedillo, I. et al (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP.
- García, V & Medina, R. (1986). *Organización y gobierno de centros educativos*. España: Ediciones RIALP.
- Goddard, J. T. & Hart, A. (2007). School leadership and equity: Canadian elements. *School Leadership and Management*, 27, 1, 7-20.
- Gunderman, H. (2004). El método de los estudios de caso. En Tarrés, M. L (Coordinador), *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Porrúa.
- Lemus, L. A. (1975). *Administración, dirección y supervisión de escuelas*. Argentina: Editorial Kapelusz.
- Le Tendre, B. & Roberts, B. (2005). *A national view of certification of schools principals: Current and future trends*. University Council for Educational Administration Convention. Pennsylvania: Pittsburg State University.
- McLaughlin, M. & Nolet, V. (2004). *What every principal needs to know about special education*. California: Corwin Press.
- Mercado, S. (2007). *Investigación: Metodología de la Investigación*. México: PAC.
- Neiman, G. & Quaranta, G. (2007). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Irene Vasilachis (Coordinadora), *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Buenos Aires: Editorial Gedisa.
- Organización de las Naciones Unidas. (1977). *Administración Escolar*. Paris: Autor. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0002/000276/027602sb.pdf>
- Pin Arboledas, J. R. & Gómez- Llera, G. (1994). *Dirigir es educar*. Madrid: McGraw Hill.
- Poster, C. (1981). *Dirección y gestión de centros educativos*. España: Ediciones Anaya.
- Robbins, S. (2004). *Comportamiento organizacional*. México: Pearson.

- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Reglas de Operación del Programa Escuelas de Calidad*. México: SEP. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/escuelasdecalidad/PecRO%202006.pdf>
- _____. (2000). *Primer curso nacional para directivos de escuela primaria*. México: SEP.
- _____. (1997). *Integración Educativa: La Escuela Integradora*. México: SEP.
- Sendón, A. (2007). La crisis de la escuela media y la gestión escolar: Transformaciones sociales y estrategias institucionales en escuelas pobres. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 5, 3, 84-101. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol5num3/art11.pdf>
- Shaughnessy J., Zechmeister E. & Zechmeister, J. (2007). *Métodos de Investigación en Psicología* (7ma ed.). México: McGraw Hill.
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research*. (3ra ed., 443-466). California: SAGE.
- Tapia Uribe, M. (2004). Federalización y gestión educativa estatal. El caso de Morelos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9, 21, 361-402. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00419>
- Torres Estrella, M. (2001). *La Nueva Escuela, II*. México: Paidós.
- Valencia, A. C. (2010). *La subjetividad del director escolar: Un acercamiento a sus imágenes e imaginarios*. México: Universidad de Guadalajara-Prometeo Editores.
- Wiles, K. (2006). *Técnicas de Supervisión para mejores escuelas*. (2da ed). México: Trillas.
- Zandik, D. (1992). *Instructional Supervision in Special Education: Integrating Teacher Effectiveness Research Into Model Supervisory Practices*. Indiana: Indiana University.