



**TECNOLOGICO  
DE MONTERREY®**

**ESTRATEGIAS DIRECTIVAS PARA EL DESARROLLO DE LA  
INCLUSIÓN EDUCATIVA EN RELACIÓN A LA DISCAPACIDAD**

Tesis para obtener el grado de:

**Maestría en Administración de Instituciones Educativas**

Presenta:

**Liliana Paola Wong Coronel**

Registro CVU: 563404

Asesor tutor:

**Mtra. Blanca Magali Henric**

Asesor titular:

**Dr. José Antonio Rodríguez Arroyo**

Guayaquil, Ecuador

Mayo 2015

## **Dedicatoria**

El presente trabajo de investigación está dedicado a Dios, quien me ha dado la oportunidad de continuar mi formación profesional por medio de la realización de este curso de Maestría. Es gracias a Él, que he podido ampliar mis conocimientos, explorar nuevos ámbitos de la educación, conocer nuevos compañeros profesionales de otras partes de mundo y culminar con felicidad esta tesis. Además, dedico este estudio a mi familia y amigos, quienes me apoyaron en todo momento. Algunos de ellos formaron parte de mi “red de apoyo”, conformada desde el primer semestre como parte de una actividad de una de las materias de la maestría, y no lo tomaron como un simple deber sino que desde entonces han permanecido a mi lado. Gracias por hacer que este reto sea mucho más significativo para mí, ya que sé que cuento con ustedes incondicionalmente.

## **Agradecimientos**

Este proyecto, sin lugar a dudas, ha sido un gran reto personal y profesional. Sin embargo, éste no sería lo mismo si no hubiera contado con la ayuda de dos personas fundamentales. Mi más sincero agradecimiento a la Mtra. Blanca Magali Henric Arratia, mi tutora de tesis, quien supo guiarme en este largo proceso. Las constantes observaciones y comentarios en mi trabajo, logró que fuera por buen camino. Sus palabras de aliento y comprensión, fueron reconfortantes en todo momento. Además, quiero agradecer al Dr. José Antonio Rodríguez Arroyo, profesor titular del proyecto de tesis. Sus recomendaciones, a través de las sesiones vía webex, fueron oportunas para aclarar dudas y recordar los pasos a seguir en cada uno de los capítulos. Gracias a ambos por establecer, a pesar de la distancia, ese contacto cálido y de confianza, que es lo que destacó principalmente como un apoyo al estudiante.

# **ESTRATEGIAS DIRECTIVAS PARA EL DESARROLLO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN RELACIÓN A LA DISCAPACIDAD**

## **Resumen**

El presente estudio, de carácter cualitativo, exploró las prácticas directivas que promueven la inclusión educativa de los niños y niñas con discapacidad de “La Escuela. La institución, de carácter privado, está situada al norte de la ciudad de Guayaquil, Ecuador, y es reconocida socialmente por ser una escuela inclusiva. Los participantes de este estudio fueron seleccionados por conveniencia, según los criterios de disponibilidad de tiempo y apertura al diálogo. Colaboraron en el proyecto la directora de la institución, la coordinadora del programa de inclusión, dos docentes, dos terapeutas y dos madres de familia. Se realizaron entrevistas con preguntas semi-estructuradas a todos los participantes y además se contó con guías de observación. En la codificación de datos se utilizaron las siguientes categorías: (1) políticas institucionales, (2) prácticas directivas y (3) calidad del programa de inclusión. Entre los principales aprendizajes que este estudio ha generado, se obtuvo que las habilidades sociales de la directora, el trabajo en equipo y la interiorización de una filosofía integradora institucional son las prácticas inclusivas que promueven la inclusión de los niños y niñas con discapacidad en “La Escuela”. Se destaca la necesidad de profundizar en los factores que impiden a los directores promover la inclusión educativa. Esta investigación invita a la reflexión de si el proceso de implementación de la inclusión de niños y niñas con discapacidad se debe a factores asociados al conocimiento, tales como la falta de capacitación de los docentes y directivos, o si más bien se trata de factores intrínsecos de cada individuo, como lo son el interés por la inclusión, la motivación y la convicción de que es algo posible y beneficioso para la sociedad.

# Índice

Introducción .....	7
<b>1. Planteamiento del problema.....</b>	<b>8</b>
1.1 Antecedentes.....	8
1.2 Definición del problema.....	10
1.3 Objetivos .....	14
1.4 Justificación .....	15
1.5 Limitaciones y delimitaciones. ....	17
1.6 Definición de términos. ....	19
<b>2. Marco teórico.....</b>	<b>21</b>
2.1 Inclusión.....	21
2.1.1 Marco normativo de la inclusión .....	24
2.2 El director escolar .....	26
2.2.1 Marco normativo de la dirección escolar .....	32
2.3 Prácticas directivas que fomentan la inclusión educativa. ....	35
2.4 Discapacidad.....	36
2.5 Estado del conocimiento del tema.....	39
2.6 Análisis crítico de la literatura.....	47
2.7 Cierre.....	51
<b>3. Metodología .....</b>	<b>53</b>
3.1 Método de investigación .....	53
3.2 Participantes.....	58
3.3 Marco contextual.....	62
3.4 Técnicas e instrumentos.....	63
3.5 Procedimiento en la aplicación de los instrumentos .....	70
3.6 Estrategia de análisis de datos .....	71
3.7 Aspectos éticos .....	73
3.8 Cierre.....	73
<b>4. Presentación y discusión de resultados.....</b>	<b>75</b>
4.1 Categorías de análisis.....	75
4.1.1 Categoría 1: prácticas directivas .....	76
4.1.2 Categoría 2: habilidades .....	80
4.1.3 Categoría 3: participación de padres de familia .....	88

4.2 Análisis de los resultados .....	90
4.3 Cierre.....	99
<b>5. Conclusiones .....</b>	<b>101</b>
5.1 Conclusiones .....	101
5.2 Recomendaciones .....	105
5.3 Cierre.....	106
<b>Referencias.....</b>	<b>107</b>
<b>Apéndice A: Guía de observación.....</b>	<b>111</b>
<b>Apéndice B: Cuestionario de inicio. ....</b>	<b>112</b>
<b>Apéndice C: Entrevista con director (a) y coordinadoras del programa de inclusión. ....</b>	<b>115</b>
<b>Apéndice D: Transcripción de entrevistas.....</b>	<b>117</b>
<b>Curriculum Vitae .....</b>	<b>142</b>

.

## **Introducción**

El presente trabajo de investigación pretende explorar las prácticas directivas que fomentan la inclusión escolar de los niños y niñas con discapacidad en “La Escuela”, institución privada de la ciudad de Guayaquil, Ecuador. Es un estudio de relevancia social actual, que invita a la reflexión sobre la labor directiva frente al desarrollo de prácticas inclusivas. El proyecto investigativo, lejos juzgar la labor de “La Escuela”, aspira guiar a otros directores y profesionales del área educativa que desean emprender su camino en el reto de la inclusión escolar de niños y niñas con discapacidad. El trabajo comprende de cinco capítulos: (1) planteamiento del problema, en el cual se define el problema de investigación, los objetivos y los alcances del mismo; (2) marco teórico, donde se exploran las teorías más relevantes sobre dirección escolar, discapacidad y marco normativo de la inclusión; (3) método de la investigación, apartado que describe a los participantes del estudio así como las técnicas e instrumentos de investigación; (4) presentación y discusión de los resultados, en donde se muestran los datos obtenidos por medio de las técnicas e instrumentos; y (5) conclusiones, donde se responde a la pregunta de investigación y se plantean recomendaciones para futuros estudios.

## **1. Planteamiento del problema**

El Capítulo 1 del presente proyecto muestra el planteamiento del problema de investigación relacionado con las estrategias desarrolladas por la directora de una institución privada de la ciudad de Guayaquil, Ecuador, a la cual para efectos de este proyecto y para proteger la identidad de la misma, será denominada como “La Escuela”, para fomentar la inclusión de niños y niñas con discapacidad. Además se presentan los antecedentes que incentivan la realización del mismo, así como la justificación, objetivos, limitaciones y delimitaciones.

### **1.1 Antecedentes**

La frase “una educación para todos” proveniente del Foro Mundial de Educación realizado en Dakar (UNESCO, 2000) resulta familiar y lejos de ser una utopía representa más bien una necesidad y un desafío del mundo actual. La Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) dio origen a este nuevo pensamiento en torno a la educación global. Este documento sostiene el compromiso de 92 Estados de promover una educación equitativa e integradora para todos los niños y niñas sin importar su condición, respetando sus diferencias y necesidades. Esto indica el compromiso, desde hace veinte años, de varios gobiernos en relación a la inclusión educativa y sin embargo aún parece mucho lo que queda por hacer.

El Estado Mundial de la Infancia de niños y niñas con discapacidad (UNICEF, 2013) revela tasas estimadas de terminación en la escuela primaria, basadas en encuestas a 51 países realizadas por la Organización Mundial de la Salud (OMS). Estas cifras indican que tan sólo el 51% de hombres y el 42% de mujeres con discapacidad logran finalizar sus estudios de nivel primario. Esto demuestra que a duras penas cerca de la mitad de la población con discapacidad tiene una escolaridad exitosa, cuando la



meta es que todos y todas tengan no solamente acceso a la educación, sino una participación integral dentro de la misma.

El artículo 28 de la Ley Orgánica de Discapacidades del Ecuador (2012) destaca la obligatoriedad de la práctica de la inclusión educativa en todas las instituciones educativas del país, para lo cual cada una deberá brindar apoyo técnico y humano así como realizar las adaptaciones curriculares necesarias para atender a la población con discapacidad. Esta disposición resulta algo “nueva” en el país y esto se evidencia con la poca cantidad de instituciones que aplican actualmente la inclusión educativa. En el portal del Ministerio de Educación del Ecuador del presente año se encuentra una lista de alrededor de 168 instituciones catalogadas como “educación especial e inclusiva” a nivel nacional. Sin embargo, la mayoría de ellas son instituciones o fundaciones dirigidas a atender a una población que presenta una discapacidad específica; pudiendo ser ésta de carácter cognitivo, motriz, sensorial o física. En estos casos los niños y niñas con discapacidad, al asistir a escuelas especializadas, no tienen mayor interacción con los niños regulares y de cierta manera continúan viviendo bajo el estereotipo de ser “especiales” cuando en realidad todo ser humano lo es de manera individual y única.

Los continuos compromisos, acuerdos y legislación nacional e internacional relacionados al tema de inclusión educativa o de “escuela para todos” resultan de gran importancia, pero a la vez de poco alcance si no se cuenta con el recurso humano necesario dentro de cada Estado y dentro de cada institución educativa específicamente. El proyecto “Educar en la diversidad en los países del MERCOSUR” surgió de esta necesidad de capacitar a los docentes y preparar a la comunidad educativa para brindar una educación de calidad abierta a la diversidad (Ministerio de

Educación del Brasil, 2001). En el documento al que se hace referencia se entiende a la diversidad en el sentido más amplio, el cual abarca diferencias de género, edad, raza, clase social, etc. El reto de la escuela para todos implica una reestructuración dentro de las instituciones educativas que abarcan desde la visión institucional hasta el quehacer docente dentro del aula así como un cambio en las percepciones de la comunidad en general.

Existen diversas fuentes de información sobre métodos de guiar al docente en el manejo de la heterogeneidad en el aula de clase. Éstas abarcan estrategias, manejo áulico, trabajo con padres de familia y apoyo interdisciplinario. Sin embargo, la labor de la inclusión educativa no se limita al aula específicamente sino que está regida por las autoridades de cada institución en particular. El director como figura líder de las instituciones educativas, tiene la responsabilidad de llevar a cabo la inclusión de manera planificada, es decir, como parte de la gestión escolar (Ainscow, citado en González, 2008). Es ahí donde radica la necesidad de este proyecto de investigación en donde resulta imprescindible no solamente evidenciar la inclusión educativa en una institución determinada sino además conocer más a fondo las prácticas desarrolladas por los directivos de la misma que facilitan la inclusión.

## **1.2 Definición del problema**

En el 2011 entró en vigencia la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y en el 2012 la Ley Orgánica de Discapacidades del Ecuador. Ambos documentos constituyen un marco legal que ampara a las personas con discapacidad para su completa inserción en todos los ámbitos de la sociedad. A pesar de estar vigente la ley, son pocas las instituciones educativas que han implementado la inclusión en su totalidad.

En el Ecuador es muy común que los padres de familia que tienen un niño o niña con algún tipo de discapacidad opten por llevarlos a un Centro de Educación Especial en vez de una escuela regular. El temor a los prejuicios y la discriminación son algunos factores que influyen en la toma de esta decisión. Sin embargo, la inseguridad o falta de preparación del personal docente de escuelas regulares para enfrentar el reto de la diversidad así como la implementación de políticas integradoras por parte de los directivos que los presiden, sigue siendo un factor de peso.

Dentro del proceso de admisión de las escuelas particulares, se realizan ciertas pruebas de habilidades y destrezas básicas (educación inicial) y conocimientos (educación básica, elemental, superior y bachillerato) a los estudiantes postulantes. Es desde esta instancia que algunos de ellos reciben, por parte de los directivos o personas encargadas de dicho proceso, la recomendación de buscar una institución más apta para cubrir las necesidades especiales de sus hijos. Por lo general estos discursos van acompañados por disculpas y adicionalmente a eso enfatizan la rigurosidad de su programa, para el cual consideran que el niño o niña no está preparado en vez de aceptar que es la institución quien no está preparada para recibir a un estudiante con capacidades especiales. Tanto padres de familia como docentes se encuentran en la expectativa, llena de sentimientos encontrados, frente a la creciente demanda de niños y niñas con discapacidad, en especial aquellos con dificultades en el aprendizaje. Los padres, aún temerosos por el qué dirán, han optado por dar el paso en la búsqueda de una escuela regular para sus hijos; y los docentes, temerosos por el cambio metodológico que este proceso implica, buscan capacitarse lo antes posible para enfrentar el reto.

De ese dilema surge entonces el cuestionamiento de por qué se dan esos “rechazos” a los estudiantes que tienen alguna discapacidad si están amparados por un marco legal nacional e internacional. Las familias, conocedoras de la ley, dudan si acaso las instituciones educativas se están preparando para unirse al reto de la inclusión y cómo lo están haciendo o cómo pretender llegar a ella.

Es labor de los directivos asumir la responsabilidad de liderar y guiar a su institución en la creación de políticas y estrategias que faciliten la implementación de la inclusión educativa además de crear y mantener un sentido de seguridad en la comunidad de la que forman parte. El rol del director no es tarea fácil, puesto que dirigir una institución con enfoque inclusivo requiere el atender las necesidades de una gran variedad de estudiantes en donde cada discapacidad es distinta y demanda de estrategias específicas que varían de individuo en individuo.

Ryan (2003) sostiene que las escuelas no necesitan depender de un director talentoso o un individuo poderoso para convertirlas en algo extraordinario, sino más bien resalta el trabajo en equipo en donde todas las contribuciones son importantes para lograr una escuela con enfoque inclusivo. De esta manera la ardua misión de convertir la escuela regular en la “escuela para todos” se convierte en un trabajo colaborativo del equipo docente, administrativo y la comunidad que rodea a la institución educativa. Se trata de una visión y misión compartida que facilitará ese proceso de transición hacia la nueva escuela.

Un factor que facilitará y guiará dicha transición es el perfil o rasgos de liderazgo presentes en la autoridad máxima de la institución educativa. González (2008) sostiene que tanto los directivos como su liderazgo son fundamentales para

remover las barreras de la exclusión y dar paso a la verdadera inclusión educativa en donde el contexto organizativo esté orientado a trabajar en pro de la inclusión de aquellos estudiantes. En este sentido el liderazgo resulta esencial no solamente para proponer o implementar políticas sino que tienen la ardua labor de promover un cambio más interno y profundo en cada uno de los individuos que componen la institución. “Tales cambios incluyen los supuestos, principios, creencias y valores vehiculados por la acción pedagógica en el centro, los lenguajes utilizados así como las normas no escritas y los patrones más o menos rutinarios de abordar los conocimientos y actuar en relación a ellos” (p.97). Esto demuestra que aunque existan leyes que promuevan la inclusión educativa, éstas de nada sirven si se quedan en el nivel más concreto que es el mero papel. La inclusión educativa comenzará a efectuarse de manera exitosa en la medida que cada individuo interiorice la aceptación de las personas con discapacidad en el medio social, no como una imposición legal sino como parte de la convivencia diaria natural.

Es así como de la problemática a nivel macro, es decir, la hasta hace poco escasa legalización en el Ecuador en pro de la inclusión educativa en relación a la discapacidad, origina una nueva problemática que es el cambio que se da en el interior de las organizaciones educativas como tal. Cambios relacionados a la gestión de la institución, a procesos administrativos, a la capacitación docente, a una reorganización y reformulación de valores como comunidad y a un cambio a nivel más interno de cada individuo de aceptación y tolerancia a las personas con alguna discapacidad. Pero, ¿cómo lograr dicha reorganización interna?

El presente proyecto de tesis pretende responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las prácticas desarrolladas por la directora para atender la

inclusión de niños y niñas con discapacidad, en el nivel de educación primaria, de una escuela particular de la ciudad de Guayaquil, Ecuador?

### **1.3 Objetivos**

A continuación se mencionan los objetivos que se pretenden alcanzar con este proyecto de investigación.

Objetivo general:

- Determinar cuáles son las prácticas desarrolladas por la directora de la entidad educativa privada “La Escuela”, para atender la inclusión de niños y niñas con discapacidad.

Objetivos específicos:

- Determinar cuáles son las políticas desarrolladas en la institución educativa en beneficio de la inclusión de niños y niñas con discapacidad.
- Determinar el porcentaje de niños y niñas con discapacidad matriculados en el año lectivo 2014-2015 en el nivel de educación primaria de “La Escuela”.
- Identificar cuáles son los tipos de discapacidad acogidos con más frecuencia por la institución.
- Conocer la opinión de los padres de familia en cuanto al servicio de inclusión educativa que reciben sus hijos.
- Identificar los factores o puntos que se deban mejorar para fortalecer la inclusión de niños y niñas con discapacidad en el plantel.

## **1.4 Justificación**

La mayoría de escuelas regulares en el Ecuador aún conservan un enfoque muy tradicional de educación en donde las autoridades elaboran perfiles de ingreso para cada nivel y los docentes establecen parámetros para medir los aprendizajes logrados por sus estudiantes. La meta es que todos los alumnos cumplan con esos parámetros o estándares siguiendo una misma línea de estrategias o metodología y aquellos que no lo logran van quedando rezagados. Se tiende a querer formar a todos exactamente igual olvidando que los estudiantes son todo lo contrario: diferentes.

El presente proyecto pretende determinar cuáles son las prácticas directivas en una escuela particular determinada que promueven la inclusión educativa en relación a la discapacidad. El tema resulta de gran importancia debido a la poca información existente en la actualidad sobre las prácticas directivas debido a que es un tema relativamente nuevo en el Ecuador, en donde apenas desde hace dos años entró en vigencia la legislación correspondiente a la obligatoriedad de la inclusión educativa en todas las instituciones educativas del país.

A manera de analogía, los directivos de las distintas instituciones son como alguien principiante que se va de excursión. Cuentan con un mapa y con todo tipo de objetos que consideran necesarios para la supervivencia fuera de casa, pero una vez que llegan al campo no saben por dónde empezar su aventura. Algunos acamparán primero, otros explorarán el área previo a acampar y otros optarán por seguir los consejos de conocidos que ya hayan pasado por esa experiencia. Cualquiera de las opciones antes mencionadas son válidas pero unas darán resultados más exitosos que las demás. La información que se recopile en esta investigación precisamente pretende

guiar las prácticas directivas de otras instituciones educativas para desarrollar la inclusión de la discapacidad de niños y niñas de manera más eficiente.

El estudio de las prácticas directivas para fomentar la inclusión de la discapacidad es importante ya que el director es la figura principal de la institución (Manú, 2009) y es quien debe dirigir el correcto camino de la misma para cumplir no sólo con la misión institucional sino también de los reglamentos y legislación nacional vigente. El proyecto pretende aportar conocimientos valiosos para la formación personal y profesional de los perfiles de nuevos directores dispuestos a asumir el reto de la inclusión educativa. Una vez identificadas las prácticas directivas que promueven la inclusión de la discapacidad éstas podrán ser una guía o modelo para otros directivos de distintas instituciones, de diversas ciudades y países, para utilizar los aspectos que consideren más relevantes de dichas prácticas directivas o replicar una gestión exitosa de inclusión.

Hay diversos beneficiarios a partir de la información recolectada en este proyecto de investigación. Los beneficiarios directos son los directivos de otras instituciones educativas. Son ellos quienes se podrán guiar y mejorar su gestión a partir de las prácticas inclusivas identificadas en el proyecto. Aquellos que recién empiezan o están por empezar el proceso de inclusión de la discapacidad encontrarán pautas a seguir y aquellos que ya están sobre la marcha podrán adoptar nuevas ideas para realizar las mejoras pertinentes.

Otro beneficiario es la población estudiantil en general, es decir, niños y niñas con y sin discapacidad. El proyecto pretende abrir nuevos caminos que faciliten la inclusión educativa con la que todos los estudiantes se benefician. La identificación de



prácticas y políticas directivas integradoras permitirán la convivencia de un grupo heterogéneo, en cuanto a capacidades se refiere, permitiendo una educación más rica en valores como lo es la aceptación y el respeto a las diferencias del prójimo.

La inclusión educativa relacionada a la discapacidad de niños y niñas no se limita al entorno inmediato de las cuatro paredes de un aula de clase, sino que poco a poco se espera evidenciar un cambio en la comunidad y posteriormente en la sociedad en general, en donde las barreras de la discriminación se vayan eliminando paulatinamente. Se pretende que estas prácticas integradoras disminuyan la clasificación de niños en escuelas “especiales” y que promuevan la socialización de todos por igual.

Además de los beneficios mencionados, el presente proyecto es totalmente viable sin embargo, las políticas de seguridad de las instituciones educativas en ocasiones suelen ser muy estrictas, con lo que el acceso a la información puede ser limitada.

### **1.5 Limitaciones y delimitaciones.**

Para la elaboración de este proyecto, se tuvo que cambiar de la institución educativa que inicialmente se había escogido, ya que ésta prefirió no compartir información que catalogaban de carácter privado e institucional. Se seleccionó otra institución bajo los mismos parámetros, es decir, que fuera una escuela con gestión de inclusión educativa exitosa. “La Escuela” aceptó participar en este proyecto bajo estricta confidencialidad, es decir, manteniendo en reserva el nombre de sus colaboradores y padres de familia.

El presente proyecto trabajó de manera directa con la directora de la institución educativa “La Escuela” para conocer las estrategias y políticas que ella desarrolla para promover la inclusión de niños y niñas en relación a la discapacidad. Una limitante para el desarrollo de este proyecto es la falta de familiaridad o confianza con dicho establecimiento y por ende con todos sus miembros, incluyendo la directora. Esta fue la primera vez en que el investigador trabajó con “La Escuela”, por lo que en un principio se corrió el riesgo de que, a pesar de tener los permisos correspondientes, no hubiera la apertura necesaria para recopilar la información. En muchas ocasiones es frecuente que las personas “se guarden” cierta información, confidencial o no para la institución, o que adopte cierta postura distante cuando el investigador resulta desconocido.

Los resultados obtenidos de esta investigación pertenecen exclusivamente a la institución donde se realiza el estudio, es decir, no pueden ser generalizados a otras instituciones educativas, lo cual se convirtió en una limitante de la investigación. Sin embargo, los resultados obtenidos pueden ser de gran utilidad para los directivos de otras instituciones educativas que deseen emprender su camino en el proceso de la inclusión escolar de los niños y niñas con discapacidad. El estudio de caso “se caracteriza por su delimitación intrínseca” (Valenzuela & Flores, 2012, p.93). En este caso particular, los resultados serán producto de la investigación realizada en “La Escuela”.

El proyecto se efectuará en las instalaciones de “La Escuela” durante el año lectivo 2014-2015 en la sección de educación básica. Dicha institución fundada en 1987, en un principio solamente como jardín preescolar, en el año 1991 expandió sus servicios al nivel primario y posteriormente, en 1993, implementó la sección de

bachillerato. Tiene alrededor de 2.100 alumnos en total, y ofrece servicio de inclusión educativa a niños y niñas con discapacidades tales como Síndrome de Down, deficiencias visuales, deficiencias auditivas, dificultades en el aprendizaje, hiperactividad, entre otros.

### **1.6 Definición de términos.**

Los siguientes términos serán mencionados a lo largo del presente trabajo.

- Afasias: “trastornos del lenguaje adquiridos, una vez que se han desarrollado ya la comprensión y la expresión verbal” (Salgado & Espinosa, 2008, p.442).
- Deficiencia: son problemas que afectan a una estructura o función corporal (Organización Mundial de la Salud, 2014).
- Discapacidad: es un término general que abarca las deficiencias, limitaciones de la actividad y restricciones de la participación (OMS, 2014).
- Dificultades en el aprendizaje: “implican un rendimiento en el área académica por debajo de lo esperado para la edad, el nivel intelectual y el nivel educativo que afectan su desempeño en la vida cotidiana” (Salgado & Espinosa, 2008, p.93).
- Disgrafía: se refiere a una escritura defectuosa, que no se explica por un déficit neurológico o intelectual. Una persona con disgrafía escribe despacio y de forma ilegible (Ídem).
- Dispraxia: es una desorganización en la secuencia del movimiento que impide una ejecución ordenada (Ídem).
- Hipoacusia: nivel de audición disminuido (Salgado & Espinosa, 2008).

- Inclusión educativa: es un proceso para responder a la diversidad de necesidades de todos los aprendices aumentando su participación en el aprendizaje, cultura y comunidad y evitando la exclusión (UNESCO, 2003).
- Síndrome Deficitario Atencional con Hiperactividad: “se relaciona con deficiencias perceptivas y dificultades en el aprendizaje. Lo caracteriza la excesiva actividad motriz, falta de atención e impulsividad” (Salgado & Espinosa, 2008, p. 135).

En este primer capítulo se ha establecido como objetivo principal de la investigación el conocer las prácticas inclusivas relacionadas a la discapacidad desarrolladas por la directora de una institución educativa privada. Además de eso se pretende conocer las políticas desarrolladas por la misma, así como los puntos que deben mejorar para que el proceso de inclusión se dé de mejor manera. Los porcentajes de los tipos de discapacidad más comunes en la institución y la opinión de los padres de familia referente al servicio educativo que reciben sus hijos, son otros datos que se esperan obtener con el proyecto. El tema de investigación es relevante de acuerdo a la vigencia de un nuevo marco legal que se vivencia en el Ecuador y más aún en los cambios institucionales que comienzan a surgir en pro de la inclusión educativa.

## **2. Marco teórico**

El Capítulo 2 presenta una recopilación de diferentes posturas y teorías, de autores destacados en el área de la inclusión educativa y la discapacidad, tema central del proyecto de tesis. Se incluye una mirada a la normativa de ambos ámbitos para tener una visión más amplia de lo que, por derecho, se espera de la inclusión de los niños y niñas con discapacidad. Además se mencionan aspectos importantes de la labor del director, actor principal en gestión educativa, en el desarrollo de la “educación para todos”.

### **2.1 Inclusión**

La educación es una “promesa a gran escala” en donde se pretende enseñar todo a todos (Narodowski, 2008). Se trata de un derecho inherente a todo ser humano en todos los Estados. De ahí surge la necesidad de idear maneras de cómo educar a todos si “enseñar todo a todos, ideal pansófico comeniano, supone un “todos” heterogéneo e infinitamente educable” (Narodowski, 2008, p.21). Desde esta perspectiva, resulta lógico pensar que las personas, al ser todas distintas, aprenden de diferentes maneras y ritmos mediante una variedad de métodos e instrumentos.

La inclusión educativa surge como parte de esta “promesa a gran escala”. Existen diversas concepciones sobre lo que es la inclusión educativa, la más común de ellas descrita por Echeita (2006) en donde define a la inclusión como un proceso que busca identificar y remover barreras del sistema educativo. Se enfatiza la presencia, participación y rendimiento de los estudiantes, en especial aquellos alumnos pertenecientes a grupos en riesgo de exclusión como lo son los niños y niñas con discapacidad o de diferentes etnias. De esta manera no se trata de la mera asistencia física de un alumno en el aula de clase sino que se considera su participación activa

dentro de la misma, asegurándole una educación de calidad y realizando el debido seguimiento de su rendimiento académico.

Para Narodowski (2008) la inclusión significa “reunir los esfuerzos de distintos sectores de la sociedad para brindar una educación sensible a las necesidades específicas de cada sector, compensando las desigualdades, facilitando el acceso, la permanencia y el progreso a aquellos que más lo necesiten, desde una lógica de la redistribución, en un sentido económico y del reconocimiento, en un sentido cultural” (Narodowski, 2008, p. 22). Desde la perspectiva de este autor, la inclusión educativa abarca dos ámbitos importantes: el económico y social. Ambas dimensiones resaltan la desigualdad que vive cierta parte de la población al ser excluida por diferencias materiales o por diferencias en sus características personales y que influyen directamente en el desarrollo de la dinámica escolar (Narodowski, 2008).

Echeita (2008) sostiene que el proceso de inclusión educativa busca que todos los alumnos logren un aprendizaje y rendimiento escolar de calidad en relación con sus capacidades individuales. No se pretende que todos los alumnos alcancen un estándar definido sino que dicho parámetro varía de individuo en individuo según sus habilidades. De esta manera el objetivo de la inclusión educativa es desarrollar, en cada uno de los estudiantes, su máximo potencial.

Todo lo mencionado anteriormente es bastante conocido pero se evidencia un significado aún más abstracto para el ya conocido concepto de inclusión, en donde es vista como “una aspiración de sentirse incluido, esto es, reconocido, tomado en consideración y valorado en sus grupos de referencia” (Echeita, 2008, p.10). Esta dimensión abarca el deseo de pertenencia del individuo en relación a su familia,

amigos y comunidad en general a la que pertenece. No se limita a los entornos macro sino que también en lo que experimenta a nivel micro como por ejemplo dentro del aula escolar. Lejos de ser un compromiso “visible” exclusivamente de resultados en rendimiento académico o logros, se trata de una responsabilidad con cada alumno que va más allá de lo tangible: su bienestar interno.

Las escuelas con visión inclusiva representan una ventana abierta para la construcción de una sociedad integradora, que da paso a una educación para todos (UNESCO, 1994). Las prácticas integradoras benefician a todos los estudiantes y no solamente a aquellos que presentan alguna dificultad (Marshall & Oliva, 2010), de modo que el gran beneficiario es el conjunto de la sociedad y no individuos aislados. Para esto, la distribución de los alumnos con necesidades especiales debe ser de acuerdo a la proporción del total de alumnos de la escuela y requiere de un plan de implementación para lograr una inclusión educativa exitosa (Ídem).

Arnaiz (1996) menciona cinco principios de la inclusión educativa entre los que destaca a las clases que acogen la diferencia, currículums amplios, enseñanza y aprendizaje interactivo, apoyo a docentes y participación paterna. El primer principio se refiere a la necesidad de crear, mediante el ejemplo del docente, ambientes dentro del aula escolar donde se respeten las diferencias evitando así los estereotipos y prejuicios. El crear este sentido de respeto a los demás no es tarea fácil, pero la inclusión trata de trabajar en ello mediante la interacción entre pares para lograr así un aprendizaje colaborativo. Los currículums son más amplios en el sentido que no se limitan a lo que dicta un texto guía sino que se incorporan diferentes maneras de llegar a mayor cantidad de estudiantes potencializando sus habilidades y destrezas. De esta manera, se evidencia un intento por alcanzar las individualidades y no simplemente

difundir un mismo contenido sin la seguridad que éste llegue a todos sus destinatarios. Finalmente, para Arnaiz (1996) la participación paterna y el trabajo en equipo entre docentes es un pilar fundamental en la inclusión ya que el compartir experiencias desde distintos puntos de vista y ramas de la educación enriquece la labor docente y se logran mejores resultados.

La inclusión en la práctica, paradójicamente, se da de manera muy distinta a lo que se ha descrito a lo largo de este apartado. Se encuentran escuelas que dicen ser inclusivas y brindan como parte de sus servicios aulas de apoyo, cursos de menor nivel y programas remediales. De esta manera se logra, inconscientemente, una segregación bajo el nombre de “inclusión” (Marshall & Oliva, 2010). Se evidencia así un doble discurso entre lo que se ofrece y lo que realmente se hace. La inclusión no se trata de separar a los estudiantes con necesidades especiales en una sola clase, sino que éstos se integren con los demás.

### **2.1.1 Marco normativo de la inclusión**

El marco normativo de la inclusión resulta bastante amplio, apoyado tanto en leyes internacionales y nacionales. La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad fundó las bases sobre lo que ahora se conoce como inclusión educativa y sostiene que: “los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades” (UNESCO, 1994, p.10). Esto resalta la esencia de la inclusión: el respetar el derecho al acceso a la educación de todos los niños y niñas así como sus individualidades. Se trata de atender todas las necesidades de cada estudiante para que éste pueda desarrollarse de la manera más plena posible.



El Ministerio de Educación del Ecuador alineado con las políticas internacionales, en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) menciona como uno de los principios del sistema educativo a la equidad e inclusión. El artículo 2 literal v sostiene que:

La equidad e inclusión aseguran a todas las personas el acceso, permanencia y culminación en el Sistema Educativo. Garantiza la igualdad de oportunidades a comunidades, pueblos, nacionalidades y grupos con necesidades educativas especiales y desarrolla una ética de la inclusión con medidas de acción afirmativa y una cultura escolar incluyente en la teoría y la práctica en base a la equidad, erradicando toda forma de discriminación (Ministerio de Educación del Ecuador, 2011, p.10).

Esta ley se relaciona con Las Naciones Unidas (2007), en el artículo 24 de la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad, en donde se reconoce el derecho de las personas con discapacidad al acceso a la educación sin discriminación y con igualdad de oportunidades que el resto del alumnado. Además de asegurar el acceso y la permanencia en el sistema educativo, se debe garantizar la gratuidad de la educación pública inclusiva en los niveles de primaria, secundaria y superior. (Las Naciones Unidas, 2007). En el reglamento de dicha ley se encuentra que:

La atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales puede darse en un establecimiento educativo especializado o mediante su inclusión en un establecimiento de educación escolarizada ordinaria, de conformidad con la normativa específica emitida por el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2012, p.35).

La UNESCO coincide con que “las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades,” (UNESCO, 1994, p.10). Ambos organismos enfatizan la tarea de integrar a todos los niños y niñas, sin importar su condición, al sistema regular de educación, eliminando las barreras de la segregación y discriminación.

La inclusión no se trata simplemente de que el niño o niña con discapacidad asista a una escuela regular sino que ese proceso debe ir más allá de la integración (UNICEF, 2013). Las Naciones Unidas (2007) ponen especial énfasis en la importancia de incorporar una formación que prepare a los niños y niñas para la vida, es decir, que asegure su inclusión no solamente en el aula escolar sino también en la sociedad, como por ejemplo desarrollar habilidades útiles para su rápida inserción en el ámbito laboral. También se resalta la necesidad de adoptar medidas para impartir diferentes vías de comunicación como lo es el Braille o lenguaje de señas para contribuir a una mejor integración de las personas con discapacidad, especialmente a aquellas que presentan limitaciones en su visión y audición.

## **2.2 El director escolar**

La inclusión educativa no sería posible sin la labor de un buen director que dirija a la institución bajo las normas legales y en torno a la misión y visión institucional. “En la búsqueda de una escuela inclusiva, integrada y socialmente justa, los líderes no deben detenerse ante la discapacidad sino incluir a todos los estudiantes quienes puedan ser marginados por sus diferencias” (Marshall y Oliva, 2010, p. 189). El director debe ampliar su visión para poder atender las necesidades de toda la población estudiantil y evitar así la exclusión o segregación.

Sergiovanni (2009) describe la práctica directiva como una relación entre el corazón, la cabeza y la mano del liderazgo. El corazón del liderazgo se refiere a las creencias, valores, sueños y convicciones que una persona tiene. Es decir, tiene que ver con todo lo intrínseco que hace “mover” o que motiva a un individuo. La cabeza del liderazgo hace alusión a todo el conjunto de teorías sobre la práctica docente y administrativa que rigen las acciones. Estas acciones y todo lo que forma parte de la práctica profesional se refieren a la mano del liderazgo. El liderazgo que posee un director se basa en lo que su “corazón” y “cabeza” le digan, lo cual varía de persona en persona y depende de cada uno de ellos que su corazón, cabeza y mano logren alinearse de tal manera que su gestión sea exitosa.

Salvador, De la Fuente y Álvarez (2009) concuerdan con Sergiovanni (2009) en que el director no es solamente un conjunto de conocimientos sino que además necesita contar con ciertas habilidades interpersonales como lo son “el saber comunicarse, saber motivar para el trabajo, solucionar conflictos de manera adecuada, ser asertivo, saber afrontar situaciones difíciles con familias, profesorado y alumnado, tener capacidad de escuchar, de saber gestionar la información, etc.” (p. 276).

Mañú (2009) sostiene que es necesario cambiar los sistemas cerrados que actualmente rigen a la educación y que “la ilusión de un buen directivo debiera ser que lo que él ha tardado diez años en aprender, sus colaboradores lo adquieran en cinco” (p.55). Se evidencia entonces que la misión directiva debe ir más allá de guiar o dirigir el rumbo de la institución sino que para poder llegar a tales objetivos es necesario que él se interese por el crecimiento personal y profesional de cada uno de sus colaboradores. En ocasiones los directores y otras personas con cargos superiores, niegan la ayuda a los demás trabajadores por temor a que éstos sobrepasen sus

capacidades y puedan “quitarles el puesto”. El director, contrario a sentir recelo o miedo, debe motivar y fomentar la superación de sus colaboradores para así poder contar con un equipo de trabajo mejor capacitado y poder alcanzar las metas institucionales de manera conjunta. Se trata de que la superación del otro se convierta en un progreso común.

La tarea directiva no se basa en una sola persona sino que ésta debe formar equipos de colaboradores tales como jefes de departamentos o áreas. Dichos colaboradores servirán de apoyo en aquellos espacios en los que el director no puede entrar personalmente pero que requieren de atención (Mañú, 2009). El director es quien deberá elegir cuidadosamente estos nombramientos, quienes también tendrán distintas oportunidades en la toma de decisiones en sus respectivas áreas, y deberá ser sabio para decidir cuándo un cambio en estos cargos resulta necesario. Además, es el director quien debe participar activamente en la selección y contratación de personal docente calificado y apoyar en la capacitación de los mismos (Marshall & Oliva, 2010).

Sin duda no existe una fórmula perfecta para lograr ser un buen director, sin embargo Sergiovanni (2009) menciona ocho competencias básicas que un directivo debe desarrollar. La primera de ellas es el manejo de la atención, la cual se refiere a la habilidad de identificar y enfocar los valores, las ideas y los propósitos que unen a las personas. Se trata de justificar las decisiones que se toman en base a los valores que envuelven y unen a la comunidad. Otra competencia a desarrollarse en un directivo es el manejo del significado. Este se refiere a la habilidad de relacionar a docentes, padres de familia y estudiantes de tal forma que se sientan valorados y útiles para ellos mismos y para la institución. Estas dos competencias se complementan ya que ayudan a definir

el concepto de cada participante del sistema educativo y les da un significado de la importancia de su participación en la institución. Es decir, se desarrolla un sentido de pertenencia a un conjunto.

El manejo de la confianza es la habilidad que el director debe desarrollar para verse legítimo, honesto y creíble ante los demás. Esto quiere decir que el director tiene que ser lo suficientemente transparente como para que la comunidad educativa sepa el por qué y el para qué de las decisiones que tome. Otra competencia es el manejo de sí mismo, en donde el directivo debe ser capaz de conocer quién es y lo que lo motiva a hacer lo que hace. En otras palabras, el manejo de la confianza en la proyección transparente del director hacia los demás mientras que el manejo de sí mismo es un conocimiento que se da a nivel interno. Mañú (2009) coincide con esta última competencia, a la cual menciona como el ser señor de sí mismo, y sostiene que debe existir concordancia entre lo externo y lo interno; en donde lo externo es el reflejo de lo interno. Esta afirmación tiene total sentido en la medida que es imposible separar ambas instancias. Si un individuo no se siente cómodo consigo mismo o no encuentra su motivación, sus valores, su “motor de vida”; difícilmente se va a mostrar de manera segura y clara ante los demás.

La habilidad para juntar dos ideas que parecen opuestas, es lo que describe a la competencia del manejo de la paradoja. Sergiovanni (2009) menciona como ejemplo el querer seguir los estándares de calidad educativa pero evitar la estandarización general. Otro ejemplo relacionado con el anterior podría ser el deseo de las instituciones educativas por cumplir y sobrepasar dichos estándares de calidad pero al mismo tiempo tener las consideraciones de las poblaciones de alumnos con necesidades educativas especiales a las que atienden. Es una competencia compleja en

donde se trata de desarrollar un equilibrio o punto de encuentro entre dos ideas aparentemente opuestas, a las que se les puede sacar provecho si son analizadas cautelosamente.

Otra competencia de un director es el manejo de la responsabilidad, el cual implica la interiorización de los valores que motivan a las personas a cumplir sus tareas y obligaciones. Sergiovanni (2009) sostiene que la mejor manera que hay para que las personas cumplan su trabajo es recordarles el sentido del deber y las obligaciones. De esta manera los colaboradores dentro de la institución no deben obedecer a una persona, el director, sino actuar según sus valores y sentido de responsabilidad de cumplimiento a un reglamento interno. Se trata de crear un compromiso intrínseco en donde la determinación es el motivador principal.

La última competencia, no menos importante que las mencionadas anteriormente, es el manejo de la efectividad. Esta es la habilidad de enfocar la capacidad de la escuela para la mejora continua. Se trata de evaluar y conocer qué se está logrando, cuáles son los resultados obtenidos, qué se está aprendiendo acerca de su propio trabajo y cómo se puede seguir mejorando. Se trata de un proceso diario, de mejorar sobre la marcha en el día a día; en donde el director se involucra lo más posible en las distintas áreas y está al tanto de lo que ocurre en ellas. Mañú (2009) concuerda con Sergiovanni en el rol de la mejora continua. Dicho autor sostiene que el sistema se basa en cuatro pasos: planificar, ejecutar, evaluar y ajustar. El directivo debe tener en cuenta constantemente la misión y visión institucional para direccionar su accionar en torno a ella. Una vez que los planes están visualizados es necesario actuar.

Un buen directivo invierte el tiempo necesario para la creación de políticas y procedimientos que promuevan la didáctica escolar y el trabajo en equipo (DiPaola & Walther-Thomas, 2003). Según Mañú (2009), los directivos tienen la difícil tarea de ejecutar planes que están a favor de la mejora institucional así no sean del agrado del personal docente o administrativo. Se trata de dejar a un lado los comentarios y subjetividades y armarse de valor para la toma de decisiones y más aún en la ejecución de las mismas. Posteriormente resulta fundamental que el director evalúe la efectividad o el impacto de su plan ya sea de manera interna o externa. Finalmente, el sistema de mejora continua implica una etapa de ajustes o aplicación de correctivos. En esta etapa el director debe ser muy cuidadoso en la forma en que presenta dichas medidas correctivas teniendo en cuenta el lenguaje que se emplea y tratando de involucrar a todos los participantes en la medida de lo posible.

El directivo debe crear un ambiente en donde todos estén involucrados en la mejora continua de la institución. No solamente basta con tener un buen clima laboral sino que además el director debe asegurar que exista un buen clima dentro del aula de clase. Un profesor que no cree en el potencial de sus alumnos difícilmente podrá motivarlos hacia el éxito escolar (Mañú, 2009). Esto reconfirma la teoría de que la labor directiva no se limita a decisiones macro o de gestión sino que está relacionada en ámbitos más específicos como lo es la dinámica en el aula de clase.

Es así como el director escolar tiene la ardua tarea de mantener a su equipo de colaboradores unidos mediante la misión y visión institucional y además participar activamente en todos los procesos sin olvidar el desarrollo de prácticas inclusivas. El reto de la dirección escolar radica en desafiar lo que la comunidad acepta como normal para que se abran nuevas posibilidades para la participación de los estudiantes, familias

y educadores (Marshall & Oliva, 2010). Esto quiere decir que el director es un agente de cambio con alto impacto social, el cual puede ayudar a crear una mayor tolerancia y niveles de participación de los niños y niñas con discapacidad en el entorno en el que viven.

### **2.2.1 Marco normativo de la dirección escolar**

En el Ecuador, la LOEI en su artículo número 44 menciona las siguientes atribuciones del director escolar (Ministerio de Educación del Ecuador, 2012, p. 9).

1. “Cumplir y hacer cumplir los principios, fines y objetivos del Sistema Nacional de Educación, las normas y políticas educativas, y los derechos y obligaciones de sus actores;
2. Dirigir y controlar la implementación eficiente de programas académicos, y el cumplimiento del proceso de diseño y ejecución de los diferentes planes o proyectos institucionales, así como participar en su evaluación permanente y proponer ajustes;
3. Ejercer la representación legal, judicial y extrajudicial del establecimiento;
4. Administrar la institución educativa y responder por su funcionamiento;
5. Fomentar y controlar el buen uso de la infraestructura física, mobiliario y equipamiento de la institución educativa por parte de los miembros de la comunidad educativa, y responsabilizarse por el mantenimiento y la conservación de estos bienes;
6. Autorizar las matrículas ordinarias y extraordinarias, y los pases de los estudiantes;



7. Legalizar los documentos estudiantiles y responsabilizarse, junto con el Secretario del plantel, de la custodia del expediente académico de los estudiantes;
8. Promover la conformación y adecuada participación de los organismos escolares;
9. Dirigir el proceso de autoevaluación institucional, así como elaborar e implementar los planes de mejora sobre la base de sus resultados;
10. Fomentar, autorizar y controlar la ejecución de los procesos de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes;
11. Controlar la disciplina de los estudiantes y aplicar las acciones educativas disciplinarias por las faltas previstas en el Código de Convivencia y el presente reglamento;
12. Aprobar el distributivo de trabajo de docentes, dirigir y orientar permanentemente su planificación y trabajo, y controlar la puntualidad, disciplina y cumplimiento de las obligaciones de los docentes;
13. Elaborar, antes de iniciar el año lectivo, el cronograma de actividades, el calendario académico y el calendario anual de vacaciones del personal administrativo y de los trabajadores;
14. Aprobar los horarios de clases, de exámenes, de sesiones de juntas de docentes de curso o grado y de la junta académica;
15. Establecer canales de comunicación entre los miembros de la comunidad educativa para crear y mantener tanto las buenas relaciones entre ellos como un ambiente de comprensión y armonía, que garantice el normal desenvolvimiento de los procesos educativos;

16. Ejecutar acciones para la seguridad de los estudiantes durante la jornada educativa que garanticen la protección de su integridad física y controlar su cumplimiento;
17. Remitir oportunamente los datos estadísticos veraces, informes y más documentos solicitados por la Autoridad Educativa Nacional, en todos sus niveles;
18. Asumir las funciones del Vicerrector, Subdirector o Inspector general en el caso de que la institución no contare con estas autoridades;
19. Recibir a asesores educativos, auditores educativos y funcionarios de regulación educativa, proporcionar la información que necesitaren para el cumplimiento de sus funciones e implementar sus recomendaciones;
20. Encargar el rectorado o la dirección en caso de ausencia temporal, previa autorización del Nivel Distrital, a una de las autoridades de la institución, o a un docente si no existiere otro directivo en el establecimiento; y,
21. Las demás que contemple el presente reglamento y la normativa específica que para el efecto expida el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional”.

Desde la perspectiva de legislación vigente, el director asume responsabilidades que engloban una gestión integral, en donde sus labores abarcan situaciones de gestión y organización tanto del personal docente como de los estudiantes. La labor directiva no se centra en papeleos sino que está inmerso en toda la dinámica escolar incluyendo la selección de personal, distribución de alumnos, diseño curricular y velar por la seguridad e integridad de la comunidad escolar. De esta

manera, es inminente que la labor directiva no se limita a un “trabajo de oficina” sino que debe participar activamente de todas las instancias posibles.

### **2.3 Prácticas directivas que fomentan la inclusión educativa.**

En los apartados anteriores se ha hecho una revisión sobre las diferentes teorías relacionadas al perfil directivo y a la normativa con la que se rige. Sin embargo, es esencial enfocar la atención en lo que es la acción directiva, es decir, qué es lo que un líder educativo debe hacer para desarrollar prácticas inclusivas en la institución a la que representa.

Ante el creciente reconocimiento social de las personas con discapacidad, surge también un auge en cuanto a la demanda de servicios educativos para satisfacer las necesidades especiales de dichas personas, lo cual se ve estancado por la escasa preparación de los directivos para atender situaciones de esta índole. Si bien es cierto los directores no necesitan ser expertos en el manejo del tema de la discapacidad sin embargo, deben poseer habilidades básicas de liderazgo para la toma de decisiones relacionadas a las necesidades educativas especiales (DiPaola & Walther-Thomas, 2003).

En la práctica directiva resulta imprescindible que el director conozca detenidamente el marco legal que protege a los niños y niñas con discapacidad (DiPaola & Walther-Thomas, 2003). Si el director desconoce la normativa sobre la inclusión de personas con discapacidad en el sistema educativo que rige, especialmente en su país, no podrá desarrollar prácticas inclusivas que se acerquen al “ideal” esperado por la sociedad. Se debe tener un marco de referencia en donde las leyes se convierten

en una especie de guía que muestran hacia donde debería estar encaminado el servicio educativo que brinda la institución.

## **2.4 Discapacidad**

La discapacidad es un tema que ha ganado importancia en el campo educativo en donde se destacan ciertos aspectos en su evolución. Hay un aumento en la difusión y entendimiento de lo que son las distintas discapacidades, de modo que son comprendidas más allá del punto de vista médico (Ainscow, 1995). Es decir, se comienza a ver una especie de sensibilización sobre lo que es la discapacidad, su impacto en la sociedad y sobre todo el impacto de ésta en las personas con necesidades especiales. Así mismo, se reconoce la importancia de realizar cambios a nivel social y cultural, en el ámbito de la salud y educación, para satisfacer las necesidades de esta población (Ainscow, 1995).

Resulta importante revisar las diferentes definiciones del término discapacidad y cómo este ha evolucionado con el paso del tiempo. Se entiende por persona con discapacidad:

A aquella que, como consecuencia de una o más deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, con independencia de la causa que la hubiera originado, ve restringida permanentemente su capacidad biológica, psicológica y asociativa para ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, en una proporción equivalente al cuarenta por ciento de discapacidad, debidamente calificada por la autoridad sanitaria nacional (Consejo Nacional de Desigualdades, 2013, p.p. 6-7).

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011), en el título VII, capítulo 1, sostiene en su artículo número 228 que:

Son estudiantes con necesidades educativas especiales aquellos que requieren apoyo o adaptaciones temporales o permanentes que les permitan o acceder a un servicio de calidad de acuerdo a su condición. Estos apoyos y adaptaciones pueden ser de aprendizaje, de accesibilidad o de comunicación (p.64)

Desde esta ley, se concibe al estudiante con necesidades educativas especiales basado exclusivamente en sus condiciones individuales más no asociándolo con el entorno en el que se desenvuelve. Además, son necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad las siguientes (Ministerio de Educación del Ecuador, 2012, p.p. 34-35):

1. Dificultades específicas de aprendizaje: dislexia, discalculia, disgrafía, disortografía, disfasia, trastornos por déficit de atención e hiperactividad, trastornos del comportamiento, entre otras dificultades.
2. Situaciones de vulnerabilidad: enfermedades catastróficas, movilidad humana, menores infractores, víctimas de violencia, adicciones y otras situaciones excepcionales previstas en el presente reglamento.
3. Dotación superior: altas capacidades intelectuales.

Son necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad las siguientes:

1. Discapacidad intelectual, física-motriz, auditiva, visual o mental
2. Multidiscapacidades

3. Trastornos generalizados del desarrollo (autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, entre otros).

De manera contraria, según la OMS (2014), la discapacidad es un término complejo que incorpora las características propias del individuo con las de su entorno. “Es un término genérico que incluye déficits, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una “condición de salud”) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales)” (Organización Mundial de la Salud, 2001, p. 206). Dicho término ya no se limita a la condición física o condiciones biológicas de la persona sino que su definición involucra la relación que se tiene con el ambiente: la sociedad. Es decir que la discapacidad pasó de ser algo interno o individual a ser algo más subjetivo, un concepto hecho en base a las percepciones de cada uno referente a dicho tema.

Ferreira (2008) comparte esta visión de la discapacidad como un fenómeno social y describe cómo el individuo construye su identidad en base de compararse a sí mismo con los que lo rodean. En el caso de las personas con discapacidad, “la diferencia es definida por el otro, y a su vez, la identidad que de ella surge no es una según la cual la discapacidad constituya un hecho propio diferenciador, sino la ausencia de rasgos identitarios respecto al otro” (p. 157). Es la sociedad quien otorga un “significado”, comúnmente negativo, a la discapacidad y etiqueta a la persona que la posee.

Los niños y niñas con discapacidad sin duda son parte de una población vulnerable a diferentes sucesos. Son más susceptibles a padecer enfermedades con

mayor frecuencia, fracaso escolar, mayor tasa de desempleo y por ende de pobreza (Organización Mundial de la Salud, 2011). Esto comprueba que la discapacidad es un factor social en todo sentido ya que afecta directa y permanentemente al individuo.

## **2.5 Estado del conocimiento del tema**

La finalidad de la investigación de Rojas (FLACSO, MIES, 2011) es el conocer las ideas y prácticas que poseen los distintos miembros de la comunidad educativa en torno a los niños y niñas con discapacidad que asisten a escuelas regulares. Se emplearon herramientas etnográficas como lo es la observación y la entrevista a profundidad a los actores de dos instituciones educativas, en el nivel de educación básica, por un período de cuatro meses. Se seleccionó a dos niños con discapacidad para trabajar con ellos y sus respectivas familias como personajes centrales del estudio, lo cual facilitó profundizar más en el tema de investigación. Posteriormente se realizaron observaciones adicionales a tres instituciones más por un período de mes y medio. Además, se trabajó con la técnica de grupo focal con los docentes y madres de familia de los niños y niñas con discapacidad así como entrevistas semi-estructuradas a funcionarios públicos conocedores del tema.

En un primer acercamiento Rojas recopila una serie de ideas sobre lo que es la escuela y su rol activo en la enseñanza y transmisión de valores. Alude a las palabras de Foucault, quien establece una analogía entre la escuela y los campos del ejército o la prisión en donde todos los participantes son entrenados para comportarse de cierta manera y asumir prácticas similares. Esto se puede asociar con la naturaleza de las escuelas ya que de manera similar a un campo de entrenamiento, los docentes imparten ciertas rutinas y reglas que van “moldeando” el comportamiento deseado en sus

alumnos sin tomar en cuenta, en ocasiones, las particularidades de cada individuo. Es decir, la escuela trata de formar a todos por igual aun siendo todos distintos.

La necesidad de atender a los niños y niñas con discapacidad pasó de ser “una opción para una población “desvalida” que requiere de un programa diferenciado que le permita acceder al derecho educativo” (FLACO, MIES, 2011, p.28) a un derecho en el que todos los niños y niñas deban estar integrados a la educación regular y gozar de los mismos privilegios que los demás.

Rojas reconoce el aspecto de la enfermedad/asistencia, el cual se refiere a la percepción familiar y social del niño o niña con discapacidad que acaba de nacer. Por medio de las entrevistas a las madres de los sujetos centrales de la investigación Rojas concluye que se trata de una percepción generalizada en donde se cree que el niño o niña con discapacidad nace enfermo y por ende surge la necesidad de “curarlo”. La primera recomendación del médico es una valoración por especialistas, seguido de tratamientos o terapias para “remediar la enfermedad”. Además de la opinión médica, los comentarios de la sociedad se hacen presentes con cierta tendencia a culpabilizar a la madre sobre la discapacidad de su hijo/a en relación a los cuidados que ésta haya tenido durante su embarazo (FLACSO, MIES, 2011).

Entrevistas realizadas por Rojas a una especialista en educación especial describen el efecto que crean estas percepciones en la crianza de los niños y niñas con discapacidad. La especialista sostiene que los padres se dejan llevar por los comentarios de la sociedad y piensan que la atención médica es la única a la que deben recurrir, olvidando la enseñanza en valores y hábitos en casa. La percepción de las maestras coincide con las de las madres de familia, las cuales dan la encomienda de



cuidar o más bien de sobreproteger a sus niños y niñas con discapacidad. Tanto madres como docentes tienden a postergar la delegación de responsabilidades por su “falta de capacidad” o sentimientos de culpa por la falta de capacidad en determinada área (Ídem).

Esto depende en gran medida del concepto que las personas tienen sobre el término de discapacidad. Un estudio comparativo realizado en los países de la Unión Europea demuestra que estas concepciones varían de un lugar a otro. Por ejemplo en Italia se considera a la discapacidad como causa de los problemas de aprendizaje y de integración social debido a limitantes físicas o sensoriales; mientras que en Portugal se extiende este término a los problemas en la comunicación, personalidad y del comportamiento (López-Torrijo, 2009). De esta manera, las concepciones que se manejan dentro de un Estado afectarán directamente en las percepciones de la sociedad referente a la discapacidad.

FLACSO, MIES (2011) mencionan el ámbito de la caridad/ayuda, donde sostienen que las madres de familia piden ayuda a los médicos, directores y docentes para poder incluir a su hijo en el sistema educativo, cuando están en todo su derecho de hacerlo sin necesidad de pedirle favores a nadie. Esta asistencia se convierte en caridad, desde el punto de vista religioso y sobre todo cuando estas familias son de escasos recursos económicos.

He ahí el comienzo de la polémica sobre la integración-inclusión/diferenciación de las personas con discapacidad. Por un lado la sociedad trata de crear seres iguales en términos de derechos y responsabilidades; y por otro lado se pretende dar atención a las diferencias de cada individuo. El problema, según Rojas,

es cuando las diferencias sirven para marcar al individuo de manera tal que son reconocidos mediante esa característica y no por su nombre propio, es decir, su identidad (FLACSO, MIES, 2011).

Una investigación realizada en las escuelas de Alicante destaca la necesidad de reestructurar las instituciones educativas para poder enfrentar el reto de la inclusión (Lledó, 2009). Esta investigación de carácter cuantitativo, menciona que un gran porcentaje de los docentes y directivos escolares encuestados concuerdan en la importancia de las políticas en torno a la inclusión educativa. Sin embargo, el porcentaje de acuerdos se reduce cuando se pregunta sobre la implementación de dichas políticas y estrategias en el aula de clase. Es decir que los actores del proceso educativo están conscientes de las necesidades de los estudiantes con discapacidad pero que aún no logran implementar la inclusión educativa como se espera.

Un estudio realizado en seis comunidades españolas pertenecientes a la Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS), demuestra que la inclusión educativa genera beneficios para la población que no posee discapacidad. Entre los beneficios obtenidos se destaca el trabajo en equipo, el desarrollo de la inteligencia emocional, el apoyo entre compañeros, la amistad, confianza profesor-alumno, adquisición de conocimientos conceptuales y tolerancia ante las diferencias; rubro que alcanzó el mayor puntaje desde la opinión de padres de familia, docentes y alumnos (Confederación Española de Organizaciones en favor de Personas con Discapacidad Intelectual, 2009) .

De igual manera, en la observación áulica de un niño con discapacidad inmerso en un programa de inclusión educativa en España revela que tanto el niño como sus

compañeros lograron aprendizajes significativos relacionados a la socialización, empatía y manejo de emociones (Vera, Muñoz, & Lucas-Torres, 2012). Adicionalmente, dicho estudio comprueba que las bajas expectativas que un docente tiene sobre un niño con discapacidad, ayuda en nada en su desarrollo. Resulta importante que el docente y el adulto en general, se despoje de sus subjetividades y prejuicios y crea firmemente en las capacidades de cada uno de sus estudiantes, con o sin discapacidad.

Sin embargo, FLACSO, MIES (2011) destaca el ámbito de productividad/discriminación, en donde la autora describe el alto nivel de competitividad dentro del aula de clase y entre planteles educativos. En la primera situación los alumnos se esfuerzan por obtener las mejores calificaciones y cumplir con los estándares de calidad y niveles de logros, los cuales son homogéneos. De la misma manera las escuelas compiten entre sí para conservar su prestigio y categoría de superioridad a nivel nacional. Se plantea la interrogante de cómo hacen los estudiantes con discapacidad, quienes tienen un ritmo de aprendizaje distinto, para poder cumplir con estos estándares evitando la discriminación. Mucho de este desempeño académico, y por ende de la productividad que se menciona anteriormente, está ligado a lo que los adultos, en especial los docentes, creen de sus alumnos.

El proyecto de investigación realizado por Chiner (2011) corrobora que aquellos docentes que tienen una actitud positiva frente a la inclusión tienen mayor probabilidad de emplear estrategias inclusivas dentro del aula. Un 70% de la población de estudio se mostró a favor de la inclusión versus a un 30% que tenía una opinión desfavorable referente al tema. Este alto grado de positivismo se ve opacado por los escasos recursos disponibles y la falta de preparación del personal docente para poder

atender a los alumnos con necesidades educativas especiales de mejor manera (Chiner, 2011).

De manera similar, la investigación realizada por Torres et al (2013) determinó, por medio de un estudio de caso, que el rol de los docentes es fundamental para lograr una verdadera inclusión de los niños con discapacidad intelectual. Los docentes que creen en los beneficios de la inclusión se muestran proactivos y con conductas que promueven las adaptaciones curriculares. Además, su actitud positiva “genera un vínculo afectivo estrecho con los niños con necesidades especiales y creen firmemente en sus capacidades de mejora” (pp.166-167). Es así como las investigaciones de Chiner (2011) y Torres et. al (2013) enfatizan los efectos positivos en la inclusión de niños y niñas con discapacidad, que se generan a partir de la buena actitud y desarrollo de un vínculo afectivo entre docentes y alumnos.

Sin duda la labor que conlleva todo el proceso de inclusión educativa no es tarea exclusiva de los docentes, sino del equipo que conforma la institución. Un estudio de comunidades escolares de Latinoamérica, basado en una investigación de carácter cualitativo, revela que la gestión directiva debe estar encaminada a que se pueda evidenciar la inclusión no solamente de manera física, sino también de manera experiencial dentro del aula de clase (Foutoul & Fierro, 2011). De esta manera, no se trata de simplemente acoger a un niño con necesidades especiales en el aula sino que el día a día, en la dinámica del aula de clase, se evidencie de manera explícita para padres, directivos, docentes y alumnos, prácticas de convivencia que fomenten los principios de la inclusión educativa.

Un estudio realizado por Rodríguez (2000), consistió en una investigación etnográfica en donde participaron cinco escuelas de educación básica de la ciudad de Caracas, Venezuela. El objetivo del estudio era determinar la asociación de la dependencia administrativa de la escuela con la gestión directiva y su influencia en el desempeño de los estudiantes. La investigación duró dos años, en los cuales se realizaron entrevistas y observaciones a directivos y docentes, y se aplicaron pruebas de conocimientos a los estudiantes.

Entre los resultados se destaca la homogeneidad de las escuelas en cuanto al contenido de sus planes de estudio, puesto que todas están regidas por las leyes nacionales. Sin embargo, el autor observó individualidades en la forma de organización y funcionamiento institucional, las cuales están ligadas al tipo de administración al que pertenece la escuela. Esto se asemeja a la realidad de las escuelas en el Ecuador, en donde también hay una legislación educativa vigente, pero es la gestión de cada director la que la diferencia de las demás escuelas.

Las escuelas privadas muestran ser más independientes y el director asume un rol de gestión administrativa, delegando así la gestión pedagógica a los coordinadores. En el caso de las escuelas estatales, el director tiende a asumir el poder absoluto en la toma de decisiones. Además, los resultados de las pruebas estudiantiles están relacionados con el nivel socioeconómico al que pertenecen, la escolaridad de las madres y los recursos destinados para la gestión directiva (Rodríguez, 2000).

Murillo (1999), realizó un estudio en donde se pretendió conocer si el tiempo de antigüedad de un director o el tiempo que éste destina a sus tareas, influye la dinámica del centro escolar. Para esto, el autor se basó en los datos de encuestas sobre

Indicadores Internacionales de la Educación (1996) en España. Participaron 437 directores pertenecientes a instituciones públicas y privadas. El autor consideró como antigüedad, si el director posee 4 años o más en sus funciones. Entre los resultados se obtuvo que la mitad de los directores mantienen una antigüedad de más de 4 años en sus labores. En cuanto a la influencia de la antigüedad de los directores en la dinámica escolar, se encontró que aquellos directivos más experimentados destinan menos cantidad de tiempo para reunirse con su equipo de trabajo para tratar temas curriculares. En cuanto a la distribución del tiempo, el estudio demuestra que los directivos emplean cerca de un 36% en tareas administrativas, un 27% en actividades de liderazgo pedagógico, un 15,6% para contacto con padres de familia y un 15% para el desarrollo profesional. Esto demuestra que si bien el director actúa en diferentes ámbitos de la dinámica escolar, éste tiene una mayor participación en la gestión de los procesos administrativos.

De manera similar, Murillo (1999), relata en su texto un compendio de investigaciones realizadas por diversos autores sobre la dirección escolar en España y su contexto. Cita los estudios realizados por Leithwood et. al (1992, 1995) para describir la problemática relacionada a la estabilidad o continuidad de los directivos en su cargo. Entre los resultados del estudio se destacan que los directores que poseen más años de experiencia en su puesto, demuestran ser más hábiles para la ejecución de ciertas tareas y una mayor comprensión del entorno que los rodea. En el caso de los directivos principiantes, éstos se toman más tiempo en la identificación de los problemas prioritarios y en la ejecución de posibles soluciones.

Una investigación realizada por Salvador, De la Fuente & Álvarez (2009), estudió el impacto de las habilidades sociales que poseen los directores de las

instituciones educativas, en la gestión directiva. Para dicho estudio participaron 99 directores pertenecientes a las provincias de Granada y Almería. Entre los resultados se destaca un “alto desarrollo de habilidades sociales y conductas asertivas” en los directores (p. 287).

Marielsa López, realizó una investigación en Venezuela en el año de 1993, en donde describe las características que poseen las escuelas catalogadas como “escuelas eficaces” (Cano, Castejón, Concha, Delprato, Ferrao, Fuentes, Hernández, López, Mizala, Mizala, Murillo, Piñeros, Romaguera, Reinaga, Ruiz & Sancho, 2006, p. 261). Se trató de un estudio a profundidad en donde participaron seis escuelas eficaces para posteriormente compararlas con escuelas no eficaces. Entre los resultados se observó que los directores de las escuelas eficaces demuestran mayor interés por las actividades pedagógicas, en vez de las de carácter administrativo. Se evidencia una participación activa en la planificación curricular y capacitación docente; así como la integración de los padres de familia en la dinámica escolar. El clima laboral es agradable y los docentes se sienten satisfechos de pertenecer a la institución. Así mismo, este tipo de escuelas reflejan un trato personalizado con aquellos niños y niñas con necesidades especiales dentro del aula. El equipo docente percibe a su director como un ser receptivo a las inquietudes, que proyecta un compromiso social y ético. El director posee un auto-concepto “más de educador que de gerente” (p. 282).

## **2.6 Análisis crítico de la literatura**

A lo largo de la revisión de la literatura se han mencionado una variedad de autores y expertos en los temas de inclusión educativa, discapacidad y dirección escolar. En primer lugar resulta importante analizar el concepto de inclusión, término que se origina de una necesidad de igualdad de derecho al acceso a la educación y que

ha evolucionado con el paso de los años. El tema central de la inclusión no es lo relacionado a saber quiénes tienen acceso o no a la educación, puesto que se conoce el derecho de todo individuo al acceso y permanencia en la misma (Echeita, 2006; Narodowski, 2008) sino que la problemática radica en analizar el porqué de una inclusión-exclusiva.

Se conoce mucho sobre lo que es, idealmente, la inclusión educativa: sus objetivos, actores, beneficios y dificultades. A pesar de contar con esta información, resulta difícil poner en marcha prácticas inclusivas efectivas. Esto se evidencia con escuelas que dicen ser inclusivas por brindar un departamento de apoyo psicopedagógico para atender a niños con necesidades especiales en horarios fuera de clase o aquellas instituciones que distribuyen a los alumnos según su nivel o rendimiento académico en las distintas disciplinas, siendo de conocimiento de los directivos y docentes que aquellos pertenecientes al paralelo (curso o salón de clase) “A” son superiores a los del “D” o viceversa. Ambos casos ejemplifican la realidad de la gestión educativa, adornada bajo el nombre de “inclusión” cuando en realidad se continúa con la jerarquización de los estudiantes según su rendimiento.

La responsabilidad de este etiquetaje discriminatorio, no inclusivo, es de parte de los directivos quienes permiten dicha clasificación así como de los docentes y padres de familia. En el Ecuador, es común ver que padres de familia soliciten al director de la escuela que pongan a su hijo/a en tal o cual paralelo dependiendo de la “fama” o reputación que éste tenga. Por ejemplo, hay padres quienes se sienten ofendidos si uno de sus hijos es puesto en el paralelo considerado para los de bajo desempeño académico o que necesitan de algún tipo de apoyo especial. La inclusión educativa debería poder eliminar esa barrera de prejuicios que aún queda marcada



desde años atrás, dando pie a la creación de una sociedad integradora (UNESCO, 1994).

Resulta incongruente todo el avance en el diseño de nuevas políticas sobre los derechos humano en educación y lo que se evidencia en la práctica educativa. La LOEI (2012) menciona la obligatoriedad de todas las entidades educativas de acoger a todas las personas en el sistema educativo, sin embargo dichas instituciones no están listas para el reto de la inclusión. Cabe entonces reflexionar si acaso es correcto recibir a todos los niños y niñas con discapacidad o con problemas de aprendizaje en una institución que no dispone de los recursos físicos y humanos para atender sus necesidades. O, si resulta mejor, negar el acceso (en contra de la ley) a estos estudiantes con necesidades especiales y más bien capacitarse y prepararse para este nuevo desafío educativo.

En ambos casos se cae en el error negligente de proporcionar una educación no inclusiva. En el primero porque el aceptar a un niño o niña con discapacidad y no poder cubrir sus necesidades especiales es simplemente permitir que el alumno esté por estar, mas no se asegura su participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El segundo caso también es totalmente excluyente ya que se está cerrando la oportunidad y el derecho de aquel niño a la educación.

En cuanto al segundo concepto en el que se sustenta esta tesis, la discapacidad, también se aprecian diversas percepciones. En primera instancia se consideraba meramente como una condición biológica (Ministerio de Educación del Ecuador, 2012) y posteriormente se le fue agregando un valor social (Organización Mundial de la Salud, 2014; Ferreira, 2008). Incluso se ve un cambio en la percepción de la

discapacidad dentro del ámbito social en donde inicialmente se consideraba a la persona con discapacidad como “enfermo”, al que se lo debía ayudar por “pena” (FLACSO, MIES, 2011).

A pesar de los grandes avances en cuanto a tratar de ahondar en el concepto de discapacidad se refiere, y en el desarrollo de políticas inclusivas en el ámbito educativo, de la salud y laboral; se observa un cumplimiento de las mismas a medias. Hay escuelas que se escudan bajo el término de “inclusión” cuando ésta no se da verdaderamente puesto que los estudiantes con necesidades educativas especiales son tratados en aulas de apoyo o están inmersos en programas catalogados como de bajo rendimiento (Marshall & Oliva, 2010). De esta forma, en vez de darse una inclusión legítima, se continúa etiquetando a esta población del alumnado.

Podría pensarse que una de las barreras de la inclusión de niños y niñas con discapacidad no es por la falta de normativas sino más bien por una diferencia entre el ritmo de elaboración de las leyes, nacionales y políticas institucionales, y el ritmo con el que este cambio se da a nivel interno de cada persona. Esto quiere decir que mientras hay un auge en la creación de normativas referentes al tema, las percepciones y creencias de las personas se mantienen estancadas. Padres de niños o niñas con discapacidad que reclaman una atención “equitativa” para sus hijos pero que al mismo tiempo recomiendan especial atención debido a su condición (FLACSO, MIES, 2011) y que a su vez, se molestan si ven que sus hijos son atendidos de manera distinta al resto del grupo. Resulta importante continuar investigando y analizando las barreras o factores que en la actualidad impiden la implementación de una verdadera inclusión educativa, sobre todo aquellas relacionadas con la psicología humana en relación a la inclusión.

En cuanto al rol del director en la elaboración de estrategias directivas, se destaca la creación de equipos de trabajo enfocados en la misión y visión institucional con miras a la mejora continua del plantel (Mañú, 2009). La clave radica entonces, en que el director pueda mantener permanentemente la motivación, suya y la del resto del equipo, que induce a la mejora continua de la escuela. Se trata de juntar esfuerzos individuales para formar una gran fuerza en conjunto, sin necesidad de que un actor sobresalga más que otro.

Sin embargo, el verdadero reto de la inclusión educativa es que ésta deje de ser un nombre o término utilizado de manera arbitraria, y que éste pase a ser evidente en todo momento de la dinámica escolar (Foutoul & Fierro, 2011). La inclusión es una demanda del mundo actual y como respuesta los directores deben asumir su rol y desarrollar estrategias que no se limiten a políticas plasmadas en un papel sino que se transforme en una reorganización institucional y sobre todo en un cambio de la dinámica dentro del salón de clase y de las interacciones profesor-alumno.

## **2.7 Cierre**

En el Ecuador, el tema de la inclusión educativa es relativamente nuevo. Las leyes que la promueven están vigentes hace apenas unos años, por lo que su implementación aún se desarrolla a paso lento. Mucha de la literatura se evidencia en la realidad de las escuelas ecuatorianas como lo es el hecho de que los niños son clasificados según su nivel de rendimiento académico o disciplina. También es frecuente el uso de aulas de apoyo o maestras “sombra” para aquellos alumnos que forman parte del mal llamado “programa de inclusión”. Resulta importante profundizar en el tema, centrando la investigación en conocer de qué manera el director

puede crear estrategias inclusivas para atender a los niños y niñas con discapacidad en las escuelas.

### **3. Metodología**

El presente capítulo detalla el enfoque metodológico utilizado en este proyecto para responder a la pregunta de investigación planteada y determinar cuáles son las prácticas desarrolladas por la directora de “La Escuela” para atender la inclusión de niños y niñas con discapacidad. Además, se mencionan las técnicas e instrumentos empleados para la recolección de información así como la estrategia de análisis de datos.

#### **3.1 Método de investigación**

El proyecto tuvo un enfoque de investigación de carácter cualitativo, es decir, que se generaron datos descriptivos (Valenzuela & Flores, 2012). Según Creswell (2007), la investigación cualitativa parte del supuesto de lo que las personas perciben como un problema social en donde la metodología aplicada incluye la inmersión e interacción con el entorno y los participantes en donde se desarrolla la problemática. Este autor recomienda el uso de este enfoque cuando el investigador pretende explorar una situación y que la finalidad de este tipo de trabajo es generar una descripción de la problemática y explicar su contribución a la literatura o hacer un llamado al cambio.

El presente proyecto precisamente partió de un tema de interés actual, como lo es la inclusión educativa de los niños y niñas con discapacidad; y buscó explorar cuáles son las prácticas directivas que promueven dicha inclusión. Se trata de una realidad actual, en la que la inclusión escolar de niños y niñas con discapacidad es sustentada bajo un marco legal, pero que pocas escuelas lo han implementado o dicen ser “inclusivas” cuando realmente no lo son. Si bien es cierto este trabajo no pretende generar grandes cambios, sí espera contribuir con conocimientos para aquellos directivos que se quieran sumar al reto de la inclusión educativa.

Para Gibbs (2012), la investigación cualitativa busca un acercamiento con una situación particular para poderla entender por medio del análisis de las experiencias e interacciones con los miembros de un grupo específico. En este estudio, se exploraron las prácticas directivas que promueven la inclusión de niños y niñas con discapacidad, desde el análisis de las experiencias recabadas por medio de entrevistas a los miembros de la comunidad escolar y por medio de las observaciones de sus interacciones. Creswell (2007) describe ciertas características del enfoque cualitativo. En primer lugar, como se mencionó anteriormente, este tipo de enfoque se da en el ambiente natural en donde se desarrolla la problemática o problema de investigación. No se requiere del uso de laboratorios ni de trasladar a los participantes a otros lugares. En este caso particular, se realizó la investigación de campo dentro de la institución educativa, es decir, en su ambiente regular de trabajo. Así mismo, el instrumento principal para la recolección de información fue el mismo investigador. Se evidenció el uso de entrevistas o encuestas con preguntas abiertas diseñadas por el profesor titular del proyecto de investigación, Dr. José Antonio Rodríguez Arroyo, así como el uso de guías de observación. Para la realización de este proyecto, se elaboraron una serie de entrevistas a la directora, coordinadora del programa de inclusión y padres de familia. El diseño en este tipo de investigación es emergente, es decir, puede cambiar durante el proceso de acuerdo a las necesidades del investigador. Finalmente, Creswell (2007) y Stake (2007) destacan la presencia de una visión holística dentro de este enfoque, en donde el investigador no trata de estudiar las relaciones de causa y efecto sino que busca identificar las interacciones complejas que se dan en determinada situación.

Para Ruiz (2012), los métodos cualitativos tienen como principal objetivo la “captación y reconstrucción de significado” (p.23), posee un lenguaje metafórico, su

modo de recolección de información es flexible y desestructurado, y su visión es holística. De esta manera, la investigación cualitativa no pretende hacer generalizaciones sino explorar y describir una situación o fenómeno particular. La investigación cualitativa se basa en procesos inductivos, es decir, parten del análisis de una situación en particular para de ahí tratar de generar un entendimiento de lo general (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006). En este proyecto de investigación, se exploró las prácticas directivas e identificar cuáles de ellas fomenta la inclusión de niños y niñas con discapacidad. Además, este enfoque “busca principalmente “dispersión y expansión” de los datos e “información” (Hernández, Fernández & Baptista, 2006, p.10). Esto se refiere a la capacidad de poder explorar un tema en particular a más profundidad y posteriormente difundir la información recabada.

En el caso de este estudio, se realizó un acercamiento con el principal agente, el director escolar, para conocer las estrategias que emplea a favor de la inclusión educativa de los niños y niñas con discapacidad. La finalidad de cambio social fue el compartir y difundir la información recopilada con otros directivos que deseen emprender su camino en torno a las prácticas inclusivas.

El método utilizado en esta investigación fue un estudio de caso. El estudio de casos es “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 2007, p.11). En esta investigación en particular, el estudio de caso es el conjunto de prácticas directivas que ejecuta la directora de “La Escuela”, junto con su equipo de trabajo y padres de familia, para favorecer la inclusión educativa de niños y niñas. Según Stake (2007), en el ámbito educativo, el estudio de casos resulta útil para “analizar tanto los

aspectos generales así como las singularidades de cada uno de los servicios, programas o personas a estudiar” (p. 15).

Tal como se describió en el Capítulo 2, el estudio de caso delimita la investigación a “La Escuela”, ya que este tipo de metodología es “una base pobre para poder generalizar” (Stake, 2007, p.19). Así mismo, Stake (2007) destaca que lo valioso de realizar una investigación mediante el estudio de casos es que se explora y analiza un fenómeno en particular, sin pretender establecer comparaciones con situaciones similares. En este proyecto de investigación, se exploraron las prácticas directivas de “La Escuela”, que promueven la inclusión educativa de los niños y niñas con discapacidad, sin compararlas con las prácticas que se desarrollan en otras instituciones educativas.

Para Yin (2009), el estudio de caso se utiliza cuando el investigador desea explorar un fenómeno a profundidad, y que para el entendimiento de ese fenómeno, se debe considerar el contexto en el que está inmerso; a diferencia de métodos experimentales, en donde se manipulan variables pero no el contexto. Este autor sostiene que el estudio de caso “requiere de una exhaustiva recolección de datos proveniente de varias fuentes para su posterior análisis y triangulación” (p. 18). En este proyecto, se tomó en cuenta el contexto al cual pertenece “La Escuela” y se eligió a los participantes entre los miembros de la comunidad escolar, los cuales se describirán en los siguientes apartados. Esto concuerda con la teoría de Gagnon (2010), quien sostiene que el estudio de caso corresponde al constructivismo, en donde es necesario analizar el fenómeno como un todo. Se trata de un “análisis de un fenómeno social en donde entra en juego las interacciones y comportamientos de sus participantes” (p.13).



Existen cuatro preguntas que el investigador debe responder afirmativamente, para asegurar que la pregunta de investigación responde al estudio de caso como método de investigación. Las preguntas son: (1) “¿el fenómeno de interés puede ser estudiado fuera de su entorno natural?, (2) ¿se centra en un tema de interés actual?, (3) ¿la manipulación de sujetos o eventos es innecesario?, y (4) ¿el fenómeno de interés tiene una base teórica que lo sustenta?” (Gagnon, 2010, p.16). En el caso de este proyecto, la pregunta de investigación puede estudiarse fuera del entorno escogido, es decir, se puede replicar el proceso en otra escuela que cumpla con los parámetros de inclusión escolar en el Ecuador o en cualquier ciudad del mundo. El tema del estudio es de interés y relevancia actual, tal como se explicó en el Capítulo 1 y posee sustentación teórica, detallada en el Capítulo 2. La manipulación de sujetos o eventos es innecesaria, puesto que se realizará en su entorno natural, siguiendo la dinámica escolar cotidiana, sin alterar horarios, comportamientos ni rutinas. En caso que se alteren las opiniones de los participantes o alguna de las particularidades de “La Escuela”, los resultados se verían afectados.

Icart, Fuentelsaz & Pulpón (2006), en su libro “Elaboración y Presentación de un Proyecto de Investigación y una Tesina”, plantean tres fases de la investigación cualitativa: fase de planificación o preparación, fase de trabajo de campo y fase analítica. Para efectos de este proyecto, se realizó una adaptación de las fases propuestas por los autores anteriormente mencionados, las cuales se describen a continuación:

- Fase 1: primera inmersión

Esta primera etapa consiste, como su nombre lo indica, en realizar un primer acercamiento para identificar y conocer la disponibilidad de los

agentes principales (directora y coordinadoras del programa de inclusión). Este encuentro se dio mediante una entrevista con la directora, lo cual permitió confirmar el acceso a la institución educativa y se establecieron los permisos correspondientes.

- Fase 2: recopilación de datos

Esta etapa del proceso de investigación se refiere al trabajo de campo propiamente dicho. Es en este período que se aplicaron los instrumentos de recolección de datos anteriormente descritos.

- Fase 3: análisis de datos

En esta última etapa se codificaron los datos obtenidos para posteriormente realizar su análisis. Se tiene como producto final la presentación de resultados.

### **3.2 Participantes**

Al hablar de investigaciones, regularmente se utiliza el término de población para referirse a “un grupo de posibles participantes” (Salkind, 1998, p.96) al cual el investigador pretende generalizar los resultados obtenidos en su proyecto. Sin embargo, en investigaciones de carácter cualitativo, como ésta, “el muestreo se orienta a la selección de aquellas unidades y dimensiones que le garanticen mejor cantidad y calidad de la información” (Ruiz, 2012, p.65). Esta característica concuerda con la limitación de este estudio, el cual no pretende generalizar resultados, sino que éstos son propios de la dinámica escolar de “La Escuela”.

Para este proyecto de investigación se escogió como participantes a una directora, una coordinadora, dos docentes, dos terapistas y dos madres de familia de niños con discapacidad, pertenecientes a la comunidad escolar de “La Escuela”.

Dichos participantes fueron escogidos en base a su disponibilidad de tiempo, apertura al diálogo y pertinencia en el desarrollo de prácticas inclusivas en la institución. De esta manera, la selección de los participantes asegura un mejor proceso y calidad en la recolección de datos.

En el caso específico de este estudio, al tratarse de un estudio de caso, el único requisito necesario para la selección de la institución educativa participante es que fuera inclusiva. Tal como se mencionó en los apartados previos, en la ciudad de Guayaquil son pocos los establecimientos que brindan un servicio de inclusión educativa exitosa. Tanto la primera escuela como la segunda, fueron seleccionadas bajo ese mismo criterio. Es así, gracias a sus años de experiencia en inclusión educativa y reconocimiento social, que se eligió a “La Escuela” como institución idónea para este proyecto de investigación.

La directora, participante principal del estudio, fue elegida bajo los criterios de mayor disponibilidad de tiempo, mayor apertura a establecer encuentros directos con el investigador y mayor cantidad de años en experiencia en el tema a tratar. Hernández, Fernández & Baptista (2006) describen este tipo de muestra como muestra de casos-tipo, las cuales son utilizadas para explorar las percepciones y comportamientos mediante sesiones de conversaciones, como lo es la entrevista. La directora seleccionada es Licenciada en Párvulos, de 52 años de edad y 22 de ellos ejerciendo su cargo en “La Escuela”. Previo a ser directora de la institución, trabajó como docente de niños de edad preescolar en otra institución. Es madre de 3 hijas, dos de las cuales también poseen vocación y amor por la educación.

La coordinadora del programa de inclusión (CPI) es otra de los participantes clave de este proyecto. A sus 47 años de edad, es Psicóloga Clínica de profesión, poseedora de una maestría en Psicopedagogía y otra en Psicología Clínica. Sus 25 años de vida profesional han girado siempre en torno a la educación y al trabajo con niños con necesidades especiales. Colaboró con el Ministerio de Educación del Ecuador en la elaboración de las leyes de inclusión del país y ha trabajado en distintas instituciones educativas privadas brindando talleres para la realización de adaptaciones curriculares para niños y niñas con necesidades educativas especiales. Actualmente tiene 12 años a cargo del programa de inclusión en “La Escuela”.

Otro grupo esencial para la realización de este proyecto fueron las maestras de “La Escuela”. El grupo seleccionado para participar en la investigación fueron dos terapistas del programa de inclusión y dos maestras: una de la sección preescolar y otra de educación básica. La maestra de preescolar (M1) posee 18 años de experiencia en el trabajo con niños especiales, rama en la cual tiene una especialidad. La segunda maestra participante (M2), es Licenciada en Párvulos y trabaja en la sección básica, en donde tiene 8 años de experiencia laboral.

En cuanto al grupo de terapistas seleccionadas, una terapeuta (TL), de 38 años de edad, es especializada en terapia de lenguaje. Es madre de dos hijos: el primero de 8 años de edad y el segundo de 5. Tiene 15 años de experiencia, de los cuales 2 han sido como auxiliar de clase a nivel preescolar, 2 años como profesora titular a nivel de educación básica y 11 años como terapeuta de lenguaje en “La Escuela” y a nivel privado. Su permanencia en “La Escuela” ha sido durante dos períodos ya que viajó a hacer su especialidad a los Estados Unidos. La segunda terapeuta se trata de la psicopedagoga (T2), es soltera y está en búsqueda de ampliar sus conocimientos por

medio de una maestría. Posee dos años de experiencia en sus labores actuales. Es su primera oportunidad laboral.

Los padres de familia también formaron parte de la población de esta investigación. La directora de la institución educativa fue la encargada de elegir la muestra, de dos madres de familia de los alumnos del programa de inclusión, bajo los criterios de colaboración y apertura al diálogo. Ambas madres colaboran activamente en las actividades escolares y han sido partícipes de entrevistas para otros proyectos de investigación a nivel universitario.

La primera madre de familia, la cual será etiquetada como MF1, fue elegida por la directora para participar en este proyecto ya que tiene tres hijos, de los cuales sus dos hijas presentan dificultades físicas: la primera con deficiencia auditiva y la segunda hija con hipotonía muscular. Se trata de una familia con estabilidad económica, de madre abogada y padre arquitecto. La primera hija se graduó del colegio y estudia psicología en una universidad privada de la ciudad de Guayaquil, la segunda hija está terminando el bachillerato y el tercero está en primero de bachillerato.

La segunda madre de familia (MF2), tiene 29 años de edad. Su hijo de cinco años, con Síndrome de Down, estudia actualmente en “La Escuela” y fue elegida por la directora para participar de este proyecto ya que es una de las madres más involucradas en el día a día con su hijo y con la institución. Es una persona que, a raíz del nacimiento de su hijo con necesidades especiales, se ha motivado a auto-educarse y está siempre en la búsqueda de información, programas y actividades que la ayuden a desarrollar al máximo las capacidades de su hijo. Viaja constantemente a Estados Unidos en búsqueda de seminarios y oportunidades de aprendizaje.

### **3.3 Marco contextual**

El entorno donde se llevó a cabo el presente estudio es una escuela de educación básica privada, de nivel socio-económico medio, ubicada en el norte de la ciudad de Guayaquil, Ecuador. “La Escuela”, fundada en 1987, ofrece un programa de inclusión para niños y niñas con dificultades en el aprendizaje. Es la pionera en tener la primera promoción de graduados con 2 alumnos con Síndrome de Down. La institución educativa está dividida en dos sedes: la primera comprende la sección preescolar y básica elemental y la segunda el nivel de educación media y bachillerato.

“La Escuela” cuenta con programa de bachillerato internacional desde el 2005. Además, la institución cuenta con un centro de atención e intervención, que brinda servicios de apoyo académico y psicopedagógico a niños y niñas, pertenecientes o no a la escuela. Este programa brinda diagnóstico, evaluación y terapia integral; no sólo de carácter rehabilitador sino también preventivo.

La administración de la escuela está a cargo de la propietaria de la institución, la misma que desempeña la función de directora general y rectora de la sección media y bachillerato. Adicionalmente, cuentan con una directora para el nivel preescolar y otra para el nivel de educación básica. Cada sección cuenta con un departamento de orientación, formado por psicólogas y psicopedagogas. El número de profesionales varían de acuerdo a la cantidad de alumnos de cada sección. Cuenta además con departamentos de arte y música, ciencias sociales, matemáticas, deportes, ciencias experimentales, orientación y bienestar estudiantil, medio ambiente y labor social.

La sede de educación preescolar y básica, sede donde se realizó la investigación de este proyecto, comprende de un edificio de dos pisos. A la entrada de las

instalaciones se encuentra el parque de los niños de preescolar junto a un bar que vende refrigerios en la hora de lunch. En la planta baja del edificio están localizadas las oficinas de la directora de la escuela, coordinadoras y psicólogas. Hay pasillos que llevan a los distintos salones de clase de los alumnos de preescolar, incluyendo el salón de “rincones” en donde hay materiales de cocina, disfraces, cuentos, entre otros materiales que los niños pueden usar para jugar en una hora específica destinada para eso. En el piso superior del edificio se encuentran los salones de clase de los alumnos de educación básica.

“La Escuela” cuenta con un programa de inclusión en sus tres secciones: preescolar, educación básica y bachillerato. Dentro de la visión de la institución está el hecho de que el niño o niña con discapacidad pueda estar totalmente incluido en el aula de clase desde pequeño y continuar con su escolaridad hasta llegar al bachillerato, contando con la misma cantidad y calidad de apoyo para finalmente lograr su inserción en la sociedad. La institución es altamente reconocida por la comunidad guayaquileña y precisamente los padres de familia la identifican como una opción para la educación de sus hijos con algún tipo de dificultad en el aprendizaje.

### **3.4 Técnicas e instrumentos**

Los instrumentos de recolección de datos fueron sugeridos por el profesor titular del proyecto de tesis de maestría, Dr. José Antonio Rodríguez, el cual proporcionó dichos formatos para el uso de los alumnos de la materia. En el desarrollo de este proyecto de investigación, de carácter cualitativo, se utilizaron dos técnicas: la observación y la entrevista. A continuación un breve detalle de cada una de ellas.

Según Salkind (1998) la observación es un método utilizado para la evaluación del comportamiento por medio de registros de todo lo que el investigador vivencia

desde fuera, es decir, no participa ni se involucra en lo que está observando. Para Valenzuela & Flores (2012), la observación es una técnica que “se utiliza para describir eventos, situaciones y comportamientos que suceden en contextos naturales” (p.96). Ruiz (2012), considera a la observación como un instrumento que permite explorar la realidad tal como es, sin interferencias ni manipulaciones por parte del investigador. Para él, la observación es una herramienta que permite la recolección de datos por medio del uso de todos los sentidos, de manera natural e inmediata. Es así como estos autores destacan la utilidad de esta técnica a la hora de recolectar información sobre el comportamiento de las personas en su entorno habitual.

Para efectos de este estudio, se realizaron observaciones áulicas en donde se registraron la dinámica del proceso de inclusión educativa en niños y niñas con discapacidad. Además se realizaron observaciones de lo que sucedió durante las entrevistas a los diferentes participantes, como por ejemplo interacciones entre colegas, con los estudiantes o padres de familia. El propósito del uso de esta técnica fue recopilar la mayor cantidad de información posible, la cual sucede en el ambiente natural de los participantes y que ocurre de manera espontánea.

Uno de los instrumentos utilizados en este proyecto de investigación fue la guía de observación. Se trata de un registro o diario de campo, en donde el investigador hizo anotaciones de los aspectos más relevantes de la situación que observó. La guía de observación constó de una tabla con cuatro divisiones, en las que se destacaron las siguientes situaciones: referidos e identificación, medidas disciplinarias, apoyo a los maestros y los padres y decisiones administrativas (ver Apéndice A). En ese formato se hicieron las anotaciones relevantes en cada uno de los cuadrantes según corresponda para su posterior análisis.



La segunda técnica utilizada en este estudio fue la entrevista. La entrevista cualitativa se define como “una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado)” (Hernández, Fernández & Baptista, 2006, p.597). Para Galindo (1998) la entrevista no es una mera interacción entre entrevistador y entrevistado sino que esta interacción posee un objetivo previamente establecido por ambos actores. Así mismo, Ruíz (2012) destaca una peculiaridad de la entrevista, en donde las características personales de los entrevistados afectan el desarrollo de la entrevista en sí. Esto quiere decir que factores como la formación profesional, aspectos sociales o culturales del entrevistado influyen en la calidad de información que se obtendrá de esa entrevista. En el caso de este estudio, para obtener datos relevantes sobre las prácticas directivas que fomentan la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad, resultó imprescindible entrevistar a la directora de la institución así como a la coordinadora del programa de inclusión.

En este proyecto de investigación se empleó la entrevista semi-estructurada con preguntas abiertas, es decir, el investigador contó con una guía de preguntas las cuales fue empleando en cualquier orden, eliminando o agregando ítems, de acuerdo a como se va desarrollando la entrevista (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006). Para Ruíz (2012), la entrevista es de “carácter individual y no directivo” (p.168), en donde se puede replicar la misma entrevista con otro participante bajo un manejo flexible de preguntas abiertas sobre el tema a investigar. El autor rescata la importancia de contar con una guía de preguntas para la entrevista, ya que sin ellas, la entrevista podría perder su curso y desviarse del tema de interés. Esta técnica fue aplicada a la directora de la institución así como a la muestra de padres de familia establecida. Se seleccionó esta técnica de investigación para conocer las estrategias inclusivas de la directora así como

la percepción de los padres de familia sobre el programa de inclusión educativa que reciben sus hijos.

Los instrumentos de recolección de datos destinados para esta técnica de investigación fueron: la guía de entrevista inicial con la directora y coordinadora del programa de inclusión y la guía de preguntas abiertas para la entrevista con la directora de la institución así como con las coordinadoras del programa de inclusión (ver apéndices B y C) y la muestra de padres de familia.

El primer instrumento tuvo como objetivo un acercamiento inicial, es decir, conocer el perfil profesional de la directora y de la coordinadora del programa de inclusión así como del contexto educativo en donde se desenvuelven. Este instrumento constó de dos secciones en donde la primera posee tres ítems relacionados con su formación y experiencia profesional. La segunda sección contiene siete preguntas abiertas sobre el entorno escolar y el manejo del programa de inclusión educativa que poseen.

El segundo instrumento pretende conocer el grado de cumplimiento de los deberes y tareas por parte de ambos participantes y ahondar en el conocimiento de las políticas que influyen en la práctica inclusiva. Posee dos secciones: la primera consiste en una tabla en donde el participante debe evaluar la frecuencia con que realiza una lista de siete tareas o deberes utilizando una escala del 1 al 5, siendo 1 el de menor frecuencia y 5 el de mayor frecuencia. Las tareas o deberes a evaluar son: (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) ser parte del proceso de adaptación curricular que se ha de diseñar, (4) supervisar los proceso de enseñanza – aprendizaje; en otras palabras supervisar al personal docente y estar al

pendiente del progreso del estudiante, (5) participar en la toma de decisiones sobre la ubicación de estudiante, los servicios educativos y de apoyo a proveerse, (6) participar activamente en la evaluación del alumno para determinar los servicios a ofrecer, y (7) mantener una comunicación activa entre docentes y padres de familia, dando un trato individualizado a cada caso/estudiante. La segunda sección de este instrumento consiste en cuatro preguntas abiertas relacionadas a las políticas y a la práctica inclusiva.

Cada técnica e instrumento de recolección de datos fue elegido para lograr obtener información valiosa en relación a las preguntas de investigación planteadas al inicio del proyecto. La Tabla 1 a continuación muestra las técnicas e instrumentos que se emplearán en la investigación.

Tabla 1

*Técnicas e instrumentos de la investigación. (Elaboración propia).*

<b>Técnica</b>	<b>Instrumento</b>	<b>¿A quién se aplica?</b>	<b>Pregunta de investigación que responde.</b>
<b>Observación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Guía de observación</li> <li>- Apunte de notas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Programa de inclusión</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar los factores o puntos que se deban mejorar para fortalecer la inclusión de niños y niñas con discapacidad en el plantel.</li> </ul>
<b>Entrevista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Guía de preguntas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Directora de la institución (ver apéndice 1 y 2)</li> <li>- Coordinadoras del programa de inclusión (ver apéndice 2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Determinar cuáles son las políticas desarrolladas en la institución educativa en beneficio de la inclusión de niños y niñas con discapacidad.</li> <li>- Determinar el porcentaje de niños y niñas con discapacidad matriculados en el año lectivo 2014-2015 en el nivel de educación primaria de la institución educativa “Liceo Los Andes”.</li> <li>- Identificar cuáles son los tipos de discapacidad acogidos con más frecuencia por la institución.</li> </ul>
<b>Entrevista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Guía de preguntas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Padres de familia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer la opinión de los padres de familia en cuanto al servicio de inclusión educativa que reciben sus hijos.</li> <li>- Identificar los factores o puntos que se deban mejorar para fortalecer la inclusión de niños y niñas con discapacidad en el plantel.</li> </ul>

La confiabilidad en métodos cualitativos, “no se expresa por medio de un coeficiente, simplemente se trata de verificar la sistematización en la recolección y el análisis cuantitativo” (Hernández, Fernández & Baptista, 2006, p.662). En el caso de

las entrevistas, el investigador trató de verificar las respuestas obtenidas mediante la reformulación de preguntas al mismo participante. De esta manera se aseguró que haya consistencia y estabilidad en las respuestas recabadas en la investigación. Además, los resultados proporcionados por los diferentes participantes pudieron ser contrastados con lo observado por el investigador para, de esta manera, triangular la información y darle validez a la misma.

Para Díaz (2009), la confiabilidad se refiere a “la consistencia de los hallazgos de la investigación” (p.529). Para este autor, se debe poner especial cuidado en que el diseño de los instrumentos de recolección de datos no induzcan respuestas, sino que estén estructurados de manera tal que el entrevistado pueda generar su propia respuesta. En cuanto al registro de las observaciones, el autor destaca la importancia de generar transcripciones fieles a las fuentes. Esto implica que el investigador registró los resultados de lo que observó o recabó mediante las entrevistas, mas no incluyó aspectos subjetivos u opiniones personales que puedan influir en los resultados verdaderos. Para esto, el investigador transcribió las entrevistas realizadas a la directora y padres de familia además de llenar la guía de preguntas (ver Apéndice B y C).

La credibilidad o validez es “la correspondencia entre la forma en que el participante percibe los conceptos vinculados al planteamiento y la manera como el investigador retrata los puntos de vista del participante” (Mertens en Hernández, Fernández & Baptista, 2006, p.665). Díaz (2009), sostiene que la validez “se refiere a la verdad y corrección de un planteamiento” (p.529), y que dicha validez debe ser comunicacional y pragmática. La validación comunicacional hace alusión a que aquello que los participantes digan en las entrevistas, debe ser comprobado mediante

los hechos. Es decir, el investigador no puede confiarse totalmente de un discurso sino que debe verificar que sea cierto. En este estudio, se utilizó la información otorgada por los distintos participantes para contrastarlos y verificar su validez. Por otro lado, la validación pragmática es otorgada si el conocimiento es de utilidad para la realidad. En el caso de este proyecto de investigación, los conocimientos generados en cuanto a la identificación de las prácticas directivas que fomentan la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad en “La Escuela”, servirán de ayuda para otros directivos o futuros administradores educativos, que deseen implementar un sistema inclusivo en sus instituciones.

### **3.5 Procedimiento en la aplicación de los instrumentos**

Para la realización de este proyecto, se seleccionó una institución educativa bajo los criterios anteriormente descritos: que sea una institución inclusiva y que esté dispuesta a participar en este estudio de carácter cualitativo. En esta etapa el investigador logró realizar la entrevista inicial con la directora y establecer un cronograma de trabajo de campo para desarrollarse en el mes de mayo. Sin embargo, en el mes previsto, la institución cambia de opinión y decide no participar en el proyecto. Esto implicó una nueva búsqueda de institución educativa inclusiva, y recomenzar el proceso de entrevistas.

Para la aplicación de las diferentes técnicas e instrumentos de recolección de datos en la nueva escuela seleccionada, se requirió de la asignación de una cita previa con la directora. Es ella quien dispuso de las fechas y horarios permitidos para la participación del investigador en la institución educativa. Se contó con un horario de trabajo de campo, el cual estaba previsto iniciar en la segunda semana del mes de mayo. Sin embargo, debido al inconveniente descrito anteriormente, hubo

repercusiones en el tiempo destinado inicialmente para cada una de las fases del proyecto de investigación, empezando así el proceso de recolección de datos en el mes de septiembre.

Se realizó la prueba piloto de los instrumentos de recolección de datos, con la primera escuela, a inicios del mes de abril. Se aplicó la guía preguntas de entrevista a tres directoras, pertenecientes a otras instituciones educativas y que no participarán en el desarrollo de este proyecto. Todas las directoras comprendieron las preguntas y las respondieron rápidamente. Cabe recalcar que no se obtuvieron resultados relevantes al tema de investigación puesto que actualmente estas personas, conocedoras de la inclusión, desempeñan un cargo directivo en instituciones educativas regulares (no inclusivas). La prueba piloto demostró que es de fácil aplicación y que puede generar resultados positivos.

### **3.6 Estrategia de análisis de datos**

Galindo (1998) sostiene que una de las formas de analizar los datos obtenidos de técnicas cualitativas, como lo es la entrevista, es a partir del análisis de la transcripción de las mismas (ver Apéndice D). Según el autor, esto permite al investigador identificar los “conceptos clave”. De este modo, el investigador elige “las palabras más adecuadas que codifiquen, en su extensión e intensidad, las densidades complejas que intentan expresar una experiencia, una opinión o, simplemente un pensamiento” (Galindo, 1998, p.333).

Salkind (1998) destaca cuatro pasos para la recolección de datos entre los que menciona: “la construcción de formatos para el registro de información, la

codificación, la recopilación de datos en sí y el asentamiento de los datos en los formatos diseñados para dicho propósito” (p.160).

En la codificación de datos de este estudio, se analizó los datos en las siguientes categorías: (1) prácticas directivas, (2) habilidades y (3) participación de padres de familia. En la primera categoría se recabó toda la información relacionada con las normativas inclusivas que actualmente forman parte de la institución. Además de recopilar los datos sobre el propio accionar de la directora en pro de la inclusión educativa. La segunda categoría, se relaciona con todas aquellas habilidades de conocimiento y humanísticas que son necesarias para promover la inclusión educativa. La última categoría se relaciona con la participación que tienen los padres de familia en el programa de inclusión al cual pertenecen sus hijos.

Así mismo, las observaciones fueron analizadas tratando de identificar situaciones o eventos que se relacionen con las categorías antes descritas. Las observaciones sirvieron para sustentar, ratificar, contradecir o ejemplificar la información recabada mediante los demás instrumentos de investigación.

Una vez que se aplicaron los instrumentos y técnicas de investigación, se dio paso al análisis de los resultados. Para esto se hizo una revisión de la literatura presentada en el Capítulo 2 de este proyecto y se realizó una asociación de los autores con los resultados obtenidos para responder a la pregunta de investigación que rige en esta investigación, la cual busca identificar las prácticas directivas que favorecen la inclusión de niños y niñas con discapacidad, pertenecientes a “La Escuela”.



### **3.7 Aspectos éticos**

Según Etxeberria (1998), la ética implica la aplicación de los principios y valores en las diferentes instancias de la vida cotidiana. Los participantes de la investigación tienen el derecho a saber en qué consiste el proyecto, cuál será su papel dentro del estudio y qué sucederá con la información que ellos provean al investigador (Gibbs, 2012). Esto quiere decir que la investigación y el proceso de recolección de datos fueron transparentes, informando a los participantes del objetivo del estudio y sus alcances.

El estudio contó con la aprobación y autorización de la directora de la institución educativa en donde se desarrollará la investigación. Además, se presentó una carta de consentimiento a todos los participantes del proyecto: directora, coordinadora del programa de inclusión, maestras y padres de familia. Todos los participantes antes mencionados conocen del propósito de este trabajo y colaboraron de manera voluntaria. Sin embargo, por cuestiones de ética y confidencialidad, la dirección de “La Escuela” solicitó que su nombre y el de sus colaboradores se mantengan en reserva. Esta petición de confidencialidad fue respetada, por lo que a lo largo del trabajo se menciona a la institución como “La Escuela”, la directora como “D”, la coordinadora del programa de inclusión como “CPI”, las madres de familia como “MF1” y “MF2”, las maestras como “M1” y “M2”, la terapeuta de lenguaje como “TL” y la psicopedagoga como “T2”.

### **3.8 Cierre**

La realización del presente proyecto sigue un estilo de investigación cualitativa, en donde se pretende explorar la problemática de la inclusión y conocer cuáles son las prácticas directivas que la promueven para generar un aporte social. Se

trata de un estudio de caso, el cual considera el contexto al que pertenece la institución educativa y que, toma como participantes del proyecto a los propios colaboradores de “La Escuela”. Para esto, se llevaron a cabo entrevistas a la directora, coordinadora del programa de inclusión, docentes y padres de familia. También se realizaron observaciones áulicas que ayudaron a la triangulación de datos para confirmar su validez.

## **4. Presentación y discusión de resultados**

En este capítulo se presenta la información recopilada mediante la aplicación de las técnicas e instrumentos de investigación como lo son la entrevista y la observación. Dichos instrumentos fueron utilizados con la directora de la institución, coordinadora del programa de inclusión, docentes y padres de familia con la finalidad de conocer cuáles son las prácticas directivas que favorecen la inclusión educativa de los niños y niñas con discapacidad en “La Escuela”. En este apartado no solamente se presentan los resultados de la aplicación de los instrumentos de investigación sino que también se aprecia la discusión de los mismos, es decir, una vinculación entre lo teórico y la práctica encontrada en la institución.

### **4.1 Categorías de análisis**

La selección de la información relevante para cada una de las categorías de análisis se realizó mediante la lectura de las transcripciones de las entrevistas realizadas a los participantes. La transcripción de las entrevistas es fiel a lo expresado por cada una de las participantes, con el fin de obtener datos reales y confiables. En primer lugar se identificaron términos, palabras o conceptos clave que se repetían y coincidían entre la información proporcionada por los participantes, lo que provee validez al estudio, precisamente por medio de la triangulación de datos.

A continuación se presentan los resultados obtenidos durante el proceso de investigación. La información está dividida en tres categorías para un mejor análisis de la misma: prácticas directivas, habilidades y participación de padres de familia. Es importante recalcar que las dos primeras de las categorías de análisis utilizadas fueron propuestas por el profesor titular del proyecto de tesis de maestría, Dr. José Antonio Rodríguez, mientras que la tercera surgió a partir del análisis de los resultados y ver el

impacto que genera la participación de los padres de familia en el proceso de inclusión educativa de los niños y niñas con discapacidad.

#### **4.1.1 Categoría 1: prácticas directivas**

Esta categoría hace referencia a los resultados obtenidos relacionados a las políticas institucionales que actualmente rigen en “La Escuela” en torno a la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad. Además, incluye información relacionada sobre las prácticas directivas que favorecen la inclusión educativa de los niños y niñas con discapacidad.

Para esta categoría se analizó la información obtenida mediante la aplicación de tres instrumentos: el cuestionario inicial a la directora de la institución, las entrevistas a la directora y coordinadora del programa de inclusión y las observaciones realizadas durante las entrevistas. En el primer instrumento, la directora sostuvo que los programas de educación especial y los padres de familia de la comunidad escolar de “La Escuela” están involucrados constantemente en el programa de inclusión que ofrecen. Además, dijo que los profesionales externos solamente participan cuando se les solicita. La Tabla 2, obtenida del cuestionario de inicio, representa gráficamente lo mencionado.

Tabla 2

*Participación de personas en el proceso de inclusión educativa de “La Escuela” (Datos recabados por la autora).*

<b>Entidad / Persona</b>	<b>Involucrado constantemente</b>	<b>Involucrado con frecuencia</b>	<b>Involucrado según se solicita</b>	<b>Involucrado raramente</b>	<b>Nunca se involucra</b>
<b>Programa Educación Especial / Derechos Humanos (autoridad local)</b>	✓				
<b>Padres</b>	✓				
<b>Profesionales externos</b>			✓		

El segundo instrumento utilizado para el análisis de información de esta categoría fueron las entrevistas realizadas a la directora (ED) y coordinadora del programa de inclusión (ECPI), las cuales constan de una tabla de tareas y deberes, cuya frecuencia de cumplimiento fue calificada bajo una escala del 5 al 1 siendo 5 “siempre hago esto sin ayuda”, 4 “siempre hago esto con un poco de ayuda”, 3 “a veces lo hago”, 2 “no suelo hacer esto”, y 1 “nunca hago esto”.

Los resultados demuestran que tanto la directora como la coordinadora del programa de inclusión identifican posibles candidatos que necesitan educación especial, sin ayuda. Así mismo, ambas participantes calificaron con una puntuación de 5, el conocer sobre los servicios de educación especial y los procedimientos para orientar a los padres y maestros.

Entre los ítems calificados con una puntuación de 4, significando que realizan la actividad con un poco de ayuda, está el supervisar los procesos de enseñanza-aprendizaje, personal docente y progreso del estudiante. Además, ambas participantes

calificaron con puntaje de 4 el mantener una comunicación activa entre docentes y padres de familia, dando un trato individualizado a cada caso/estudiante y ambas son parte del proceso de adaptación curricular que se diseña. La siguiente cita, obtenida de la entrevista a la directora, ejemplifica cómo la directora y la coordinadora se apoyan mutuamente en los casos especiales.

Pero en lo posible trato de estar al tanto, sobre todo de esos casos especiales más difíciles o más delicados, como quieras decirle. Los que ya no puedo encargarme bueno, siempre está la coordinadora que ella es también muy profesional y todo el equipo en general, pero ella tiene más experiencia en lo que es la inclusión. Ahí ella después me pone al tanto del caso o yo a ella, ahí vemos la manera de complementarnos, porque nuestras ocupaciones no nos permiten estar siempre en todo, pero se hace lo posible. (ED)

En cuanto a la participación en la toma de decisiones sobre la ubicación del estudiante, los servicios educativos y de apoyo a proveerse; la directora lo calificó como una tarea que realiza sin ayuda, mientras que la coordinadora del programa de inclusión no suele hacerlo.

El participar activamente en la evaluación del alumno para determinar los servicios a ofrecer es una tarea que la coordinadora del programa de inclusión realiza sin ayuda, mientras que la directora no suele participar de esta tarea.

La Tabla 3 detalla las puntuaciones otorgadas por la directora y la coordinadora del programa de inclusión a las distintas tareas.

Tabla 3

*Calificación de tareas y deberes de la directora y coordinadora (Datos recabados por la autora).*

<b>Deberes/tareas</b>	<b>Puntuación otorgada por la directora.</b>	<b>Puntuación otorgada por la coordinadora del programa de inclusión.</b>
<b>Saber identificar posibles candidatos que necesitan educación especial.</b>	5	5
<b>Conocer sobre los servicios de educación especial y los procedimientos para orientar a los padres y maestros.</b>	5	5
<b>Ser parte del proceso de adaptación curricular que se ha de diseñar.</b>	4	4
<b>Supervisar los procesos de enseñanza-aprendizaje; en otras palabras supervisar al personal docente y estar pendiente del progreso del estudiante.</b>	4	4
<b>Participar en la toma de decisiones sobre la ubicación de estudiante, los servicios educativos y de apoyo a proveerse.</b>	5	2
<b>Participar activamente en la evaluación del alumno para determinar los servicios a ofrecer.</b>	5	2
<b>Mantener una comunicación activa entre docentes y padres de familia, dando un trato individualizado a cada caso/estudiante.</b>	4	4

Mediante las observaciones realizadas durante las entrevistas a la directora y la coordinadora del programa de inclusión, se pudo constatar que ambas participantes conocen de los casos especiales de los estudiantes y que están al tanto de los procedimientos y actividades que se realizan para fomentar el desarrollo de dichos alumnos. Ambas demostraron dominio del tema y respondían a las preguntas del investigador con total naturalidad. La coordinadora optó por no responder a las preguntas relacionadas a las políticas institucionales, puesto que consideraba que eso no era de su competencia y que lo más adecuado era que el investigador consulte personalmente con la directora. De este tipo de actitud, se puede interpretar que hay

no solo una clara delimitación de funciones sino un respeto hacia las tareas y responsabilidades que le competen a cada uno.

#### **4.1.2 Categoría 2: habilidades**

Esta categoría se refiere al conjunto de habilidades del director que promueven o facilitan la inclusión educativa de los niños y niñas con discapacidad. Para efectos de este estudio, se ha dividido esta categoría en dos ítems o tipos de habilidades: habilidades asociadas al conocimiento y habilidades humanísticas.

Habilidades asociadas al conocimiento.

Esta subcategoría, hace referencia a dos aspectos: al perfil profesional de la directora, coordinadora del programa de inclusión, maestras y terapistas; y al conocimiento de los deberes y tareas que la directora y coordinadora del programa de inclusión deben realizar según las políticas educativas de inclusión incluidas en el instrumento diseñado por el Dr. Rodríguez, maestro titular de este proyecto.

En cuanto al perfil profesional de los participantes que laboran en la institución, se encontró que todos tienen una preparación universitaria en áreas afines a la educación: licenciatura en párvulos y especialidades propias de la rama en las que se desempeñan actualmente las participantes (terapia de lenguaje, psicología clínica y problemas de aprendizaje). Además, la mayoría de las participantes cuentan con más de diez años de experiencia en el desempeño de sus labores profesionales, excepto la maestra 2 y terapeuta 2 que tienen ocho y dos años de experiencia laboral respectivamente. La Tabla 4 muestra la preparación académica y experiencia profesional de las participantes que laboran en “La Escuela”.



Tabla 4

*Perfil profesional de los participantes que laboran en la institución (Datos recabados por la autora).*

	<b>Preparación académica</b>	<b>Experiencia profesional</b>	<b>Años de experiencia profesional</b>
<b>Directora</b>	Licenciatura en Párvulos (Ecuador)	- Maestra titular en nivel preescolar - Directora	22 años
<b>Coordinadora del programa de inclusión</b>	Maestría en Psicología Clínica (E.E.U.U)	- Coordinadora del programa de inclusión - Trabajo de asesoría para el Ministerio de Educación del Ecuador. - Asesoría y talleres a nivel privado.	25 años
<b>Maestra 1 (M1)</b>	Maestría en Educación con especialidad en problemas de aprendizaje. (Ecuador)	- Auxiliar en fundación de niños con Síndrome de Down. - Maestra titular en escuela regular en nivel preescolar.	18 años
<b>Maestra 2 (M2)</b>	Licenciatura en Párvulos (Ecuador)	- Maestra auxiliar en nivel preescolar, - Maestra titular en nivel de educación básica.	8 años
<b>Terapista 1 (TL)</b>	Terapista de Lenguaje (Pennsylvania, E.E.U.U)	- Auxiliar de clase - Titular de clase - Terapista de lenguaje - Consultorio privado de terapia de lenguaje.	15 años
<b>Terapista 2 (T2)</b>	Licenciada en Psicopedagogía (Ecuador).	- Psicopedagoga de educación básica	2 años

De la misma manera, por medio del cuestionario de inicio aplicado a la directora de la institución, se logró analizar el grado de conocimiento que ella posee sobre las políticas públicas de inclusión educativa. La Tabla 5 muestra que la directora conoce las políticas públicas lo suficientemente necesario para desempeñar sus funciones, mas no las conoce a profundidad.

Tabla 5

*Evaluación de políticas públicas (Datos recabados por la autora).*

Política Pública	Evaluación				
	Conozco Profunda- mente	Conozco lo necesario para mi trabajo	Conozco superficial- mente	Conozco muy poco	No conozco
<b>Fomentar, autorizar y controlar la ejecución de los procesos de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes</b>		✓			
<b>Recibir a asesores educativos, auditores educativos y funcionarios de regulación educativa, proporcionar la información que necesitare para el cumplimiento de sus funciones e implementar sus recomendaciones</b>		✓			
<b>Cumplir y hacer cumplir los principios, fines y objetivos del Sistema Nacional de Educación, las normas y políticas educativas, y los derechos y obligaciones de sus actores</b>		✓			
<b>Dirigir y controlar la implementación eficiente de programas académicos, y el cumplimiento del proceso de diseño y ejecución de los diferentes planes o proyectos institucionales, así como participar en su evaluación permanente y proponer ajustes</b>		✓			
<b>Dirigir el proceso de autoevaluación institucional, así como elaborar e implementar los planes de mejora sobre la base de sus resultados</b>		✓			

Además, por medio del análisis del mismo instrumento, se reflexionó sobre los tipos de conocimientos que posee la directora actualmente y cómo éstos influyen en el cumplimiento de sus funciones de inclusión educativa en la institución que dirige. La directora considera que su experiencia como directora y su experiencia previa a desempeñar este cargo, generan un aporte profundo al cumplimiento de sus funciones relacionadas a la inclusión educativa. Su preparación académica a nivel de

licenciatura, el contexto educativo y los cursos de educación continua; son factores que la directora considera que generan un aporte significativo en el cumplimiento de sus funciones. La Tabla 6 a continuación muestra la evaluación de los factores antes mencionados.

Tabla 6

*Factores que influyen en el cumplimiento de funciones de inclusión educativa (Datos recabados por la autora).*

<i>Factor</i>	<i>Evaluación</i>				
	Aporte profundo	Aporte significativo	Aporte promedio	Aporte mínimo	Ningún aporte
<i>Preparación académica nivel licenciatura</i>		✓			
<i>Preparación académica nivel posgrado (si aplica)</i>					
<i>Experiencia como director</i>	✓				
<i>Experiencia previa a la dirección</i>	✓				
<i>Contexto educativo (leyes, apoyo autoridad padres l, comunidad)</i>		✓			
<i>Cursos de educación continua</i>		✓			

La siguiente cita, obtenida de la entrevista realizada a la directora (ED), muestra la falta de formación académica especializada en gestión por parte de la directora de la institución; y al mismo tiempo menciona su deseo por que las nuevas generaciones de directores se preparen para enfrentar el reto de la inclusión educativa.

Bueno, como te dije antes, yo soy profesora, no tuve formación para directora.

Pero yo asumo y espero que aquellos que sí tiene formación de directora pues

tengan esos conocimientos y que indudablemente ese pensum deberá contener aspectos de inclusión educativa (ED).

Por medio de las observaciones realizadas durante las entrevistas a la directora y a la coordinadora del programa de inclusión, se destaca que ambas participantes mostraron dominio del tema de inclusión escolar. La coordinadora del programa de inclusión se mostró más segura en cuanto a la descripción de las prácticas inclusivas llevadas a cabo en la institución, así como los temas de legislación sobre discapacidad, reflejando así su participación en la elaboración de leyes en pro de las personas con discapacidad. Por otro lado, la directora expresó mayor dominio en temas de inclusión en términos de su propia gestión, no daba detalles de términos técnicos, pero al hablar de su experiencia directiva y filosofía, se inspiraba y la conversación era fluida.

#### Habilidades humanísticas

Esta subcategoría se refiere a las habilidades sociales que posee el director y que promueven la inclusión educativa de los niños y niñas con discapacidad. Para efectos de este estudio, se entiende como habilidades humanísticas al

Conjunto de conductas emitidas por el individuo en un contexto interpersonal que expresa sentimientos, actitudes, deseos, opiniones, derechos de un modo adecuado a la situación, respetando así esas conductas en los demás y resolviendo generalmente los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la posibilidad de futuros problemas, lo que implica ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los demás, expresando opiniones, sentimientos y deseos (De La Fuente & Álvarez, 2009, p. 278).

En las entrevistas realizadas a las maestras (EM1 y EM2), madres de familia (EMF1 y EMF2), terapistas (ETL y ET2) y coordinadora del programa de inclusión (ECPI) se evidenció que dichas participantes perciben a la directora de “La Escuela” como una persona respetuosa, con actitudes a favor de los niños y niñas con discapacidad. Describen una de las habilidades humanísticas de la directora: el respeto de los derechos de todos los niños.

Tenía el deseo inmenso e intenso con una filosofía completamente abierta... una filosofía de “todos somos diferentes”, y todos aportamos y todos tenemos fortalezas y no hay que empujarse en las debilidades y ahí fue donde originamos el departamento de psicopedagogía en secundaria (ECPI)

La cita anterior describe a la directora como una persona sensible a las diferencias y dificultades que los alumnos pudieran presentar. Se evidencia una visión inclusiva a nivel institucional y a nivel personal. Esta visión tomó tal fuerza que no solamente fue un motivador para la creación de la institución como un espacio físico sino que la directora comparte constantemente su filosofía con su equipo de trabajo.

Siempre dice: “no me estereotipen al niño, no me pasen ningún reporte de un grado al otro”. (ETL).

Se evidencia el esfuerzo de la directora por salvaguardar la integridad del niño, haciendo que cada año sus maestras se interesen en conocer sus gustos, sus capacidades, sus temores, sus dificultades, etc. y evitando así que el niño sea etiquetado por el nombre de un síndrome o problema de aprendizaje.

Otra de las habilidades humanísticas que posee la directora es la comunicación abierta con su equipo de trabajo, padres de familia y alumnos. Los participantes

entrevistados coinciden en que la directora siempre está informada de todo lo que sucede en la institución, sean estos asuntos administrativos o de índole personal. La directora conoce y participa de reuniones con maestros, terapeutas, seguimiento de casos, planificaciones e interactúa con los estudiantes. La siguiente cita describe la comunicación y participación de la directora en la planificación de las adaptaciones curriculares para un alumno con necesidades especiales.

En ese tiempo todo era nuevo para las maestras, pero la directora se puso al pie “a ver, cómo vamos a hacer”. Inicialmente iba a ser el mismo plan para todos pero luego ella dijo “no” y se sentó a hacer ella misma, ella, “bajemos estos objetivos a tal”. Y hablaba mucho con la profesora (ETL).

Esto demuestra que la directora no se limita a estar detrás de un escritorio, sino que se involucra con su equipo de trabajo, apoyando con ideas y dirigiendo el rumbo de lo que en un momento determinado era desconocido. La interacción constante de la directora con su entorno se ejemplifica con la siguiente cita, obtenida de la entrevista a una maestra, la cual sostiene que:

Ella siempre anda por los pasillos, interactúa con todos los niños que la saludan y siempre la ves por ahí. Si no está hablando con alguna maestra, está con algún padre de familia o con la secretaria, no sé pero siempre está con alguien. A ella es difícil de encontrarla, no porque sea inalcanzable, sino por lo que te digo que está en todas partes por ahí, dando vueltas viendo qué hacer (EM1).

La directora no solamente está al tanto de los procesos de gestión y del quehacer educativo sino que también conoce, por medio de reuniones y de los reportes elaborados por maestras y terapeutas, de las individualidades de cada niño. Esto refleja

una buena comunicación interdisciplinaria, trabajo en equipo y sobre todo un alto nivel de participación directiva en el proceso educativo de los niños y niñas.

Se sabe todo, si el niño tiene problemas, el nombre de la mamá, el nombre del papá, si el hermano tiene problemas, etc. (ETL)

La psicopedagoga confirma que la participación activa de la directora en el seguimiento de los casos de los niños con discapacidad por medio de la siguiente cita:

Y si no está, ella lee el acta que queda como resumen de los puntos tratados en la reunión y al día siguiente igual te llama a su oficina para hablar personalmente tal vez de algo que no le quedó en claro o algo que ella quisiera saber más o darte algún tip, cosas así. Sea como sea ella se pone al día de los casos y participa (ET2).

Además, durante la entrevista realizada a la coordinadora del programa de inclusión, se observó que realizaban llamadas a la directora y rectora para solicitar y corroborar el debido permiso para la realización de la misma.

La coordinadora del programa de inclusión llama a la directora de la sección para solicitar permiso en cuanto a la información que podía brindar en la entrevista. Luego llama a la rectora, apoya su petición (OB1)

De la misma manera, las entrevistas demuestran que la directora mantiene una buena comunicación con los padres de familia para realizar el seguimiento de algún caso específico.

Se hacen reuniones periódicas con los padres de familia y la dirección (ECPI).

Pero siempre están las misses, las terapistas cuando es necesario, y la directora. Sin ella no se hacen las reuniones porque como ella tiene experiencia en esto de los niños especiales pues es importante su punto de vista (EMF2).

Una anécdota, contada por una de las madres de familia entrevistadas, describe la apertura de la directora en la comunicación con una de sus alumnas con deficiencia auditiva. Dicha estudiante solicitó a la directora que lea una carta, que ella había escrito, explicándoles a todos los demás niños por qué ella usaba audífonos. La directora accedió a su petición, leyó la carta durante el momento cívico y luego pegó la carta en la puerta de la clase. La niña quedó tranquila y los compañeros no le volvieron a preguntar más por sus audífonos.

Sí, no te digo que ella mismo le llevó la carta a la directora y le dijo “quiero que lea esto” (EMF1).

De las observaciones realizadas durante las entrevistas, se pudo apreciar una buena predisposición y apertura al diálogo por parte de la directora y de la coordinadora del programa de inclusión. Ambas se mostraron amables, respetuosas y con una actitud de querer compartir sus conocimientos y experiencias con el investigador. No dudaban en contar anécdotas personales, haciendo el proceso de recolección de datos más llevadero. Hubo puntualidad en las citas establecidas y las entrevistas se realizaron bajo un marco de cordialidad y profesionalismo.

#### **4.1.3 Categoría 3: participación de padres de familia**

Esta categoría recopila la información obtenida para lo que según Arnaiz (1996) es la “participación paterna”, es decir la participación de los padres de familia



en la dinámica escolar. La coordinadora del programa de inclusión sostiene lo siguiente:

Este colegio se caracteriza por hacer que los padres también participen. Eso es parte de la filosofía de la directora (ECPI).

Esto se corrobora con la Tabla 2, presentada anteriormente, la cual refleja una alta participación de los padres de familia en el proceso de inclusión educativa presente en la institución. De la misma manera, la directora de la institución aseguró que:

El único requisito que pido, y que soy muy estricta en esto, es que los padres tienen que apoyar el trabajo que se hace en la escuela (ED).

En cuanto a la participación de los padres de familia, de manera más específica en el trabajo con sus hijos, la coordinadora del programa de inclusión menciona que:

Hay un seguimiento permanente con los padres de familia; si tiene terapeuta externa, yo cito a la terapeuta y ella viene y conversamos sobre cuáles son las temáticas que está trabajando (ECPI).

Estas afirmaciones fueron corroboradas con las apreciaciones de las madres de familia entrevistadas, las cuales se mostraron complacidas con la relación escuela-familia como trabajo conjunto para el bienestar de sus hijos.

Así mismo, yo la tenía a ella con terapeuta externa pero siempre la llevaba al colegio para mantener esa comunicación y trabajar en conjunto. El colegio en ese sentido siempre estuvo dispuesto a oír y dar recomendaciones. Fue perfecto (EMF1).

La segunda madre de familia entrevistada hizo énfasis en la periodicidad con que se efectúan las reuniones con las maestras, terapistas y directora para conversar sobre los avances de logros de su hijo con discapacidad.

Sí siempre, ahí nos tenemos que poner de acuerdo la fecha en que estemos todos disponibles, mejor dicho ellas me mandan la fecha y yo voy. Pero siempre están las misses, las terapistas cuando es necesario, y la directora (EMF2).

De las entrevistas realizadas, se observó que ambas madres de familia poseen una impresión favorable hacia “La Escuela”, ya que ninguna de ellas realizó comentarios negativos ni de la institución ni de ninguno de sus colaboradores. Mantuvieron una actitud abierta al diálogo y, aunque fueron entrevistas de corta duración, compartieron anécdotas significativas.

#### **4.2 Análisis de los resultados**

Una vez presentados todos los resultados de las tres categorías de análisis: (1) prácticas directivas, (2) habilidades del conocimiento y humanísticas y (3) participación de padres de familia; resulta importante analizarlos y asociarlos con el marco teórico presentado en el Capítulo 2 de este proyecto.

En primer lugar, se encontró que la directora posee prácticas que favorecen a la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad como lo son el tener un involucramiento constante de los padres de familia, de los lineamientos del programa de educación y del equipo de trabajo compuesto por docentes y terapistas en el desarrollo del programa de inclusión que se ofrece en el plantel. Esto concuerda con Arnaiz (1996), quien sostiene que la participación paterna y el trabajo en equipo entre

docentes es un pilar fundamental en la inclusión, ya que el compartir experiencias desde distintos puntos de vista y ramas de la educación enriquece la labor docente y se logran mejores resultados.

Se evidencia un trabajo colaborativo constante y permanente en donde la directora está al tanto de lo que sucede con su personal y con los estudiantes, especialmente aquellos con alguna discapacidad. El “estar al tanto de todo” implica que la directora se relaciona con sus colaboradores y que trabaja en conjunto con ellos, mas no implica una supervisión rígida de carácter policial. El trabajo colaborativo e interdisciplinario se da por medio de reuniones en donde todos interactúan y comparten experiencias y sugerencias para encontrar el mejor plan de intervención para cada niño. La consolidación de un equipo de trabajo va más allá del compartir ideas, sino que es un espacio de formación, en donde comparten conocimientos y experiencias. La directora no duda en formar a sus colaboradoras, lo cual ejemplifica la teoría de Mañú (2009), el cual sostiene que un buen director desea que su equipo aprenda rápidamente lo que él tardó en aprender.

La más alta autoridad de la institución, la directora, no posee conocimientos sobre gestión ni inclusión educativa; es Licenciada en Educación. Sin embargo, su filosofía de “todos somos diferentes” es su motor interno que la motiva a ella y a su equipo de trabajo a seguir adelante en el reto de la inclusión de niños y niñas con discapacidad. Esta filosofía es pasada a todos los colaboradores, generando un crecimiento y aprendizaje continuo en ellos. Esto concuerda con Ryan (2003) y Mañú (2009) quienes sostienen que no es necesario que el director de una institución educativa posea gran talento sino que la escuela inclusiva se construye a partir de un

trabajo en equipo en donde todas las aportaciones son igualmente valiosas, es decir, la dirección no se basa en una sola persona.

Todo el personal entrevistado (directora, maestras y terapistas) poseen un perfil profesional con carreras afines a la educación. En su mayoría se trata de un personal que posee formación académica o experiencia profesional relacionada al ámbito de la inclusión escolar, sin embargo también hay docentes y terapistas que afirmaron no haber tenido experiencia previa en esta labor y que aprendieron poco a poco del trabajo que realizan en “La Escuela”. Se evidencia una vez más, el impacto que tiene el trabajo colaborativo e interdisciplinario como un factor determinante en el proceso de inclusión educativa. Es así, como los colaboradores que poseen mayor dominio del tema transfieren sus conocimientos a los que poseen poca experiencia y logran sacar el programa de inclusión educativa adelante. Este comportamiento de transferencia de conocimientos invita a la reflexión sobre que, una de las claves que promueven la inclusión educativa, es precisamente el compartir experiencias y aprendizajes entre los miembros de la comunidad escolar.

La coordinadora del programa de inclusión y la directora valoran la motivación interna que posee cada una de las candidatas, previo a otorgarles un puesto laboral en “La Escuela”. Buscan ese “gustito” o “ganas” como lo describieron ambas participantes durante las entrevistas (ED y ECPI). Esto refleja que el conocimiento o dominio de destrezas no resulta un requisito tan indispensable como lo es la motivación interna o amor por la labor que se desempeña. Tal como lo dijo la directora en la entrevista, el docente “en realidad debe poseer las bases pero ya lo demás aprende en la marcha. Pero qué pasa con la que no tiene ese gustito que le digo yo, eso ya no lo aprende en la marcha”.

Cabe aquí reflexionar, ¿qué sucede en el caso de las instituciones educativas cuyos miembros no cuentan con esta motivación interna? instituciones que, llenas de la estandarización y la rutina, ven a la inclusión educativa no como un reto sino como una obligación; ¿podrán hacerlo de manera efectiva o siquiera intentarlo a conciencia? Es probable que bajo esos escenarios se repita lo sucedido en la investigación realizada por Chiner (2011) en donde los docentes que tenían actitud negativa hacia la inclusión no lograron emplear estrategias inclusivas de manera satisfactoria, a diferencia de aquellos que tenían una actitud positiva; como los participantes de “La Escuela”, que sí lograron implementar prácticas inclusivas.

En cuanto al conocimiento de las políticas públicas sobre la inclusión educativa, la directora sostuvo conocer lo suficiente para desempeñar sus funciones más no domina a profundidad el tema. Por otro lado, la coordinadora del programa de inclusión conoce a profundidad la legislación vigente puesto que ella participó en la creación de la misma junto con el Ministerio de Educación del Ecuador. Ella considera que “es un poco idealista y se espera que en algún momento se pueda hacer realidad” (ECPI). Sin embargo, es necesario que la directora amplíe sus conocimientos sobre la legislación vigente en el país ya, según DiPaola & Walther-Thomas (2003), resulta imprescindible que el director conozca detenidamente el marco legal que protege a los niños y niñas con discapacidad. Este conocimiento y dominio del marco legal proveería a la directora de más herramientas para su labor directiva.

Una vez analizada la parte interna (motivación) y externa (conocimientos) de la directora de “La Escuela”, se logra integrar lo que Sergiovanni (2009) considera como “el corazón”, “la cabeza” y “la mano” del liderazgo. En este caso, el corazón de la directora es esa motivación intrínseca formada por su filosofía de vida y sus valores;

lo que la hace firme en la toma de decisiones. La cabeza de su liderazgo está formada por sus conocimientos sobre las políticas públicas, aunque son básicos, pero que con la ayuda de la coordinadora del programa de inclusión logran reunir fuerzas para encaminar su accionar. Finalmente, la mano del liderazgo de esta directora está compuesta por todas las prácticas inclusivas que implementa en la institución. Todas estas partes del liderazgo congenian de manera armónica, dando como resultado más de 30 años de experiencia y prestigio de “La Escuela” como institución inclusiva.

Dentro de las prácticas inclusivas, las participantes rescatan la presencia permanente, salvo algunos casos, de la directora en todas las instancias de la dinámica escolar. Su intervención va desde la selección del personal docente, seguimiento de casos con padres de familia y adaptaciones curriculares con las maestras y terapistas. Se trata de una directora inmersa en todos los escenarios del proceso de inclusión, dispuesta a formar a su equipo de trabajo (Mañú, 2009), la cual no teme en compartir sus conocimientos y experiencia.

En cuanto a las habilidades humanísticas de la directora, se encontró que posee destrezas para la comunicación interpersonal, siendo ésta abierta a cualquier tipo de acercamiento con padres de familia, docentes, terapistas y alumnos. Además, la directora es percibida por la comunidad educativa como una persona sensible y respetuosa a las diferencias de las personas. Es fiel defensora de las individualidades y cerrada a cualquier tipo de estereotipos o discriminación de sus alumnos.

Esa determinación de respeto hacia los niños y niñas con discapacidad, que posee la directora, es una muestra fehaciente de que sus rasgos de liderazgo van más allá de sus funciones orientadas a la gestión. Su liderazgo apunta a una transformación

de valores, creencias y actitudes del centro educativo (González, 2008). Esta transformación se evidencia cuando la directora recomienda a su equipo de trabajo el no etiquetar a los estudiantes bajo el nombre de un síndrome o discapacidad sino que se les brinda una oportunidad de conocerlos por quien son. Y es precisamente aquí, en el proceso de interiorización de la inclusión como filosofía de vida institucional y personal, que se origina la clave del éxito de la implementación de la misma. La directora de “La Escuela” comparte la filosofía de Narodowski (2008), el cual plantea que todos somos heterogéneos, en donde ““todos somos diferentes”, y todos aportamos y todos tenemos fortalezas y no hay que empujarse en las debilidades” (ECPI). De esta manera, la inclusión de los niños y niñas con discapacidad no se da debido a mero intento por cumplir con una legislación establecida a nivel nacional, sino que se efectúa por la convicción de cada uno de los actores de la comunidad escolar: directora, docentes, personal administrativo y padres de familia.

Durante la realización de este estudio, fue imposible obtener información sobre el porcentaje de niños y niñas con discapacidad matriculados en el año lectivo 2014-2015 en el nivel de educación primaria de “La Escuela”. Esto se debe a que, tal como lo expresan las políticas institucionales y la filosofía de respeto a la discapacidad, la institución ni la directora mantienen registros del número de alumnos con necesidades especiales. Se estima que hay dos o tres niños con necesidades especiales, de cualquier índole, en cada salón de clases (ECPI); pero no hay un listado de ellos. “La Escuela” trata de que la labor con niños y niñas con discapacidad sea lo más “normal” posible, ofreciendo los apoyos necesarios según lo requiera cada caso. De esta manera, se corrobora el “no etiquetaje” de alumnos que promueve la directora de la institución; fomentando así la concepción integral de todos los niños y niñas.

Mediante las entrevistas realizadas a los diferentes participantes, se pudo comprobar que las prácticas inclusivas son reales y constantes en “La Escuela”. Se realizan planes individualizados y adaptaciones curriculares según las capacidades de cada niño. Dentro de las adaptaciones, se realizan modificaciones en los contenidos de las clases especiales como lo es el inglés. Buscan aprovechar la capacidad de cada niño en su máximo potencial (Echeita, 2008), y no lo fuerzan a cumplir un pensum determinado para el año escolar; evidenciando así el respeto por la individualidad de cada uno. Estas prácticas inclusivas, reflejan los hallazgos de las investigaciones de Fotoul & Fierro (2011), quienes sostienen que la inclusión educativa no se debe limitar a una aceptación física, sino que ésta debe reflejarse en la dinámica escolar, especialmente en el aula de clase. Esto se debe a que es precisamente ahí, en el salón de clase, que ocurre la mayoría de interacciones entre pares y entre docentes-alumno. Es en el aula escolar donde se puede evidenciar, mediante la observación de interacciones, la asignación de tareas, la participación del alumno y la atención hacia las necesidades del niño; si hay la existencia o no de una verdadera inclusión. El tener un alumno con discapacidad dentro del aula de clase sin contar con las adaptaciones curriculares y pedagógicas necesarias, sería lo mismo que ignorarlo. De ahí la importancia que, para que se dé una verdadera inclusión, no sólo se tenga a la persona físicamente incluida sino que también debe asegurarse su participación y responsabilidades dentro y fuera del aula escolar.

La máxima prueba de aceptación, tolerancia y respeto por los niños y niñas con discapacidad es la oportunidad que les brinda la institución a ser merecedores de un premio anual basado en logros más no en calificaciones (EMF1). De esta manera se premia el esfuerzo realizado por el alumno para superar sus propias barreras,



respetando el “todos somos diferentes”, en vez de pretender que todos los alumnos obtengan una calificación excelente como única prueba de superación. Una vez más, se evidencia el rechazo ante la estandarización y etiquetaje de los niños y niñas con discapacidad y responde a la interrogante planteada en las investigaciones realizadas por FLACSO, MIES (2011), en donde se cuestiona cómo hacen los niños y niñas con discapacidad para competir en las escuelas, normalmente regidas bajo estándares de rendimiento y excelencia académica, y evitar la discriminación. “La Escuela” demuestra ser una institución totalmente inclusiva, en donde se evalúa y premia al niño según sus capacidades, evitando cualquier forma de discriminación y fomentando su potencial de productividad.

Los esfuerzos de las distintas prácticas directivas que fomentan la inclusión de niños y niñas con discapacidad, son recompensados con la aceptación de los padres de familia. Si bien es cierto la cantidad de madres de familia entrevistadas no representan a la totalidad de la comunidad de padres de familia pertenecientes a “La Escuela”, éstas mostraron estar contentas al describirse como “satisfecha” (EMF2), y sentir “admiración” (EMF1) por la labor realizada con sus hijos. La satisfacción de las madres de familia corrobora los resultados positivos que se generan a partir de las prácticas inclusivas, esto sin duda motiva a la comunidad escolar y promueve la continuidad de esta labor.

Las prácticas inclusivas, dirigidas por la directora, generan un impacto que traspasa las dimensiones del aula de clase donde se desarrollan. Las prácticas inclusivas surgen con tanta naturalidad que hay evidencia de su alcance al ámbito social. Los niños y niñas de “La Escuela” crecen y se forman junto a aquellos que tienen alguna discapacidad. Una de las madres de familia entrevistadas rescata el

hecho de que su hija, con discapacidad auditiva grave, es sensible y respetuosa a otros tipos de discapacidad; habilidad o valor que no lo encuentra en niños de escuelas regulares o incluso en adultos. Es así como “La Escuela”, con prácticas que favorecen la inclusión de niños y niñas con discapacidad, se convierte también en una plataforma para una sociedad inclusiva (UNESCO, 1994), ya que está formando individuos bajo una filosofía integradora.

Esta filosofía, en conjunto con las prácticas inclusivas, generan cambios no sólo a nivel institucional sino a nivel social. Ejemplo de esto es el comportamiento de una de las hijas de la madre de familia número uno (MF1), quien tiene discapacidad auditiva y respeta a otros niños y niñas con discapacidad y se sorprende con la reacción que algunos adultos, como su tía, tienen; en donde lloran y consideran a un niño con discapacidad como algo grave (EMF1). La dinámica escolar inclusiva en la que se ve envuelta esta alumna, no sólo la ha formado a ella como un individuo respetuoso ante la discapacidad sino que también la ha convertido a ella en formadora de seres tolerantes. Para ella, quien ha tenido la dicha de crecer junto a niños con y sin discapacidad, le es totalmente “normal” convivir con ellos y ser socialmente tolerante. Esta alumna se convierte en formadora de seres tolerantes a la discapacidad, en la medida que logra transmitir tranquilidad y hace un llamado de atención a su tía, llevándola a la reflexión sobre lo que es la discapacidad (EMF1). Sin embargo, para personas que no han tenido esa oportunidad de compartir con personas con discapacidad, les puede resultar difícil su aceptación. Esto concuerda con los hallazgos de la investigación realizada en España, por la Confederación Española de Organizaciones en favor de Personas con Discapacidad Intelectual, la cual sostiene que los niños y niñas que crecen en un ambiente inclusivo, se benefician y crecen

siendo seres más tolerantes ante las diferencias (Confederación Española de Organizaciones en favor de Personas con Discapacidad Intelectual, 2009).

Sin duda la directora de “La Escuela” ha implementado prácticas directivas que favorecen la inclusión de los niños y niñas con discapacidad como lo son el establecer como filosofía propia e institucional el respeto hacia la discapacidad, la formación continua del personal docente, el trabajo colaborativo entre familia y escuela y la comunicación abierta con todos los participantes de la comunidad escolar. Sin embargo, siempre hay oportunidades de mejora. Tanto la directora como la coordinadora del programa de inclusión capacitan constantemente a las docentes y terapistas, lo cual evidencia el deseo de superarse. La coordinadora del programa de inclusión destaca entre los aspectos que podrían mejorar este servicio el hecho de continuar en la formación de docentes respecto al tema de inclusión y orientar a los padres sobre terapia ocupacional para sus hijos con discapacidad. Este último punto de la terapia ocupacional resulta importante ya que, tal como lo consideran Las Naciones Unidas (2007), es indispensable traspasar de la inclusión escolar a la inclusión social; en donde el niño con discapacidad al ser adulto pueda insertarse en el mundo laboral sin dificultad. Otro punto a mejorar, identificado por una de las maestras entrevistadas, es el incrementar las capacitaciones a las docentes, especialmente de aquellas que poseen poca o nula experiencia, sobre el manejo de niños y niñas con necesidades especiales.

### **4.3 Cierre**

Una vez aplicadas las técnicas e instrumentos de investigación a los participantes seleccionados, se analizaron los resultados bajo tres categorías de

análisis: (1) prácticas directivas, (2) habilidades del conocimiento y humanísticas y (3) participación de padres de familia.

Se encontró que la directora promueve prácticas inclusivas tales como la elaboración de planes individuales, adaptaciones curriculares, trabajo en equipo interdisciplinario y participación activa de los padres de familia en la dinámica escolar. A pesar de los conocimientos limitados de la directora sobre las políticas públicas relacionadas a la inclusión de niños y niñas con discapacidad, ella logra fomentar prácticas inclusivas movida por su filosofía de vida de “todos somos diferentes”. Dicha filosofía, a más de ser personal, la ha transmitido a nivel institucional y es el motor de su equipo de trabajo.

Las habilidades humanísticas que se destacan de la directora son el respeto hacia la discapacidad y las individualidades, comunicación interpersonal abierta y liderazgo. Existe una transferencia de conocimientos entre docentes, terapistas y directora, lo cual ha permitido la formación y superación profesional de cada una de ellas. Estas habilidades le han permitido abrirse paso en el desarrollo de prácticas inclusivas, las cuales tienen impacto dentro y fuera del aula. Sus prácticas han traspasado las barreras físicas de la escuela y los miembros de la comunidad escolar gozan también de una inclusión social.

“La Escuela” demuestra ser una institución completamente inclusiva ya que es poseedora de una visión institucional en pro de la inclusión de los niños y niñas con discapacidad y promueve prácticas inclusivas en su labor diaria. Las madres de familia son fiel testimonio de dichas prácticas y muestran satisfacción y admiración por la labor que realiza la institución en relación a la inclusión de sus hijos con discapacidad.

## **5. Conclusiones**

El presente capítulo resume los principales hallazgos del estudio realizado en “La Escuela”, en relación a las preguntas de investigación planteadas en el Capítulo 1; las cuales estaban dirigidas a identificar las prácticas directivas que promueven la inclusión educativa de los niños y niñas con discapacidad. Además, este apartado contiene recomendaciones sobre los aspectos o temas que podrían ser estudiados en un futuro.

### **5.1 Conclusiones**

Este estudio de investigación se realizó por medio de la selección de “La Escuela”, bajo el criterio de ser una institución inclusiva, con disponibilidad de tiempo y abierta al diálogo. Entre los participantes se contó con la colaboración de la directora de la escuela, la coordinadora del programa de inclusión, dos terapistas, dos maestras y dos madres de familia. Luego de haber aplicado las técnicas e instrumentos de investigación diseñados para este estudio, y del posterior análisis de los resultados, se llegó a las conclusiones que se detallan a continuación.

“La Escuela” es una institución que promueve la inclusión educativa de los niños y niñas con discapacidad, cualidad que es reconocida por las madres de familia entrevistadas y por las personas de la comunidad guayaquileña en general, quienes la identificaron como inclusiva y la recomendaron al investigador para la realización de este proyecto de investigación. Se constató que “La Escuela” provee inclusión educativa a los niños y niñas con discapacidades tales como Síndrome de Down, hipoacusia, hipotonía muscular y dificultades de aprendizaje; tales como discalculia, dislexia y dificultades en la atención y concentración. Sin embargo, no se pudo determinar el porcentaje de niños y niñas con discapacidad matriculados en el año

lectivo 2014-2015 en el nivel de educación primaria de “La Escuela”, ya que la directora no posee registros de dichas cifras. Este comportamiento, tal como se explicó en el Capítulo 4, evidencia el respeto hacia los alumnos con discapacidad, al evitar el etiquetaje de los mismos.

Entre las prácticas directivas que promueven la inclusión educativa se destacan las habilidades sociales de la directora, entre las cuales se resalta la comunicación abierta y constante que mantiene con su equipo de docentes, terapeutas, coordinadora del programa de inclusión y padres de familia. Hay un trabajo colaborativo en donde la directora realiza un acompañamiento de todas las instancias de la dinámica escolar, desde la asignación de responsabilidades hasta el seguimiento de casos de alumnos especiales y acompañamiento durante el proceso de planificación de las maestras y terapeutas. Esta comunicación bilateral demuestra tener un efecto positivo, no coercitivo, en la creación de un clima laboral donde se evidencia la convivencia armónica de las opiniones de todos los participantes de la comunidad escolar. Lo relevante de esta práctica directiva es que ésta traspasa su carácter social, de interrelacionarse con los demás por mero hecho de comunicarse, y cumple el objetivo de ayudar con la formación mutua de las personas que participan en ella.

El trabajo colaborativo, fue otra de las prácticas directivas destacadas en este estudio. Se evidenció un permanente trabajo entre docentes, terapeutas, coordinadora y directora del plantel. El caso estudiado ejemplificó que la labor directiva no se limita a aspectos administrativos o de gestión, sino que implica que el director esté al tanto de todo, que recorra las instalaciones del plantel, que interactúe con sus docentes y padres de familia y que establezca una relación de confianza con sus alumnos. Es así como esta interacción no se limita al interior de las personas que trabajan en la

institución, sino que integran a los padres de familia para que colaboren con el seguimiento en casa de los avances de su hijo o hija. Las reuniones periódicas al inicio del ciclo escolar y al término de cada trimestre, reflejan el interés por involucrar a las familias en el proceso de formación de los estudiantes.

Otra de las prácticas directivas que promueven la inclusión educativa de los niños y niñas con discapacidad es el tener una filosofía de motivación personal, basada en el lema de “todos somos diferentes”, y convertirla en una filosofía institucional. Dicha ideología, impulsadora en primera instancia de un sueño personal de comenzar con un proyecto de inclusión educativa, demostró ser benéfica para la generación de prácticas inclusivas en la comunidad escolar. Las docentes y terapistas trabajan en equipo, apoyándose con ideas basadas en su experiencia profesional y personal, para integrar al niño o niña con discapacidad en las labores cotidianas, dando especial énfasis en la interacción social. Es importante resaltar la fuerza que posee esta filosofía institucional, lo suficientemente fuerte como para poder vencer el poco conocimiento académico del tema (inclusión educativa), por parte de algunas de las docentes, terapistas y de la propia directora. Es el anhelo puro y sincero que poseen los participantes, por querer incluir a los niños y niñas sin importar su condición, lo que hace que ellos se “auto-eduquen” y unan esfuerzos, basados en la experiencia de unos y los conocimientos de otros, para salir con el proyecto adelante.

Si se cuenta con una legislación nacional e internacional que promueve la inclusión de las personas con discapacidad, y si, aparentemente, no se necesita ser expertos en el tema de inclusión, sino que basta con tener un líder (director) que logre unir a su equipo de trabajo bajo el paraguas de una filosofía integradora para lograr avances significativos de inclusión como lo está logrando “La Escuela”, ¿por qué

resulta difícil o por qué tarda tanto tiempo en que las escuelas y colegios se sumen a la implementación de programas de inclusión? Resulta importante analizar en futuras investigaciones, si se trata no sólo de una falta de conocimientos sobre el tema sino de una carencia de motivación o interés por lograr alcanzar una verdadera inclusión educativa de los niños y niñas con discapacidad.

Entre los aspectos que se podrían mejorar del programa de inclusión que actualmente ofrece “La Escuela”, se destacó el continuar con la formación continua del personal docente y terapistas sobre temas de inclusión de niños y niñas con discapacidad. Así mismo, la coordinadora del programa de inclusión y la directora consideran importante la orientación de padres sobre terapias ocupacionales para promover una inclusión social fuera del ámbito escolar. El último tema resulta útil para futuras investigaciones ya que se suele tener la errónea idea de que la inclusión educativa se limita a las paredes del aula de clase, sin embargo, ésta debe apuntar a una inclusión total del individuo, es decir, su inserción en la sociedad. Resultaría interesante investigar temas como: ¿Qué factores promueven la inclusión social, fuera del marco educativo, de los niños y niñas con discapacidad?, ¿Cuáles son las concepciones de la sociedad actual sobre las personas con discapacidad? y ¿Cuáles son los roles que desempeñan la familia y la escuela en la inclusión social de los niños y niñas con discapacidad?

Aún quedan diversos aspectos dignos de explorar sobre la inclusión educativa de los niños y niñas con discapacidad. Lo que sí queda claro en esta investigación son los siguientes aprendizajes: (1) las prácticas directivas que promueven la inclusión educativa de los niños y niñas con discapacidad, lejos de tratarse de políticas y legislación, se trata de habilidades sociales y una convicción de índole personal, de tal



fuerza que logra sobrepasar las carencias académicas de quienes la poseen; y (2), la inclusión educativa de los niños y niñas con discapacidad es totalmente posible mediante un trabajo colaborativo, formador de profesionales responsables, respetuosos y conscientes de las diferencias de sus alumnos, y formador de una sociedad igualmente integradora.

## **5.2 Recomendaciones**

Para efectos de futuras aplicaciones de este estudio, se recomienda que el investigador identifique una institución que cumpla con los criterios de selección del proyecto y que certifique la continuidad de su participación en el mismo. Si bien es cierto no se puede obligar la colaboración de ningún participante en una investigación, resulta importante “asegurar” su participación ya que de caso contrario, se tendrá retrasos en los tiempos destinados para la etapa de recolección de datos, como ocurrió con este estudio. Un tiempo reducido, limita la cantidad y calidad de los datos que se pudieran obtener, y por ende los resultados recabados contarán con menor cantidad de citas que apoyen o contradigan el tema en cuestión.

Así mismo, se recomienda informar a todos los participantes, en especial a los que desempeñan funciones directivas, sobre todo el propósito de la investigación y todos los procesos que se llevarán a cabo para la recolección de datos. El mantener a los participantes informados, no sólo es una muestra de ética profesional y respeto hacia ellos, sino que les anticipa de lo que se trata el tema del estudio y sus implicaciones, y a partir de eso ellos pueden tomar la decisión de colaborar o no en él. Es una manera de establecer las reglas del juego y evitar que en instancias posteriores, durante la ejecución del proyecto, decidan retirarse por considerar que el estudio abarca situaciones de carácter privado, o el motivo que fuere.

Esta investigación es aplicable para cualquier otra institución que brinde servicios de inclusión educativa en el Ecuador o a nivel mundial. Sin embargo, hay que tener en consideración que es un tema que aún está desarrollándose y que, al menos en el país, no hay muchas instituciones de este tipo donde se pueda realizar el estudio. Además, por tratarse de un tema de interés actual, en donde la aplicación de la legislación vigente ya debería estar en marcha, existe cierto recelo en la apertura de los directivos de las instituciones educativas al hablar del tema ya que piensan que se trata de algún tipo de evaluación del cumplimiento legal sobre los aspectos de inclusión educativa.

### **5.3 Cierre**

De la investigación realizada en “La Escuela”, para explorar e identificar las prácticas directivas que promueven la inclusión escolar de los niños y niñas con discapacidad; se desprende que las habilidades sociales que posee la directora de la institución, el traspaso de una filosofía personal a una institucional y el trabajo colaborativo integrador de la escuela y la familia, resultan beneficiosos en el proceso de inclusión. Resulta importante continuar analizando la temática de la inclusión escolar y social de los niños y niñas con discapacidad mediante la exploración de los factores que impiden el desarrollo de dicha inclusión, sean éstos de índole académicos o intrínsecos como la motivación o interés personal sobre el tema.

## Referencias

- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula: guía para la formación del profesorado*. Madrid, España: Narcea, S.A. DE EDICIONES.
- Arnaiz, P. (1996). *Las escuelas son para todos*. Obtenido de [http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Escuelas\\_Para\\_Todos.pdf](http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Escuelas_Para_Todos.pdf)
- Básica, É. (1998). *Etxeberria, Xabier*. Bilbao: Deusto.
- Cano, F., Castejón, J., Concha, C., Delprato, M., Ferrao, M. E., Fuentes, R., & Hernández, M. d. (2006). *Estudios sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica: 15 buenas investigaciones*. Colombia: Convenio Andrés Bello.
- Chiner, E. (2011). Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula. Alicante, España: Universidad de Alicante.
- Confederación Española de Organizaciones en favor de Personas con Discapacidad Intelectual. (2009). *La educación que queremos: situación actual de la inclusión educativa en España*. Obtenido de <file:///C:/Users/Dell%20Core%20i5/Downloads/educacion.pdf>
- Conferencia Mundial de las Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. (10 de junio de 1994). *Red Iris*. Obtenido de [http://paidos.rediris.es/genysi/recursos/doc/leyes/dec\\_sal.htm](http://paidos.rediris.es/genysi/recursos/doc/leyes/dec_sal.htm)
- Consejo Nacional de Desigualdades. (17 de diciembre de 2013). *Reglamento de la Ley Orgánica de Discapacidades*. Obtenido de [http://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/reglamento\\_ley\\_organica\\_discapacidades.pdf](http://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/reglamento_ley_organica_discapacidades.pdf)
- Consejo Nacional de Igualdad de Discapacidades. (2012). *Ley Orgánica de Discapacidades*. Obtenido de [http://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/reglamento\\_ley\\_organica\\_discapacidades.pdf](http://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/reglamento_ley_organica_discapacidades.pdf)
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research design: Choosing Among Five Approaches* (3 ed.). Estados Unidos: SAGE Publications.
- Díaz, V. (2009). *Metodología de la Investigación Científica y Bioestadística para médicos, odontólogos y estudiantes de ciencias de la salud*. Santiago: Ril Ediciones.
- DiPaola, M., & Walther-Thomas, C. (Febrero de 2003). *Principals and Special Education: The Critical Role of School Leaders*. (C. o. Education, Ed.) Obtenido de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED477115.pdf>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea S.A.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.

- Ferreira, M. (2008). Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: apuntes caracteriológicos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (Reis)*(124), 141-174. Obtenido de [http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS\\_124\\_051222873458779.pdf](http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_124_051222873458779.pdf)
- FLACSO, MIES. (2011). *Discapacidades en el Ecuador: perspectivas críticas, miradas etnográficas*. Quito: RispergGraf C.A.
- Foutoul, M. B., & Fierro, M. C. (2011). Escuelas inclusivas en Latinoamérica: ¿cómo gestionan el aprendizaje y convivencia? *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2). Obtenido de [http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art5\\_hm.html](http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art5_hm.html)
- Gagnon, Y.-C. (2010). *The Case Study as Research Method: A Practical Handbook*. Canadá: Presses de L'Université du Québec.
- Galindo, J. (1998). *Técnicas de Investigación en Sociedad, Cultura y Comunicación*. México: Addison Wesley Longman.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- González, M. T. (2008). *Revista de Educación Diferencial*. Obtenido de Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar.: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol2-num1/art6.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (cuarta edición ed.). México: McGraw Hill.
- Icart, M., Fuentelsaz, C., & Pulpón, A. (2006). *Elaboración y presentación de un proyecto de investigación y una tesina*. Barcelona: Publicacions I Edicions de la Universitat Barcelona.
- Las Naciones Unidas. (2007). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Obtenido de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Lledó, A. (2009). Una revisión sobre la respuesta educativa de los centros escolares en el cambio hacia la inclusión educativa. *Revista Inclusión Educativa*, 3(3). Obtenido de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/11-5.pdf>
- López-Torrijo, M. (2009). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(1). Obtenido de RELIEVE: [http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1\\_5.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_5.htm)
- Mañú, J. M. (2009). *Manual básico de Dirección escolar: Dirigir es un arte y una ciencia*. Madrid: Narcea S.A. de ediciones.
- Marshall, C., & Oliva, M. (2010). *Leadership for social justice: Making revolutions in education*. San Antonio : Pearson.

- Ministerio de Educación del Brasil. (2001). *Educación en la Diversidad: material de formación docente*. Obtenido de [http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/educar\\_diversidad.pdf](http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/educar_diversidad.pdf)
- Ministerio de Educación del Ecuador. (31 de marzo de 2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Obtenido de <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/LOEI.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (26 de julio de 2012). *Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Obtenido de [http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Reglamento\\_LOEI.pdf](http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Reglamento_LOEI.pdf)
- Murillo, F. X. (1999). *La Dirección Escolar: Análisis e Investigación*. España: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica.
- Narodowski, M. (2008). La Inclusión Educativa. Reflexiones y Propuestas entre las Teorías, las Demandas y los Slogans. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 19-26. Obtenido de [file:///C:/Users/Dell%20Core%20i5/Downloads/Dialnet-LaInclusionEducativaReflexionesYPropuestasEntreLas-2556483%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Dell%20Core%20i5/Downloads/Dialnet-LaInclusionEducativaReflexionesYPropuestasEntreLas-2556483%20(1).pdf)
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Obtenido de [http://www.conadis.salud.gob.mx/descargas/pdf/CIF\\_OMS\\_abreviada.pdf](http://www.conadis.salud.gob.mx/descargas/pdf/CIF_OMS_abreviada.pdf)
- Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe Mundial Sobre la Discapacidad*. Obtenido de [http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/accessible\\_es.pdf?ua=1](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/accessible_es.pdf?ua=1)
- Organización Mundial de la Salud. (2014). *Organización Mundial de la Salud*. Obtenido de <http://www.who.int/topics/disabilities/es/>
- Rodríguez, N. (2000). Gestión Escolar y Calidad de la Enseñanza. *EDUCERE*(10), 39-46.
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto.
- Ryan, J. (2003). *Leading Diverse Schools*. Netherlands: Kluwer Academic.
- Salgado, A. M., & Espinosa, N. (2008). *Dificultades Infantiles de Aprendizaje: Detección y estrategias de ayuda*. Madrid: Organización Cultural.
- Salkind, N. (1998). *Métodos de Investigación* (tercera ed.). Prentice Hall.
- Salvador, M., De la Fuente, M., & Alvarez, J. (2009). Las habilidades sociales en directores de centros escolares. *European Journal of Education and Psychology*, 2(3), 275-288.
- Sergiovanni, T. (2009). *The Principalsip: A reflective practice perspective*. San Antonio, Texas: Pearson.
- Stake, R. (2007). *Investigación con Estudio de Casos* (cuarta edición ed.). Madrid, España: Morata.

- Torres, N., Lissi, M. R., Grau, V., Salinas, M., Silva, M., & Onetto, V. (2013). Inclusión Educativa: componentes socio-afectivos y el rol de los docentes en su promoción. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 159-173.
- UNESCO. (7-10 de Junio de 1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Obtenido de <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/3DeclaracionSalamanca.pdf>
- UNESCO. (26-28 de Abril de 2000). *Foro Mundial Sobre la Educación: Informe final*. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>
- UNESCO. (2003). *Overcoming exclusion through inclusive approaches in education. A challenge & a vision. Conceptual paper*. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785e.pdf>
- UNICEF. (Mayo de 2013). *Estado Mundial de la Infancia de Niños y Niñas con Discapacidad*. Obtenido de [http://www.unicef.org/spanish/sowc2013/files/SPANISH\\_SOWC2013\\_Lo\\_res.pdf](http://www.unicef.org/spanish/sowc2013/files/SPANISH_SOWC2013_Lo_res.pdf)
- Valenzuela, R., & Flores, M. (2012). *Fundamentos de Investigación Educativa* (Vol. 2). México: Editorial Digital Tecnológico de Monterrey.
- Vera, L., Muñoz, Y., & Lucas-Torres, S. (2012). Apoyando la inclusión educativa: un estudio de caso sobre el aprendizaje y convivencia en la educación infantil en Castilla- La Mancha. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 25-42. Obtenido de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/art1.pdf>
- Yin, R. (2009). *Case Study Research: Designs and methods*. California: SAGE Inc.

## Apéndice A: Guía de observación

Director (Código): \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Registro de los acontecimientos y las medidas adoptadas por el director:

<b>Situaciones (Referidos e Identificación) :</b>         <b>Acción:</b>	<b>Situación (Medidas disciplinarias):</b>         <b>Acción:</b>
<b>Situaciones (Apoyo a los maestros y los padres):</b>         <b>Acción:</b>	<b>Situaciones (Decisiones administrativas):</b>         <b>Acción:</b>

## Apéndice B: Cuestionario de inicio.

Nombre: \_\_\_\_\_

Ciudad: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_ F

Edad: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ M

### Sección I – Perfil profesional del director escolar

1. Preparación académica (Marcar todos los niveles completados y la especialidad en cada nivel:

a. Licenciatura \_\_\_\_\_ Especialidad: \_\_\_\_\_  
b. Maestría \_\_\_\_\_ Especialidad: \_\_\_\_\_  
c. Doctorado \_\_\_\_\_ Especialidad: \_\_\_\_\_  
d. Otro \_\_\_\_\_ Especialidad: \_\_\_\_\_

2. Experiencia profesional como director:

a. Años como director del centro escolar que actualmente dirige: \_\_\_\_\_  
b. Años de experiencia como director en total (en esta y otras escuelas): \_\_\_\_\_

3. Experiencia previa a la dirección escolar – Completar la siguiente tabla con las tres (3) experiencias profesionales previas a la dirección escolar

Profesión	Años que desempeño dicha profesión
<i>Ejemplo: Maestro de Matemáticas Nivel Bachillerato</i>	<i>12 años</i>

### Sección II – Perfil del contexto escolar integrador

1. Nombre de la escuela: \_\_\_\_\_  
2. Cantidad de alumnos: \_\_\_\_\_  
3. ¿Cómo evalúa la participación de las siguientes personas en la inclusión en la escuela que dirige?



<i>Entidad / Persona</i>	<i>Involucrado constantemente</i>	<i>Involucrado con frecuencia</i>	<i>Involucrado según se solicita</i>	<i>Involucrado raramente</i>	<i>Nunca se involucra</i>
Programa Educación Especial / Derechos Humanos (autoridad local)					
Padres					
Profesionales externos					

4. ¿Cuenta la escuela con algún proyecto dirigido a promover la inclusión educativa de los alumnos de la población seleccionada?

***Sección III – Conocimientos sobre las políticas públicas de inclusión educativa***

1. En la siguiente tabla, evalúe su conocimiento sobre las políticas públicas relacionadas a la inclusión educativa, marcando con una X la evaluación que mejor describa el conocimiento que posee sobre cada una o sobre algún aspecto específico de éstas:

<b>Política Pública</b>	<b>Evaluación</b>				
	Conozco profundamente	Conozco lo necesario para mi trabajo	Conozco superficialmente	Conozco muy poco	No conozco
<i>Enlistar aquí los reglamentos, leyes, circulares que sean parte de las funciones directivas en el contexto en el que se trabaje.</i>					

**Sección IV – Reflexión sobre factores influyentes en el cumplimiento de las funciones de inclusión educativa**

1. En la siguiente tabla, evalúe en términos generales la aportación que cada factor de la columna izquierda en el cumplimiento de las funciones asignadas a su cargo como director escolar en la inclusión educativa de la población seleccionada. Marque con una X la evaluación que mejor describa el conocimiento que posee sobre cada aspecto:

<b>Factor</b>	<b>Evaluación</b>				
	Aporte profundo	Aporte significativo	Aporte promedio	Aporte mínimo	Ningún aporte
<i>Preparación académica nivel licenciatura</i>					
<i>Preparación académica nivel posgrado (si aplica)</i>					
<i>Experiencia como director</i>					
<i>Experiencia previa a la dirección</i>					
<i>Contexto educativo (leyes, apoyo autoridad padres l, comunidad)</i>					
<i>Cursos de educación continua</i>					

## Apéndice C: Entrevista con director (a) y coordinadoras del programa de inclusión.

Entrevistado (a) – (Código): \_\_\_\_\_

Escuela: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Sección I. Usar siempre la escala de 1-5 para evaluar su cumplimiento de las funciones asignadas a usted por las políticas educativas de inclusión. Marque con una X debajo del número que describe mejor su cumplimiento. Las respuestas de esta sección se discutirán en la segunda parte de esta entrevista.

### Escala:

**5 = Siempre hago esto sin ayuda 4 = Siempre hago esto con un poco de ayuda  
3 = A veces lo hago 2 = No suelo hacer esto 1 = Nunca hago esto**

Deberes/ Tareas	5	4	3	2	1
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber identificar posibles candidatos que necesitan educación especial.</li> </ul>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer sobre los servicios de educación especial y los procedimientos para orientar a los padres y maestros.</li> </ul>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser parte del proceso de adaptación curricular que se ha de diseñar.</li> </ul>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Supervisar los proceso de enseñanza – aprendizaje; en otras palabras supervisar al personal docente y estar al pendiente del progreso del estudiante.</li> </ul>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar en la toma de decisiones sobre la ubicación de estudiante, los servicios educativos y de apoyo a proveerse.</li> </ul>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar activamente en la evaluación del alumno para determinar los servicios a ofrecer.</li> </ul>					

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantener una comunicación activa entre docentes y padres de familia, dando un trato individualizado a cada caso/estudiante.</li> </ul>					
---	--	--	--	--	--

**Sección II. Preguntas abiertas. Estas son preguntas básicas que guiarán el desarrollo de la entrevista**

A. Cumplimiento de los Deberes

a. Sírvanse proporcionar ejemplos de acuerdo a lo que respondió en la Sección I de esta entrevista.

B. El conocimiento sobre las políticas públicas

a. Describir las medidas adoptadas por usted o enseñadas por otro en su conocimiento de las políticas públicas.

C. La práctica inclusiva

a. Describir las medidas adoptadas por usted o enseñadas por otros en el desarrollo de la práctica de la dirección en los procesos de inclusión educativa.

D. Factores que influyen en la práctica

a. ¿Los requisitos establecidos por las políticas públicas para ser designado como director de escuela (educación, experiencia, etc.) le proporcionan las habilidades y herramientas para cumplir con lo encomendado por las políticas educativas de inclusión?

b. ¿Cómo estos requisitos deben ser mejorados (si es necesario) para proporcionar a los directores nombrados con los conocimientos necesarios para gestionar la inclusión de la población seleccionada?

## **Apéndice D: Transcripción de entrevistas.**

### **Transcripción de la entrevista realizada a la directora (ED).**

**E:** Me gustaría me pueda compartir un poco de su experiencia como directora en esta escuela.

**D:** Yo tengo 22 años ya como directora de la sección en esta institución educativa, anteriormente a esto fui profesora a nivel preescolar. Trabajé con niños de 4 y 5 años de edad y ya después subí a directora y aquí estoy. Te cuento un poco de la visión de este colegio. Se trata de poder, no sólo educar a los niños como en cualquier escuela, sino que se trata de ir más allá, de educar con una visión más social. Es esto de aceptarnos como somos, no porque somos iguales, sino porque somos diferentes y yo te respeto porque a pesar de que tú no eres como yo, eres igualmente valiosa. Si tú te das cuenta de las grandes guerras y todo eso que ocurre en el mundo de hoy, llegarás a la misma conclusión. La gente se mata, porque no sabe respetar ni valorar las diferencias del otro. Yo no te puedo obligar a que seas igual a mí, y no porque seas diferente significa que eres mala o que eres menos o qué sé yo. Entonces de eso se trata este colegio. No sólo de aprender lo que un currículo dice, sino de ir más allá, en educar para enfrentar estos problemas sociales.

**E:** ¿En qué consiste el programa de inclusión de esta escuela?

**D:** A ver, en esta escuela el programa consiste en brindar el máximo apoyo posible al niño o niña que lo necesite dentro del aula de clase. No hay un aula de recursos ni clase especial. Nada de que sacan al niño del aula y a la final ni le hacen ningún programa o que de tanto sacarlo ya medio colegio lo tiene catalogado como el niño que necesita ayuda. Nos gusta trabajar con el niño dentro del aula, y que haga lo que los demás hacen. Aquí hay el departamento de psicopedagogía, donde están las terapistas, pero no es un aula especial para el trabajo de los chicos, es una oficina no más. El programa empieza desde que el padre viene interesado en inscribir a su hijo. Si se trata de una discapacidad o problema ya definido mediante un diagnóstico externo, entonces el padre trae ese diagnóstico y se comienza a trabajar de acuerdo al plan que le hayan recomendado o si no tiene plan y solamente tiene el diagnóstico entonces ahí se conversa con el padre para realizar una cita con el terapeuta externo y trabajar en conjunto. Si es el caso de un padre que no tiene diagnóstico para su hijo pero que sospecha que pueda tener alguna dificultad, entonces aquí se le hace una evaluación y se le diseña un programa individualizado para trabajar durante el año. El único requisito que pido, y que soy muy estricta en esto, es que los padres tienen que apoyar el trabajo que se hace en la escuela. El compromiso radica en que estén dispuestos a mantener una comunicación abierta con la escuela, que asistan no solo a los eventos que se hacen como lo son las fiestas de navidad o presentaciones del día de la madre. Sino que asistan a las reuniones para hablar de su hijo y que si se les manda algún tipo de tarea, pues que colaboren supervisando. Aquí no es que el padre viene

esporádicamente, a mí me gusta ver que vengan así sea a preguntar cualquier cosa. Pero me gusta ver que están pendientes de lo que sucede con su hijo. Y es que sí hay casos en que los padres no tienen ni idea de lo que hace o no hace el hijo o cómo le va en los estudios, y uno que no es familia sabe más que ellos. ¡Cómo vas a creer que eso es posible! Los padres son los padres y deben estar al pie de sus hijos.

**E:** ¿o sea que Ud. sabe de todos los casos?

**D:** yo podría decirte que sí, obviamente habrá cosas que se me pasan porque entenderás que son tantos alumnos, con y sin problemas pero son tantos alumnos que ya uno no puede abarcar todo. Pero en lo posible trato de estar al tanto, sobre todo de esos casos especiales más difíciles o más delicados como quieras decirle. Los que ya no puedo encargarme bueno, siempre está la coordinadora que ella es también muy profesional y todo el equipo en general pero ella tiene más experiencia en lo que es la inclusión. Ahí ella después me pone al tanto del caso o yo a ella, ahí vemos la manera de complementarnos porque nuestras ocupaciones no nos permiten estar siempre en todo pero se hace lo posible.

**E:** Y es que la legislación apoya totalmente a la inclusión educativa y va dirigida a eso, a encaminar que todas las escuelas la cumplan. ¿Cree que eso será factible?

**D:** Bueno, la verdad como tú sabes en el país aún estamos en pañales con eso de la inclusión. Este colegio ya tiene toda una trayectoria trabajando en inclusión y sin embargo nos ha costado bastante, y aún nos falta mucho pero esperamos que en dos o tres años poder ver resultados más consistentes de este programa. Y es que ponte a pensar en los grandes colegios que tenemos a nivel privado. Dime ¿cómo crees que implementarán la inclusión? Muchos de ellos, colegas míos de años de experiencia docente no tienen ni idea. Piensa en esas maestras que tienen años trabajando en un colegio y que muchas de ellas esperan ya su jubilación y no las botan porque sale caro y porque les tienen mucho aprecio o lo que sea. Pero esas maestras no se formaron con la mentalidad de lo que es la inclusión. Aunque bueno yo tampoco me formé bajo esa corriente de la inclusión. Yo tengo 52 años de edad, de inclusión no se hablaba ni de chiste. Los niños con discapacidad, creo que hasta los escondían en las casas porque las madres tenían vergüenza y porque no creían en las capacidades de estos niños. Sin embargo yo creo que lo mío ya fue algo propio, o sea lo mío nació como motivación interna. Porque me parecía horrible ver la discriminación hacia los chicos Down, era horrible. Ahora es más normal ver a los niños con Síndrome de Down paseado por las calles y ya con la inclusión laboral pues tu vez a personas con diferentes limitaciones en todas partes. Es como que se ha ido educando a la gente regular a aceptar a los demás, y mira tantos años que han pasado y aún no todos los aceptan. Entonces a lo que voy es que sí existen leyes que hablan maravillas del mundo ideal pero la gente del mundo real, los docentes del mundo real, aún no saben cómo enfrentar esto. Claro que ahora hay hasta carreras para formar profesionales específicamente para niños especiales pero habrá que esperar a que estos nuevos profesionales adquieran la experiencia, y eso toma algunos años. Entonces la verdad no sabría hasta qué punto las leyes realmente se cumplan o qué harán para obligarte a cumplirlas. Lo cierto es que las leyes están. Ya es cuestión de cada colegio en ver cómo ir modificando sus

prácticas para que cada vez se acoplen más a las leyes de inclusión. Por nuestro lado, pues este colegio seguirá en su trabajo de siempre, recibiendo a niños y niñas con discapacidad y tratando de aprender siempre más porque cada vez también salen más síndromes, entonces uno tiene que estar preparado.

**E:** Nos espera un gran reto. Y en cuanto a la formación de directores, ¿Ud. cree que los directores están capacitados para este reto de la inclusión?

**D:** No te digo que al menos en mi época no había tanta cosa de inclusión. Yo he ido actuando según lo que me dicta mi filosofía de vida, eso que te explicaba de respetar las diferencias. Pero en verdad todo es más complicado que eso, porque ahora hasta te demandan a ti como director o al colegio al que representas por no aceptar a un niño, por negarle la matrícula o por cualquier cosa que ya uno hace. Hay padres mal intencionados que podrían hacerte daño y obviamente dañan el prestigio del colegio y tu prestigio como profesional. Lamentablemente no hay una carrera que te diga “haz esto para ser director”. Hay carreras de gerencia educativa muy buenas, pero el director ahora al menos aquí en el país, está expuesto a problemas sociales y legales por casos como estos que parecen mentira pero sí pasan. Yo considero que lo más apropiado sería que un director tenga experiencia en el trabajo con niños con discapacidad, cosa que así está familiarizado con las necesidades de ese niño. No sé, se me ocurre que sería muy valioso.

**E:** Cuénteme un poco del trabajo con los docentes

**D:** ¡Uy! Mis chicas son lo máximo, en serio te digo. Ya la mayoría tiene años aquí pero siempre las tengo aprendiendo. A mí me gusta que no se queden con lo que aprendieron cuando se graduaron, sea el año que sea, sino que sigan aprendiendo. Por ejemplo mira cuando salió eso de las pizarras inteligentes y de las tablets que todos los colegios empezaron a promocionarse que sí, que sus alumnos aprenden con tablets y era el boom. Yo busqué una persona que nos venga a capacitar sobre eso porque si no nos quedamos atrás y eso no es posible. Los padres comparan y lo que comparan primero es la tecnología, las comodidades, los servicios y obviamente el contenido. Entonces ahí hubo esa capacitación, aunque no hemos implementado esa tecnología aún debido a cuestiones de presupuesto pero bueno. La cosa es que vamos encaminadas. Y así vamos capacitando a las chicas siempre. Por lo general hacemos al inicio del año una serie de capacitaciones y talleres de acuerdo a lo que he visto que necesitan mejorar del año anterior. No te voy a mentir que a veces es algo pesado, pero es algo necesario. No es de tener talleres así porque sí, sino que tienen el objetivo de mejorar la práctica docente que hay.

**E:** Pero en cuanto a la selección de su personal, ¿cómo es?

**D:** bueno yo recibo todas las carpetas que me mandan. Algunas chicas que vienen son ya profesionales, otras estudiantes aún. Como en todas partes, tú vez de todo un poco. Pero ya yo leo su hoja de vida y selecciona a las posibles candidatas. Esas posibles candidatas vienen y se entrevistan conmigo, si me agradan entonces ahí ya tienen otra entrevista ya más a profundidad conmigo y con la coordinadora. Se hace una serie de

preguntas así general sobre sus gustos, aptitudes, conocimientos en general pero además vienen a hacer una clase demostrativa y ahí creo que es lo más importante porque en esa clase demostrativa que parece que no fuese nada serio pues es donde se ve cualquier cantidad de cosas que ni te imaginas. Te das cuenta de ese gustito que debe tener la docente, de esa conexión con los niños, de esa naturalidad para enseñar o si acaso se trata de todo forzado, de alguien que trabaja por trabajar; por el dinero y no por el arte de enseñar.

**E:** ¿entonces lo académico deja de ser lo más importante en estos casos?

**D:** no te voy a negar que sí tiene importancia, pero no es lo más importante. En realidad debe poseer las bases pero ya lo demás aprende en la marcha. Pero qué pasa con la que no tiene ese gustito que le digo yo, eso ya no lo aprende en la marcha.

**E:** ¿los requisitos establecidos por las políticas públicas para ser director le proporcionan habilidades y herramientas para cumplir con lo encomendado por las políticas de inclusión?

**D:** mmm...no te entendí, ¿como por ejemplo?

**E:** o sea si Ud. considera que su formación académica la ha dotado de las herramientas y habilidades necesarias para manejar la inclusión educativa.

**D:** bueno, como te dije antes, yo soy profesora, no tuve formación para directora. Pero yo asumo y espero que aquellos que sí tiene formación de directora pues tengan esos conocimientos y que indudablemente ese pensum deberá contener aspectos de inclusión educativa.

**E:** ¿alguna otra acotación sobre su práctica inclusiva en la escuela?

**D:** mmm... ¿qué más? Bueno como ya te comenté esta escuela es cien por ciento amante de la inclusión. Yo soy amante de la inclusión y tengo la dicha de decirte que mis maestros y todos los que trabajan aquí poco a poco se van involucrando en lo que es la inclusión. Si acaso tienes la oportunidad de hablar con los papitos, verás que somos conocidos por nuestra labor específicamente en este ámbito de la inclusión. Aquí es una escuela abierta para todos los padres que quieran confiarnos la educación de sus hijos, y pues aquí no vas a ver de ningún modo algún tipo de discriminación de ningún tipo.



## **Transcripción de la entrevista realizada a la coordinadora del programa de inclusión (ECPI).**

**E:** Cuénteme un poco sobre el programa de inclusión que manejan en esta institución.

**CPI:** Y no es porque yo trabaje aquí, pero como este colegio no vas a encontrar otro igual. Mira yo trabajé independientemente para... a ver... en el año 2008 trabajé para el Ministerio de Educación y el año 2013 trabajé independientemente haciendo lo que es (escucha un llamado por el altoparlante que le pedían la entrega de tareas para uno de sus alumnos). Ya... en el 2013 trabajé con diferentes instituciones privadas dando talleres y servicios privados a niños que necesitaban ser incluidos y necesitaban desarrollar adaptaciones curriculares. Y bueno ese es otro tema, que cuando se hace inclusión hoy en día hay que diseñar no un currículo paralelo sino un currículo flexible que permita hacer ciertas adaptaciones de tiempo, de espacio, de cantidad, de calidad inclusive, de contenido en ciertas ocasiones para que los niños puedan... puedan...

**E:** Avanzar

**CPI:** Sí, avanzar o de modo contrario no están incluidos realmente. Este colegio hace inclusión, total y absolutamente. Los niños están dentro del salón de clases, se asigna una terapeuta. Hay niños que son por decirte, si son síndromes específicos como son Síndrome de Down u otros síndromes, tienes una terapeuta que entra y sale; se hacen reuniones periódicas con los padres de familia y la dirección. El padre de familia aquí colabora muchísimo, hay todo un equipo de trabajo detrás de ese niño. No sólo es el equipo de apoyo ni solamente es la institución como tal: el director, la profesora y terapeutas.

**E:** ¿Desde cuándo se inicia este apoyo?

**CPI:** Bueno este apoyo se inicia desde preescolar. Se trata de que el niño reciba este apoyo desde preescolar porque de lo contrario es muy difícil. Ahora por ejemplo, en el caso del niño sordo que te contaba, él entró en preescolar y lo sacaron dos años. Él retrocedió tremendamente y ahora están tratando como de nivelarlo. Pero cuando los padres de familia no... no participan activamente o creen que como el apoyo aquí se ve tan grande porque es un apoyo fuerte, dejan el apoyo de la tarde. Pero no, nosotros cuando creemos que el caso lo amerita ellos tienen que continuar con un apoyo en la tarde como por ejemplo el caso del niño de diez años que no tiene lenguaje y que ya tiene implante coclear y que ya tiene que desarrollar lenguaje sí o sí. Ahí no hay otra opción porque si no iríamos en contra del niño en realidad. Eso es más o menos como se trabaja en equipo, nunca es una sola persona. Constantemente se hacen adaptaciones de los temarios por ejemplo, se revisa y se seleccionan los temas que se van a evaluar de manera generalizada pero para ciertos niños se les evalúa el mismo tema pero con menor dificultad. Por ejemplo tenemos un niño con déficit intelectual y que está en cuarto grado y que ha aprendido las cuatro operaciones básicas matemáticas y él está hasta ahí. Él no ha podido avanzar más hasta ahora, pero se ha respetado eso y sus exámenes y temarios son en base a las cuatro operaciones básicas. Él como que no

avanza en esta parte sin embargo sí se utilizan las cuatro operaciones y decimales, unidades, decenas y centenas y otros temas que añadimos para que él desarrolle habilidades matemáticas dentro de sus posibilidades. Está dentro del salón, a la maestra se le hace un material específico, se asigna una terapeuta que entra tres o cuatro veces por semana...una o dos terapeutas...y esas terapeutas o lo sacan en ocasiones para explicarle el tema previo o dentro del mismo salón de clase si el tema va acorde a lo que está viendo el resto del salón ella lo puede adaptar. Por ejemplo si el grupo está viendo millares, decenas de millares; y él está viendo decenas de mil, él ve decenas de mil dentro del salón con los demás chicos. Todos usan la misma metodología, los mismos colores, los mismos gráficos, etc. Tratamos de hacerlo de esa manera y que el niño no sienta una diferencia dentro del salón. Algunos preguntan “eso no hago yo” pero se les dice “no, sí te toca” porque nosotros solo hacemos adaptaciones sólo en las áreas donde el niño necesita, es decir, donde tiene la mayor carencia. Por ejemplo, en este caso específico le tengo todas las adaptaciones de matemáticas sin embargo, en ciencias y sociales les exijo que hagan exactamente lo mismo que los demás. Tal vez no avanza la misma cantidad que los demás y ok... hicimos cinco preguntas en la pizarra y a él le hicimos tres. Pero él tiene que cumplir con el deber y si llega incompleto se le envía una nota a la casa para que lo haga y regresa completo.

**E:** O sea hay un seguimiento para los niños.

**CPI:** Hay un seguimiento permanente con los padres de familia; si tiene terapeuta externa, yo cito a la terapeuta y ella viene y conversamos sobre cuáles son las temáticas que está trabajando. Si el diagnóstico lo dieron ellos entonces nosotros no evaluamos sino que seguimos con ese diagnóstico y trabajamos siempre refiriéndonos a las pautas que indica la terapeuta externa. (atiende llamada telefónica de la directora de la sección.)

**CPI:** ya mira es verdad lo que ella me dice, yo te puedo contar un poquito de lo que hacemos pero tienes que contactarte con Maggie porque ella es la mentalizadora de este colegio. Ella es la rectora, directora, es una mujer extraordinaria. Si te da la cita te darás cuenta que su capacidad intelectual va más allá de lo que te puedas imaginar. Te digo que yo tengo más de 25 años haciendo esto y...

**E:** ¿25 años en esta institución o en varios ámbitos laborales?

**CPI:** Hice 12 años anteriormente fuera del país y luego regresé. Este colegio tiene alrededor de 25 años o más haciendo esto de inclusión, creo que era el único aquí porque cuando yo empecé a trabajar recibía a niños con síndrome de Down y recuerdo que Maggie tenía el deseo inmenso e intenso con una filosofía completamente abierta... una filosofía de “todos somos diferentes”, y todos aportamos y todos tenemos fortalezas y no hay que empujarse en las debilidades y ahí fue donde originamos el departamento de psicopedagogía en secundaria. Ya había un departamento de apoyo de terapia de lenguaje sin embargo, se fue expandiendo y fue muy exitoso. En la secundaria tenemos chicos graduados, que trabajan, que están incluidos laboralmente y se graduaron del colegio. Tienen vida social y es muy lindo ver el trabajo que se hizo allá pero la mentalizadora de eso es Maggie. Ella es quien

me dice “Lorena, si vas a regresar al país avísame” porque ella sabía de mi trabajo, de mi trayectoria. Tuve la oportunidad como te dije de trabajar para el gobierno en el desarrollo de políticas inclusivas, se dejó hecho todo sobre las políticas inclusivas.

**E:** Al leer un poco sobre las leyes sobre inclusión educativa, uno la verdad que se queda como en el aire.

**CPI:** Bueno si, es un poco idealista y se espera que en algún momento se pueda hacer realidad. Legalmente yo creo que se tiene que ser así, idealista, para que sea un nivel bien alto al que estemos aspirando. Sin embargo no creo que se logre. Mira cuantos años han pasado para que este colegio tenga esa estructura y esa fortaleza tan grande y que hoy en día yo creo que está siendo una fortaleza más grande. Es realmente una institución que no tiene paralelos, no solo por el hecho de que yo trabaje aquí sino porque conozco la mente creadora de la gente que creó esta institución y es un privilegio. Ella es formadora de profesionales y te va a fascinar conversar con ella. Entonces si tú crees que estás consiguiendo información aquí, ¡con ella imagínate! Es una mujer fabulosa, intelectual, creativa, que sabe lo que es bueno para la institución, que tiene una visión que muy pocas personas que yo conozco tienen respecto al tema. Esta visión la tuvo incluso mucho antes de que se estuviera hablando del tema. Anteriormente, como tú decías, existían las aulas de apoyo en donde los niños salían del salón de clase y aquí sí me costó trabajo hacer que las terapistas entren a los salones. Había resistencia de los profesores, había resistencia de los padres, de las terapistas, pero poniendo un poquito de empatía y de atención y de asertividad cuando conversas con ellos te da la oportunidad de que cedan.

**E:** ¿Cuántas terapistas conforman el equipo de trabajo?

**CPI:** A ver... son...8 terapistas para lo que es preescolar y primaria. No son muchas sin embargo hacen un trabajo extraordinario todas, todas, todas. Todas son apasionadas, todas son profesionales, comprometidas. Se dejan formar, que es lo más importante y aceptar las políticas, de entrar a los salones, etc. Son partidarias de la inclusión cien por ciento.

**E:** ¿En qué se basan para saber qué tipo de dificultades pueden atender y cuáles no?

**CPI:** Bueno este colegio ya tiene años haciéndolo así que Síndrome de Down es algo que se aceptó desde un principio, tenemos otros tipos de síndromes pero ninguno que no le permita al alumno aprender. Tenemos un par de deficiencias intelectuales, no severas pero si son significativas. Sin embargo, como te explicaba en el principio, se hacen las adaptaciones de los temas. En inglés también se les adapta a un vocabulario muy sencillo cuando se puede participar de inglés. Este es un colegio completamente bilingüe entonces estamos hablando de dieciocho horas de inglés a la semana y no podemos sacar a un alumno dieciocho horas de sus clases porque si no estaríamos pidiéndole que vaya mejor a un colegio que no sea bilingüe. Entonces tratamos de que el mínimo de inglés no pase desapercibido porque si ya ha retenido tanta información pues hay que hacer que sea válido, que sea un logro. Síndrome de Down por ejemplo no recibe inglés.

**E:** ¿Y qué hacen entonces durante esa hora?

**CPI:** Hacen lectura, matemáticas o habilidades básicas. Ellos tienen unas carpetas que son de habilidades, me refiero a destrezas de motricidad fina o memoria, atención. Luego viene la carpeta de lenguaje y la carpeta de matemáticas. Tienen cuadernos que trabajan con las terapistas, es un montón de material pero autonomía es algo que se enseña desde que son chiquitos. Alrededor de cuarto grado ya todos han logrado su autonomía. Uno dice “saque su carpeta de habilidades”, y ellos sacan su carpeta. La profesora ya sabe que él tiene que sacar su carpeta, una de ellas, cualquiera que él elija. Entonces el niño saca su material, escribe el nombre, escribe la fecha y es supervisado por la maestra de inglés para que durante ese tiempo se realice su trabajo de habilidades. El resto de horas de inglés puede ser utilizado por una terapeuta fuera del salón que hace terapia física, motricidad fina, lectura comprensiva, matemáticas con material concreto y terapia de lenguaje. Sí es un trabajo bien... mira esos horarios que tu vez ahí son horarios de todos los niños con sus terapistas. Todo el tiempo están haciendo algo y todos los días llevan tareas como los demás chicos.

**E:** Claro, para crear la rutina y los hábitos.

**CPI:** Así es. Yo misma me encargo de bajar todos los días a la salida y digo “lleva tarea de matemáticas, de lectura, etc.” Ellos no saben que les estoy diciendo esto al chofer o a los padres que lo vienen a ver pero ellos llevan su agenda escrita “hoy lleva deber” pero yo igual lo comunico verbalmente. Ya en el segundo quinquimestre yo ya no voy a hacer esta comunicación sino que solitos ellos van a llevar su cuaderno. Tú lo vas a ver tambalear o que esconden sus tareas como cualquier otro niño que no quiere hacer tareas pero una llamadita a la mamá y listo.

**E:** Las adaptaciones del currículo en general, ¿las hacen uds. Como departamento o en conjunto con la maestra?

**CPI:** Nosotros le damos todo a la maestra. Hay síndromes que sí son dos niveles totalmente diferentes: uno del síndrome y otro del salón. Esos los hacemos nosotros cien por ciento. Hay adaptaciones que se hacen como el que te decía del déficit intelectual. Yo mismo me encargué de evaluarlo y ya una vez que hice eso me encargué de hacer las adaptaciones y todo el material que va a usar mes a mes. La maestra lo mira y dice “aprobado o no aprobado”. Las otras horas de inglés se lo refuerza en matemáticas porque antes de irse a secundaria el niño debe haber aprendido las cuatro operaciones básicas. Eso es lo que se hace cuando son muy diferentes, cuando no hay muchas diferencias, en inglés por ejemplo hay maestras que nos ayudan. En lugar de escribir la palabra, por ejemplo en el examen, le ponen un dibujo de la palabra o que la repita cuatro veces. Así el niño aprende el vocabulario básico, participa, está activo y está activo intelectualmente porque está usando su lenguaje. No aspiramos a que sea totalmente bilingüe pero teníamos el caso de un niño síndrome de Down, que su padre hablaba inglés, y él no comprendía muy bien el español pero hablaba muy bien el inglés. Entonces hay que respetar eso.

**E:** ¿Con qué frecuencia son evaluados?

**CPI:** Eso sí, nos reunimos al principio del año, a los tres meses, al fin del quinquimestre y al final del otro quinquimestre. Hacemos un seguimiento con los padres para ver que estén cumpliendo con la parte que les corresponde hacer en casa y si no los llamamos recurrentemente para insistir a que ellos participen activamente porque de modo contrario es una ilusión. Entonces sí, somos afortunados que la mayoría de nuestros padres sí participan activamente aquí. Habrán dos o tres que... pero la mayoría colabora.

**E:** Es común ver que los padres delegan toda responsabilidad al colegio y ellos se desentienden del asunto.

**CPI:** Este colegio se caracteriza por hacer que los padres también participen. Eso es parte de la filosofía de la directora, por eso sería fabuloso que tú hables con ella en realidad.

**E:** ¿Qué me podría contar sobre la selección del personal, de las terapistas?

**CPI:** A ver, las terapistas de lenguaje tienen mucho tiempo, son extraordinarias las dos. Son muy profesionales, impecables con su trabajo. La psicopedagoga que trabaja con síndrome de Down tiene una maestría, no tiene experiencia pero está aprendiendo rápidamente. Ella trabaja aquí y trabaja en otro lado también. De ahí yo contraté a dos personas, especializadas en síndrome de Down y Asperger. Entonces lo que te digo es que “especializadas” no significa graduadas en tal universidad sino que tienen experiencia. Yo busco personas con experiencia. La chica que tiene masterado y que no tiene experiencia, en cambio tiene mucho conocimiento. Entonces lo que hago es que ella se asegure del conocimiento que tiene y que lo ponga en práctica. Las otras dos que tienen mucha experiencia, les doy constantemente material para que lean. Y ellas interactúan y utilizo las fortalezas de cada una para el trabajo con los niños.

**E:** ¿Y los docentes?

**CPI:** Yo los capacito varias veces al año. Al inicio hicimos una y ya mismo toca otra. Ellos vienen y nos reunimos, y me dicen “mira, no está funcionando esto” y ahí yo los aconsejo y también los escucho, porque tengo que escuchar al personal que está pendiente de los chicos todo el día. Escuchamos y vamos viendo cómo podemos avanzar. Aquí tú nunca me vas a ver sentada como estoy ahorita contigo, porque hay una permanente interacción entre dirección, los docentes, padres, todos. Se hacen turnos a la hora de recreo, no los perseguimos pero los estamos observando a ver si comen, si interactúan. En realidad es un trabajo bien intenso por eso las terapistas tienen que ser personas apasionadas. Yo busco gente que le apasione la carrera aunque tenga debilidades de otra naturaleza porque es un trabajo que de aquí sales agotada. Es bien arduo el trabajo, es detalle, detalle, detalle. Por eso ya te digo que el perfil del terapeuta aquí es una persona que tenga experiencia y ganas de hacer lo que hace. También cuando yo llegué vi las fortalezas de las chicas que querían entrar e inclusive le pedí que me dijeran cuáles eran sus grados favoritos y sus síndromes favoritos también porque tienes que tener ganas de estar ahí todo el día. Tiene que ser una motivación casi personal. Nos manejamos aquí como que cada quien es un profesional

independiente, entonces tú eres un profesional independiente y tienes que reportarte a mí. Entonces me reúno con el padre para que me comente cuáles son los avances que él ve, luego me reúno con la maestra para que me dé su punto de vista sobre el niño y luego la terapeuta debe mostrar una documentación que sustente cómo obtuvo esos avances. Este reconocimiento de avances se da cada dos meses, menos de dos meses no se puede.

**E:** ¿Se citan a todos los padres o sólo a los que necesitan?

**CPI:** Yo solamente a los que han sido evaluados. El departamento tiene como política que los niños que han sido evaluados ya sea porque el padre lo pidió o la profesora ha solicitado una derivación al departamento, informar a los padres que su hijo ha sido evaluado. Por lo general no recibimos un “no” por respuesta y se lo informa de los resultados y del procedimiento a seguir y ahí comienza el trabajo en equipo.

**E:** ¿Cuál cree Ud. que son los puntos que podría mejorar del programa?

**CPI:** ¡Hay muchos puntos! Por ejemplo, seguir formando a los docentes. Porque es muy fácil para alguien en mi posición porque toda la vida he hecho esto, pero hay que ponerse empáticamente en lugar de los docentes que tienen 20 niños o 25 niños y uno que tiene una dificultad notoria. Hay que formar a ese docente, darle las herramientas, que sienta que el departamento de apoyo es verdaderamente un apoyo no solamente para el niño sino para el docente también. Eso es lo que hay que seguir trabajando, lograr ser nosotros un real apoyo para el docente y no sólo para el niño. La parte de terapia ocupacional, motivar a los padres cuando los niños necesitan terapia ocupacional. Ese es otro punto a trabajar porque hay niños que necesitan terapia ocupacional en el hogar y no solamente en la escuela, Entonces el reto sería poder involucrar a esos padres más.

**E:** ¿Planean poco a poco incluir otro tipo de discapacidades?

**CPI:** Bueno en realidad atendemos muchísimas dificultades, muchísimas. Atendemos dislexias, discalculias, problemas de conducta y otros problemas de aprendizaje no asociados a la discapacidad. A ellos se les da apoyo y adaptaciones dentro del salón y adaptaciones en las tareas. Igual se hace el seguimiento, se envía informes, etc. Todo lleva el mismo proceso y obviamente la directora está siempre presente.

## **Transcripción de la entrevista realizada a la madre de familia número uno (MF1).**

**E:** Buenas tardes, soy estudiante de maestría del Tecnológico de Monterrey y actualmente me encuentro realizando mi proyecto de tesis enfocado a lo que es la inclusión educativa. Me gustaría, si fuera tan amable, que comparta conmigo cómo ha sido su experiencia con el programa en esta institución.

**MF1:** ¿Parte de cuál programa?

**E:** El programa de inclusión que ofrece esta escuela con su hija.

**MF1:** ah ya, bueno mira mi hija a la que seguramente te hicieron referencia es María José. Ella ya tiene ahorita 27 años y entró a la escuela cuando tenía 3, o sea hace 24 años. En ese tiempo no había nada estructurado así como un programa de inclusión que ahora hay. Sino que a la miss Maggie siempre le gustó incluir a niños pero no había un programa en especial. En ese tiempo estaba Bryan, que es un niño con Síndrome de Down, él sí creo que necesitó de más apoyo. Lo que pasa también es que María José lo que tenía era una deficiencia auditiva y se manejaba súper bien digamos que eso no es algo tan severo. Ella siempre se sintió parte del grupo y hacía exactamente lo mismo que sus compañeros. Siempre fue adorada y calificada como cualquier otro niño que sí escuchaba. Ella no es que la sacaban de clases ni que no recibía clases de inglés por ejemplo. Ella fue totalmente incluida porque a mí nunca me pidieron nada y siempre me pareció súper normal todo. Cuando vinimos, porque yo estudiaba en Bélgica, María José tenía 3 años y no hablaba nada de español. La puse en terapia con la licenciada Silvana Irigoyen y creo que en treinta días o cuarenta y cinco días María José ya sabía hablar y se manejaba con el español muy bien. Entonces la verdad que mi experiencia con María José fue siempre buena, ya te digo que la muchachita fue siempre brillante como estudiante.

**E:** Es decir que no necesitó de adaptaciones curriculares ni apoyo de psicopedagogos o terapistas.

**MF1:** No, es más cuando ella terminó preparatoria o el kínder ella no tenía la edad porque María José es de julio y tú sabes que los evalúan del mes de abril algo así. Entonces la directora Pilar me dijo “mira, tu hija no tiene la edad pero está totalmente capacitada para ingresar”, lo que no sucedió con mi hijo normal, el varón, que terminó repitiendo. Entonces en ese sentido, yo siempre la apoyé desde los tres años hasta como los once. Llegó un momento en que María José no quiso saber más de terapias y fue como que dijo “hasta aquí”. Siempre la llevaba a sus terapias de lenguaje en las tardes, pero eso era fuera del colegio. Así yo trabajaba lejos, no me preguntes como hacía pero yo llegaba a repasarle. María José a los cinco años ya leía. Ella siempre fue considerada como que no le pasaba nada.

**E:** A pesar que no existía un programa de inclusión propiamente dicho, digamos que la directora siempre tuvo la apertura y mentalidad de aceptar a niños con alguna dificultad.

**MF1:** Eso sí, a mí en ese sentido siempre... siempre admiré a la directora porque mira lo que pasó. Recuerdo que un día María José ya estaba cansada que todos los días le preguntaban que qué eran esos aparatitos, esos audífonos. Y me decía “mami, yo no puedo comer tranquila en el recreo porque todos me preguntan y explicarles que son

mis audífonos. Estoy cansada de explicarles, voy a hacer una carta para que miss Maggie la lea el día lunes”. Imagínate. Era una carta preciosa y yo creo que Maggie la perdió porque nunca más la vi. Entonces ella escribió que ella no escuchaba bien y que ella usaba audífonos así como otros niños usaban lentes y les daba toda una explicación. Y la llevó para que la directora lo lea después de la bandera, eso que hacen los días lunes. Y luego pegó la carta en la puerta de la clase. A ella no le molestaba explicar pero estaba cansada de estar explica y explica.

**E:** Muy lindo gesto de la directora el leer la carta para todos.

**MF1:** Sí, no te digo que ella mismo le llevó la carta a la directora y le dijo “quiero que lea esto”. Yo no sé si comunicándote con la mamá de Bryan ella te pueda ayudar más porque yo no necesité nada con María José. Ella ahorita tiene un 95% de pérdida auditiva o más pero ella hasta como los ocho años tenía como el 50%. Fue una niña aplicadísima, se graduó con 9.85 y no fue escolta porque todas en su clase eran muy inteligentes. Yo nunca sentí nada... no sé si habrás hablado con María José pero creo que ella nunca se sintió diferente ni sabía si estaba incluida o no, ella simplemente estaba y punto.

**E:** ¿Cómo es la participación de los padres de familia en la escuela?

**MF1:** Bueno, en esa época la verdad que no nos involucraban para nada, no sé ahora. Asumo que ha de ser diferente. Mira yo tengo una hermana que tiene a su hijo con Síndrome de Down aquí en la escuela. El niño aún está en primero de media y sí necesita de mucho apoyo. Ella se fue de viaje pero regresa el próximo martes, sería bueno que hables con ella. Tal vez en el tema de María José no sea el mejor ejemplo porque no necesitamos de mayor apoyo, pero recuerdo que con mi otra hija sí. Mi hija se llama Camila, ella está ahora terminando bachillerato. Ella tenía lo que es hipotonía muscular, que son los niños que son más aguaditos. Ella se demoró más tiempo en aprender a caminar y es un poco más lenta en sus movimientos... aún es lenta. De ella sí podría decirte que necesitó más apoyo, pero solamente en lo que era el desplazamiento físico, o sea de ir de un lugar a otro. Pero en cuanto al aprendizaje no necesitó de nada porque ella era también muy inteligente.

**E:** ¿Cuál sería el aspecto que más destaca de esa labor del colegio?

**MF1:** Bueno ya te digo, mi experiencia como madre de este colegio ha sido muy buena. Te podría decir que identifican al niño y lo respetan en sus desventajas. Por ejemplo con Camila, ella igual asistía a clases de educación física y hacía lo mismo que el resto. Me acuerdo que cuando era el “Concert”, que es esa presentación que los niños hacen todos los años, yo era preocupadísima que vayan a tumbar a mi hija porque yo sabía que ella era medio torpe. Y bueno pero no, las maestras eran súper light en ese sentido y como ya sabían cómo era mi hija, entonces a ella la ponían en un rol donde ella tuviera el espacio que necesitara para no tropezarse con nada ni con nadie. Así mismo, yo la tenía a ella con terapeuta externa pero siempre la llevaba al colegio para mantener esa comunicación y trabajar en conjunto. El colegio en ese sentido siempre estuvo dispuesto a oír y dar recomendaciones. Fue perfecto. Además te cuento que el colegio todos los años premia a los alumnos más destacados, pero ellos premian el esfuerzo sin que esto necesariamente signifique que tienes que sacar un veinte o bueno un diez que es ahora. Por ejemplo premian a un alumno que ha vencido sus problemas así saque 5/10 porque ellos te premian que tanto te esforzaste más no por la



nota que sacas. O sea que si un alumno empezó con cero el año lectivo pero al final se superó y sacó 5, así sea una mala nota, no importa. Lo que vale es el esfuerzo. Ojalá puedas conversar con mi hermana, no sé qué tanto te pude haber contribuido porque ya te digo que no necesité de mucho pero mi hermana sí. O si deseas te paso el número de la mamá de Bryan, él ya tiene como 30 años de edad y trabaja actualmente en el colegio en el área administrativa. No sé exactamente de qué, pero lo he visto que anda con papeles de un lado a otro. Como para que veas que este chico terminó su escolaridad ahí, claro que hace ya algunos años pero está totalmente incluido laboral y socialmente. Tal vez antes se trataba de una inclusión más social, ahora es que ya va avanzando esto de la inclusión y se hacen adaptaciones y programas. Pero te cuento que la experiencia de los chicos es muy buena. Mi otra hermana cuando recién nació el hijo se puso a llorar, súper alarmada como desesperada. Ya en ese entonces María José digamos que estaba grande, como unos once años tal vez, y me preguntó “¿por qué se pone así ella? Y le dije que era por el bebé que nació con Síndrome de Down. Y sabes lo que me dijo, “ah, ¿llora porque su bebé es como Bryan?”. Yo me sorprendí, y la verdad es que ella veía esta situación como normal porque ella había compartido su vida con niños así. Fue como que nos dijo que era algo absurdo llorar por ese motivo. Si bien es cierto uno espera que su hijo nazca sano, sin complicaciones, pero Síndrome de Down tampoco es como para llorar... y es cierto. En ese sentido si estoy bien contenta porque ella aprendió a respetar las diferencias basándose en su experiencia en el colegio, con ella que era diferente y con sus otros amigos que obviamente tenían dificultades más severas.

**E:** Que increíble experiencia, la felicito por su dedicación con sus hijos. Sería muy bueno poder conversar con su hermana, que actualmente tiene a su hijo en la escuela. Muchísimas gracias por su colaboración.

## Transcripción de entrevista a madre de familia (MF2)

**MF2:** Mira el niño que tú vez ahí jugando, el pelito largo, es Sabine. Él es un niño súper tierno pero inquieto. Como vez, él tiene Síndrome de Down y ya tiene 8 años. Ahí donde lo vez, es muy independiente y él juega con sus amigos y sale a la calle y hace todo lo que un niño regular hace.

**E:** ¿qué fue lo que la motivó a inscribirlo a Sabine aquí en esta escuela y tal vez no en alguna fundación o lugar especializado para niños con Síndrome de Down?

**MF2:** para mí fue muy, muy difícil. Déjame recordar bien para ayudarte. Ya, mira cuando mi bebé nació fue realmente difícil asimilar todo esto de lo del Síndrome de Down. Como toda madre, yo me esperaba un niño normal. En mi familia no hay antecedentes de estos casos entonces qué me iba a imaginar que esto me podría pasar. Créeme que lloré y lloré pero sabes, una vez que vez a tu hijo te viene la calma. No hay nada que hacer que un hijo siempre va a ser el mejor regalo para una madre y que para cada madre su hijo será siempre perfecto. Entonces yo creo que eso me armó de valor y empecé a leer bastante sobre el desarrollo de los bebés con Down y cómo se hace y qué se debe y no se debe hacer. Por lo general uno tiene el pensamiento que estos bebés son más delicados, y lo son. Pero desde pequeños es que debes darle toda la estimulación posible y hablarles y jugar y todo. Si con un niño regular juegas bastante, pues con el niño Down debes jugar el doble. Y bueno así fui leyendo bastante, me fui de viaje a capacitarme a Estados Unidos y ya te imaginarás desde ahí no he parado. Y con todo esto que he leído pues considero que lo mejor es que mi hijo esté en una escuela regular para que su inclusión sea total y que sea totalmente aceptado. Que se acostumbre a estar en el “mundo real” como quien dice, que tenga amigos de todo tipo y que los amigos también lo conozcan y lo valoren por lo que es. Y si llegué a este colegio fue porque tengo una amiga que también tiene a su hija aquí, la chiquita no tiene ninguna dificultad pero sí tiene compañeritos con dificultades, no sé qué exactamente pero sé que en todos los niveles hay. Y eso es lo que a mí me gustó de esta escuela, que llegará un punto en que la inclusión será tan natural que ya no habrá eso de que te miran raro, o que molestan al niño, eso del famoso bullying, esas cosas que hay ahora.

**E:** ¿y cómo ha sido hasta ahora el proceso de inclusión con su hijo?

**MF2:** yo creo que sí me han apoyado bastante en la escuela, mi hijo entró cuando tenía 5 años pero entraba recién a prekinder. Ya te puedes imaginar a un bebote junto a los más pequeños, era una cosa que al principio era hasta incómodo pero es que mi hijo aprendió a caminar tarde, recién como a los 2 años y medio y por eso fue que no podía ingresar a la escuela. Era hasta un peligro porque no se podía manejar solo. En el lenguaje también tuvo un pequeño retraso, pero ya cuando entró a la escuela aquí me lo apoyaron. La terapeuta de lenguaje le había hecho un cuadernillo de las palabras que iba aprendiendo. Primero eran palabras de la familia, de los útiles escolares, cosas así de uso más frecuente y de la vida cotidiana como para que el niño se identifique. El cuadernillo tenía dibujos de estas palabras y las palabras escritas en la parte de abajo. Todos los días trabajaba con ese cuaderno, que ya después se hicieron como tres cuadernos. Y esos me los mandaban a la casa para que también repase acá y yo lo veía como cansón pero nada que ver, a Sabine le encantaba y creo que todavía los tiene por

ahí. Ya ahorita sí necesita un poco más de apoyo en lo que es lo académico, por ejemplo no sé cuánto menos de lo normal él está aprendiendo pero sé que sí le rebajan el número de preguntas o la cantidad de cosas que tiene que estudiar. Yo la verdad ya no me preocupo por ver lo que los otros niños aprenden sino que me preocupo de ver lo que corresponde para mi hijo. Y según lo que veo igual es bastante, no es que no le enseñan nada, sí me sorprende que le ponen temas complejos y me alegra porque son cosas que le van a servir para cuando sea grande. Lo que sí no recibe es inglés, porque ya su dificultad de lenguaje parece que no le permite y más es lo que se frustra porque no puede, pero en ese tiempo igual lo aprovechan para repasarle otras cosas. Tiene ahí otros cuadernos que no son de ninguna materia sino que son tareas para que él haga durante el día y se supone que las puede hacer solo y por lo que veo sí las hace.

**E:** Lo importante es que no lo dejen a un lado por ningún motivo y que se sienta parte del grupo.

**MF2:** ah, eso sí. Sabine es conversónsísimo, no sé cómo lo hace pero ahí donde lo vez él conversa con sus amigos y los amigos lo buscan, es impresionante. Me da mucho gusto ver que es aceptado, tan aceptado que los amigos lo entienden en lo mocho que es para hablar. Ese que era mi mayor miedo, que me lo marginen, al parecer ya está superado y gracias a Dios nunca ha pasado. Si vieras cuando mi hijo se enferma, los amigos enseguida llaman a la casa, me da gusto en serio.

**E:** ¿y a qué cree que se deba esta buena relación que tiene con todos?

**MF2:** bueno, yo sí creo que la escuela en sí tiene mucho que ver con que mi hijo se haya adaptado tan bien al grupo de amigos. Las maestras mismas lo hacen participar, lo cogen de ejemplo para ferias y cosas así. Mi hijo no siente vergüenza de nada, yo creo que hasta cree que es igual a los demás. Tú lo vez y tiene amigos por toda la escuela, lo saludan y juegan con él. A veces sí me da como recelo que sean mayores que mi hijo pero lo del curso son menores que él. Creo que por eso también se lleva bien con todos por él tiene una edad y mentalmente tiene otra edad. Entonces como que congenia con todos.

**E:** ¿alguna vez la directora o maestras la han citado?

**MF2:** al momento de hacer el proceso de admisión ahí tuvimos una conversación con la directora y con las terapistas que lo habían evaluado en las pruebas de ingreso. Básicamente me dijeron lo que mi hijo podía hacer y que necesitaban que como padres nos comprometamos a ayudarlo en casa. De ahí ya cuando entró a clases tuvimos otra cita con la directora y las maestras. Ahí nos dijeron cómo estaba Sabine y nos dieron una lista con recomendaciones y puntos para trabajar en casa. Cosas así como dejarlo que se vista solo, que coma solo, etc. Porque lo teníamos muy dependiente todavía en esa época. Ahora nos mandan en la agenda los temas que han visto en la semana para que le repasemos. Al principio pensé en contratar una maestra particular para que le dé más clases en la casa dos o tres veces por semana pero me dijeron que no era necesario porque Sabine sí aprende y no hay que presionarlos demasiado porque se pueden cansar. Y en parte tienen razón porque imagínate donde mi hijo se canse de las ayudas, ¿quién lo ayuda? Entonces es mejor seguir las recomendaciones porque ellos ya son expertos. Y de ahí ya me citan cada que hay entrega de calificaciones, ahí me dicen el avance de mi hijo, cómo le va y en qué debe mejorar. Los avances son lentos pero hay avances significativos, sobre todo a nivel social.

**E:** ¿pero siempre son las citas entre maestras, directora y padres?

**MF2:** sí siempre, ahí nos tenemos que poner de acuerdo la fecha en que estemos todos disponibles, mejor dicho ellas me mandan la fecha y yo voy. Pero siempre están las misses, las terapistas cuando es necesario, y la directora. Sin ella no se hacen las reuniones porque como ella tiene experiencia en esto de los niños especiales pues es importante su punto de vista.

**E:** ¿cómo cree que podría mejorar el programa de inclusión de la escuela?

**MF2:** bueno yo estoy bastante satisfecha con el programa. Mi hijo aprende, se siente bien y quiere venir a clases. Eso para mí es suficiente. No sé si a lo mejor necesite mejoras a nivel interno, no sé, eso sí yo no sé. Pero en lo que respecta con mi hijo yo estoy contenta.

## **Transcripción de la entrevista realizada a la terapeuta de lenguaje (TL)**

**E:** Buenas tardes, soy estudiante de maestría del Tecnológico de Monterrey y actualmente me encuentro realizando mi proyecto de tesis enfocado a lo que es la inclusión educativa. Me gustaría, si fuera tan amable, que comparta conmigo cómo ha sido su experiencia con el programa de inclusión de esta institución.

**TL:** A ver, aquí siempre ha habido terapeutas pero las terapias no empiezan sino hasta después del primer o segundo mes de haber empezado clases. Primero yo bajaba pero eso también porque yo lo implementé así. Las otras terapeutas a veces no bajan sino que esperan hasta que los remitan los casos. Yo bajo y veo a los chicos como actúan. Ahí tú vas escuchando el que te habla bien, y de ahí... yo ya más o menos voy viendo y cogiendo nombres de los posibles candidatos y de ahí ya después de un mes te los van remitiendo. Entonces yo si veo que vayan coincidiendo los mismos chicos con la lista más o menos que yo ya había observado, pero no les digo nada a las profesoras para que no tengan la idea y que me digan “ah.. sí ... ese niño”, o sea para no ponerlas sobre aviso sino que esa lista es para mí. Y de ahí ya siempre hacemos evaluación y terapia de lenguaje y psicopedagógica, esas dos siempre, y psicológica si es que el niño lo necesita. De ahí se hace el plan para cada chico.

**E:** ¿El plan lo diseñas tú o la coordinadora?

**TL:** No, yo lo hago. Ya cuando tienes a los chicos, haces el horario y si pueden ir hasta dos niños juntos si acaso había casos parecidos, pero por lo general es individual. Después yo quise implementar el programa de estimulación de lenguaje para los que estaban entre que sí y entre que no en una clase, pero eso no duró mucho por lo que la idea era en tener un grupo de cinco a ocho chicos máximo pero las profesoras me empezaron a mandar a los relajosos y decían “es que él necesita” y entonces después fue un problema para ver quién realmente iba. Bueno y ahí se trabajaba con los chicos durante el año escolar, fuera de clase. Típico que tenías un caso especial y obviamente pertenecía al programa de inclusión. En mi caso yo trabajaba con un chico de sordera bilateral pero con implante coclear y una niña con síndrome de Down. Antes éramos dos terapeutas y dos psicopedagogas entonces nos dividíamos los casos especiales, ahora somos más. Y de ahí si tenemos que hacer cada tres meses un reporte de progreso por cada niño, con decirte que un portafolio te queda corto para tanto papeleo. A mí siempre me ha gustado incluir a la familia entonces apenas cojo a los chicos yo cito a los padres y luego de tres meses otra vez los llamo para ver lo que estamos trabajando, los progresos. Y hay casos en que me topo con padres que me dicen “no sabía que mi hijo estaba en terapia”, entonces cuando me dicen “no sabía” yo inmediatamente les informo lo que hemos estado trabajando y lo que me pueden ayudar en casa.

**E:** Es decir que las maestras no le informan al padre antes de remitirte el caso

**TL:** Yo me he topado con casos que los padres no tenían ni idea que sus hijos recibían terapia aquí. Entonces bueno, yo ya me imaginaba que si el padre no sabía era porque la maestra por la razón que fuere obvió ese paso. Y de ahí bueno, en el trabajo en sí se trabaja mucho lo que es articulación, en casos especiales lo que es el lenguaje. Se implementó como parte del colegio un programa llamado “ELA”, que consiste en todo lo que es pensamiento crítico. Incluye ver semejanzas y diferencias, cómo solucionar

determinada situación y bueno eso es parte de una clase. Y eso es algo bueno porque es precisamente eso, hacer que piensen, lo que es difícil para todos.

**E:** ¿Cuál es la participación de la directora en estos casos?

**TL:** Nosotros le presentamos todo a la directora, y a veces uno dice “¿será que lee o no lee?, porque es tanto papel” pero Maggie sí tiene eso y si lee. Puede ser como sea, porque es difícil pero sí está al tanto de cada caso. Es impresionante, tú le mandas y ella lo lee. Y de repente por ahí te encuentra algún error, o te pregunta “¿por qué tal cosa?” entonces te das cuenta que sí está pendiente. Se sabe todo, si el niño tiene problemas, el nombre de la mamá, el nombre del papá, si el hermano tiene problemas, etc. Y ella no cree en que los reportes pasen al siguiente año, o sea todo es borrón y cuenta nueva. Ninguna profesora puede saber del pasado.

**E:** O sea la profesora nueva no puede saber que tal niño el año pasado tuvo tal dificultad.

**TL:** No, para nada. A ella no le gusta que uno pase algo formal como que “mira esto es lo que se ha trabajado”, al menos que sea el caso de un niño especial pero ella no quiere que se estereotipe al chico. Siempre dice “no me estereotipen al niño, no me pasen ningún reporte de un grado al otro”. Y peor los chicos que van de primaria a secundaria, secundaria no es informado de los problemas que se hayan presentado y ahí sí hay este problema que empiezan desde cero pero tienen arrastres. Y después se dan cuenta “ah, este niño ha recibido apoyo psicopedagógico toda su vida” y ahí comienzan a entender el por qué de muchas cosas. Esto es algo que yo sí he criticado, te soy sincera, pero no entiendo por qué. No es estereotipar al chico sino que se trata de darle continuidad al tratamiento, pero bueno esa es la visión de la directora.

**E:** Anteriormente me comentabas que también habías sido maestra aquí, ¿cómo fue esa experiencia?

**TL:** A ver... en mi tiempo no había mucho eso de la inclusión como tal. Te puedo decir de un caso que más o menos lo viví. Yo lo vi con mi titular, sí se les hace un plan de trabajo distinto. Había cualquier cantidad de planificación, tú te sentabas los viernes a hacer lo de los lunes. Los objetivos se sacaban por decir... si era escribir los colores amarillo, azul y rojo, a los chicos de inclusión era señalarlos después de que la maestra haga tal cosa. En lenguaje si era aprender diez palabras, para ellos eran cinco. En ese tiempo todo era nuevo para las maestras, pero la directora se puso al pie “a ver, cómo vamos a hacer”. Inicialmente iba a ser el mismo plan para todos pero luego ella dijo “no” y se sentó a hacer ella misma, ella, “bajemos estos objetivos a tal”. Y hablaba mucho con la profesora. A mí como auxiliar de ese tiempo, me dijo “olvídate de la clase y dedícate a ella”. Para mí si resultó súper difícil porque yo no sabía nada y trataba a la niña con síndrome de Down como “a ver mijita” como que con pinzas. Pero esta chiquita era muy inteligente entonces hasta que me di cuenta “qué bestia, aprende igual que los demás”. Te das cuenta que aprenden, tal vez no tan rápido, pero aprenden. Y en eso sí podría decir que faltó un poco de capacitación porque no sabíamos qué hacer porque era nuevo, incluso para las terapistas. Yo, por ser curiosa me escapaba a las clases de las terapistas y ahí me fui informando y aprendiendo. Tanto así que por eso me cambié de profesión y ahora soy terapeuta. Las chicas siempre están viendo cómo ayudar y cómo aprender porque nunca sabes lo que te puede tocar. Las cambian a las maestras cada año y ahí no hay excusa de que “yo quiero estar en

segundo de básica”, que pena. Puedes estar en primaria y de repente te vas a secundaria. Sabes que yo tenía una amiga que no lo gustaba el niño especial y justamente le toca a ella trabajar con una niñita que la perseguía y la perseguía. Se terminaron amando.

## **Transcripción de la entrevista realizada a la psicopedagoga (T2).**

**E:** Buenas tardes, soy estudiante de maestría del Tecnológico de Monterrey y actualmente me encuentro realizando mi proyecto de tesis enfocado a lo que es la inclusión educativa. Me gustaría, si fuera tan amable, que comparta conmigo cómo ha sido su experiencia con el programa de inclusión de esta institución.

**T2:** Bueno, intentaré ayudarte en lo posible pero realmente este es mi segundo año trabajando aquí como psicopedagoga de la sección y no ha sido nada fácil. Y digo esto no porque haya tenido problemas...porque al contrario las chicas y mis jefas me han ayudado mucho. Yo le digo difícil porque para mí todo esto ha sido nuevo y todavía me cuesta, pero ahí voy dándole dándole.

**E:** Sus jefas, ¿se refiere a la directora y a quién más?

**T2:** Sí en primer lugar la directora quien es a quien hay que reportarse siempre y ella está al pendiente de lo que pasa o lo que puedas necesitar. Ella revisa reportes, casos, y también cualquier cosa que necesitemos específicamente. Y también me refería a Lorena, no sé si la conozcas, la coordinadora del departamento. Ella es con quien tengo más contacto, sería digamos mi jefa inmediata pero la jefa jefa es la directora obviamente. A ver... mmm... en cuanto a mi experiencia aquí como te iba contando pues para mí ha sido todo porque yo, al ser mi primer y único trabajo, pues digamos que aquí estoy aprendiendo. Porque tú sabes que en la universidad aprendes, sea cual sea la universidad, tú te das cuenta que no es lo mismo cuando te toca enfrentar la realidad. Y te digo que aprendí muchísimo de tests y cosas así para evaluar a los chicos pero no había estado en contacto directo con niños especiales. Créeme que yo llegué acá pensando que era una escuela regular pero ya en la entrevista justo toparon el tema de lo que el trabajo con niños especiales, y así como ahora te lo digo, yo me quedé en blanco. Amo a los niños y amo mi trabajo, si me toca aprender más para poder hacer mi trabajo de mejor manera lo haré. Tampoco me siento como la súper profesional porque aún tengo mil cosas que aprender de los niños y de mis compañeras pero bueno aquí me aconsejan y me guían.

**E:** Su formación es de psicopedagoga, más no está orientada al trabajo de niños con necesidades especiales.

**T2:** Sí, al igual que tú yo soy psicopedagoga y pues mi formación básicamente ha sido orientada a evaluar, diagnosticar y realizar el tratamiento individual a los niños que lo necesitan. No sé cómo habrá sido o será tu experiencia en este ámbito pero yo me he dado cuenta que el psicopedagogo al igual que el resto de profesiones también hay especialidades. Por ejemplo aquellos que son expertos en el diagnóstico y en la terapia de los niños con Asperger. Uno que no tiene la experiencia de haber tratado a un niño así, tal vez resultaría un poco difícil y hasta iría un poco más despacio como con más cuidado porque no forma parte de mi labor cotidiana, de mi área de confort, de mi experiencia. Entonces por eso te digo que el llegar acá, pues sí me tocó aprender mucho.

**E:** ¿Podrías detallarme un poco en qué consiste tu labor?

**T2:** bueno, primero las maestras me mandan los reportes escritos de lo que es la derivación. Es un documento en donde queda establecido oficialmente que tal maestra considera que tal niño necesita apoyo psicopedagógico, aunque bueno podría necesitar



también apoyo de lenguaje o psicológico pero lo que me mandan a mí específicamente es a los que yo incluyo ya en mi calendario de actividades. A veces cuando los chicos necesitan apoyo de más de una terapeuta, ahí nos tenemos que poner de acuerdo y ver qué días asiste con quien como para no chocarnos. Ya más o menos al segundo mes de iniciado el año lectivo, uno ya tiene completo su horario de trabajo con los niños. Ahí junto con la coordinadora nos ponemos de acuerdo para ver cómo vamos a ayudar a cada niño. Se hace una especie de reunión antes de iniciar el plan de trabajo y entre todas comentamos del caso y junto con la maestra vemos qué estrategias se pueden usar, o cuáles han resultado y cuáles no han funcionado hasta ahora. Digamos que es una junta de curso como de esas que se hacen después de los exámenes, pero no se habla de calificaciones ni nada de eso, sino que es una reunión para planificar el método de acción para cada caso.

**E:** ¿qué papel juega la directora en este tipo de reuniones?

**T2:** bueno ella está siempre presente en las reuniones, salvo el caso de alguna situación específica que ella de verdad no pueda asistir... bueno pero la mayor parte del tiempo ella siempre está. Y si no está, ella lee el acta que queda como resumen de los puntos tratados en la reunión y al día siguiente igual te llama a su oficina para hablar personalmente tal vez de algo que no le quedó en claro o algo que ella quisiera saber más o darte algún tip, cosas así. Sea como sea ella se pone al día de los casos y participa.

**E:** ¿y los padres de familia en qué momento participan?

**T2:** ya después que se arma el plan, entonces las maestras llaman al padre de familia y les dicen que su hijo va a recibir este apoyo y los motivos. Se trata de que no les coja de sorpresa porque hay padres que se asustan al saber que su hijo necesita ayuda adicional y enseguida piensan que algo anda mal o qué sé yo. Entonces se trata de que éste sea un acercamiento súper natural, de mucho respeto. Y por lo general siempre acceden. Algunos se asustan, otros ya como que se lo imaginaban. Por ejemplo si saben que su hijo normalmente tiene tal o cual dificultad, entonces no se van a sorprender que la maestra les diga que eso mismo pasa en el aula de clase. Pero en general podría decirte que sí aceptan las sugerencias y nos ayudan con las tareas que mandamos a casa, vienen a las reuniones, hablan con sus hijos, y se ve que hay un interés porque el niño logra mejorar. Tú sabes que cuando no hay interés el padre ni se acerca a la escuela. Tú puedes pararte de cabeza por el niño pero si el padre no ayuda de nada sirve. (Escucha su nombre por megáfono) discúlpame, ya regreso.

## Transcripción de entrevista realizada a maestra (M1)

**E:** Buenas tardes, soy estudiante del Tecnológico de Monterrey y me encuentro realizando mi tesis sobre la práctica directiva que favorece a la inclusión de niños y niñas con discapacidad. Me gustaría conocer si fuera tan amable un poco sobre su labor aquí en la escuela. ¿Alguna vez ha trabajado en lo que es inclusión?

**M1:** sí, no es por nada pero siempre tengo la dicha de tener a por lo menos un niño con discapacidad en mi clase. Digo dicha porque tú no sabes lo que es, te enamoras de esos niños como no tienes idea. El trabajo con niños con discapacidad también fue nuevo para mí pero hace 5 años que vengo trabajando con ellos.

**E:** Pero Ud. ya tenía experiencia con los niños con discapacidad.

**M1:** yo me gradué como especialista en educación especial pero hasta que entré aquí no tenía mucha experiencia con el trabajo con niños especiales. Fue cuando entré aquí que pude practicar y coger confianza y también comencé a trabajar en una fundación como auxiliar. Claro que el trabajo en la fundación no se compara en nada porque allá era un lugar para personas con escasos recursos económicos. Era una escuela más pequeña donde todos los niños tenían síndrome de Down. Era más una especie de guardería y bueno eso era a lo que yo estaba acostumbrada. Pero acá no, acá es una escuela para otro tipo de población, que traen a sus hijos para que se eduquen en conjunto con los demás niños. Entonces a mí me tocó cambiar de mentalidad, de la mentalidad de que el niño especial era delicado y que no podía hacer mucho, a una mentalidad más esperanzadora donde el niño especial puede hacer igual o más que los demás.

**E:** ¿y a qué se debe ese cambio de mentalidad?

**M1:** a que aquí en esta escuela todos, todos, desde la directora hasta el conserje que limpia piensan que los niños especiales son igual al resto. Obviamente todos somos iguales pero no es que los miran con pena o como que son diferentes o tienen algo raro como suele pensar el resto que no está acostumbrado. Para nada. Aquí es tan común esto de la inclusión que ya no es cosa de asombro para nadie, es natural. Y ahorita para mí también lo es, pero antes no lo era. Me costó adaptarme pero ya te digo, todo es tan natural que aprendes a apreciar a todos por igual.

**E:** ¿y cómo crees que se produjo esta naturalidad de la que hablas?

**M1:** no lo sé, yo entré mmm... y ya el colegio era así. Más bien yo era la que aún se sorprendía pero los demás ya eran expertos en el trato de la inclusión. No sé qué decirte, tal vez la filosofía del colegio está dirigida a eso y las autoridades han sabido reproducir ese sentimiento de respeto a la discapacidad. Ella siempre anda por los pasillos, interactúa con todos los niños que la saludan y siempre la vez por ahí. Si no está hablando con alguna maestra, está con algún padre de familia o con la secretaria, no sé pero siempre está con alguien. A ella es difícil de encontrarla, no porque sea inalcanzable sino por lo que te digo que está en todas partes por ahí dando vueltas viendo qué hacer.

**E:** cuéntame un poco sobre tu labor en el aula con los niños con discapacidad.

**M1:** bueno, como te dije siempre en mi clase hay algún niño con discapacidad o alguna necesidad específica. Trabajamos en conjunto con la coordinadora para la elaboración de la planificación de cada niño que lo necesita. Yo trabajo con mi compañera de clase, porque somos dos maestras por clase, y ahí nos ponemos de acuerdo para ver quien apoya al niño en qué momentos específicamente. Por ejemplo si ella está dando la clase entonces me toca a mí estar pendiente del niño y así viceversa. También nos turnamos en quién de las dos apoya al niño en determinadas materias. Esto es como una repartición de responsabilidades más no una división. Al contrario, las dos nos ayudamos y nos organizamos para poder darle el mejor apoyo al niño. Ya con las cosas así claras de quién hace qué, créeme que todo fluye. Las dos citamos a los padres y conversamos con ellos de los avances y de lo que aún necesita mejorar. Aquí nadie es más o menos que la otra. Las dos intervenimos con el niño y las dos hablamos con los padres, nos sentamos con la coordinadora a trabajar y así mismo si nos felicitan es a las dos y si nos regañan también es a las dos. Es un mini equipo dentro del gran equipo que es el conjunto de maestras.

**E:** que bueno ver un trabajo en equipo.

**M1:** si de ley, todas colaboramos y todas participamos de todo.

**E:** ¿qué crees que deba mejorar en el programa de inclusión?

**M1:** bueno yo creo que debe mejorar...mmm... tal vez tener un poco más de conocimientos en el manejo del niño con autismo o casos nuevos que están entrando en el colegio. Ya todo lo que síndrome de Down digamos que está superado, ya creo que la mayoría de maestras han tenido la oportunidad de estar con al menos un caso de esos y ya tenemos una idea de cómo llegar a ellos. Pero por ejemplo yo creo que si nos llegan niños con otros tipos de discapacidades, como autismo o asperger, que sé que hay bastantes niños en otras escuelas, pues no sabríamos qué hacer. O sea la metodología y el proceso en sí lo sabemos hacer pero el llegar al niño, el entenderlo y que él nos entienda es muy distinto de un caso a otro. Por eso digo que tal vez sería bueno irnos preparando para otro tipo de discapacidades y no limitarnos a síndrome de Down o deficiencias más leves. Hay que aprovechar que ya tenemos con un programa establecido, en marcha, para ampliarnos. Pero bueno no sé si en los planes del colegio esté el aceptar a otro tipo de discapacidades, yo asumo que sí porque esos niños están en su derecho pero no lo sé. Yo ahorita te estoy dando ideas así al viento.

## Transcripción de entrevista realizada a maestra (M2)

**E:** Buenas tardes, soy estudiante del Tecnológico de Monterrey y me encuentro realizando mi tesis sobre la práctica directiva que favorece a la inclusión de niños y niñas con discapacidad. Me gustaría conocer si fuera tan amable un poco sobre su labor aquí en la escuela. ¿Alguna vez ha trabajado en lo que es inclusión?

**M2:** Bueno esta escuela se caracteriza por el trabajo con niños y niñas con discapacidad dentro del aula de clase. O sea no es como en otras partes que no los aceptan o que están completamente aparte de los demás niños. Aquí el niño que presenta una dificultad está en la clase y nosotros tenemos que idear un plan de acción para él. A veces hay hasta dos niños especiales en el aula pero cada uno tiene su plan de trabajo, no es que es una misma planificación para los dos. A veces que coinciden en algo, pero por lo general todos son distintos y pues ahí tenemos que organizarnos para poder dar la mejor ayuda posible.

**E:** ¿En qué consiste esta ayuda? Además del plan de acción.

**M2:** Uuuu... es hartu trabajo. A ver, primero que hay que hacer el plan de acción que eso hacemos con la coordinadora. Ella como que lo chequea, da sugerencias y pues nos va guiando prácticamente. De ahí hay que presentarle ese plan a la directora, en una especie de junta para que ella también lo apruebe y si no le gusta entonces ella mismo le da su toque. Y este ciclo se repite cada dos o tres meses, dependiendo del caso. Porque se planifica para dos o tres meses, a nivel macro, o sea los temas más generales pero de ahí a nivel micro planificamos cada dos semanas. Ya en esa planificación micro va lo que es la clase como tal, o sea un bosquejo de todas las actividades que voy a hacer con mis niños cada día para cada materia. Aquí tengo dos o tres planificaciones, la primera que es la regular la que se hace con el grupo y la otra u otras son las que son para el niño con necesidades específicas.

**E:** claro, a ellos les haces otro tipo de actividades, ¿cómo cuál?

**M2:** por ejemplo si la clase va a punzar la figura y desprenderla. Entonces el niño especial no más la va a punzar o tal vez no la punza ni siquiera sino que repasa el contorno de la figura o le pega papeles, etc. dependiendo de las habilidades que posea el niño. Ahorita no tengo ningún niño especial en mi clase por eso no tengo ejemplos así que te pueda contar, pero sí trabajo con un niño con deficiencia motriz hace tres años y fue más o menos así. Como lo de él era precisamente una dificultad motriz, no podía coordinar movimientos y se le hacía difícil escribir, recortar, todo lo que es trabajo manual. Entonces para él yo diseñaba otro tipo de actividades que le ayuden a mejorar su motricidad pero que no se frustre por no poder hacer lo que hacen los demás.

**E:** ¿y has tenido alguna dificultad con los niños que tal vez hacen sentir mal al niño especial o cómo manejan ese aspecto?

**M2:** sabes que casi no pasa eso, no sé si porque mis niños son pequeños aún y son inocentes. Creo que más bien los adultos son los que están menos acostumbrados pero cuando un niño crece con compañeritos de todo tipo, con o sin dificultad, pues se acostumbran y aprenden a compartir entre todos y ya todo fluye tan natural que no hay problemas. Ahora que me pones a pensar, pues la verdad que no, ¡qué bueno!

**E:** Sí, da mucho gusto saber eso. ¿Qué otras prácticas inclusivas tiene esta escuela?

**M2:** a ver, bueno eso que se le hace a cada niño su plan de trabajo según lo que necesite. Se trabaja con la familia, se los cita para que estén informados de lo que estamos haciendo y que en casa nos apoyen haciendo lo mismo.

**E:** ¿Y en el trabajo con la directora?

**M2:** uuu... la miss es súper relajada en el sentido que tú sientes la confianza de consultarle cualquier cosa, y digo cualquier cosa porque literalmente puede ser cualquier cosa. Puede ser algo general así de tu vida o algo muy específico de tu clase. Ella siempre te da la apertura y eso es bueno. Pero bueno, así como es relajada para conversar también es muy muy muy exigente en lo que es el trabajo. Tú no puedes tener faltas ortográficas en los informes o qué se yo, en el cuaderno, porque eso es una falta grave. Bueno tampoco es que es “uy que grave” pero digamos que son fallas que no deben pasar porque somos profesionales.

**E:** ¿y qué hace ella cuando ocurren estos errores?

**M2:** bueno ya te digo no es tan grave, tal vez exageré. Pero cuando tenemos estas fallas ella nos manda a corregir el documento y nos aconseja que seamos más cuidadosas con la presentación de documentos y cosas así pero no es que pasa nada más.

**E:** ¿Qué crees que podría mejorarse del programa de inclusión?

**M2:** para mí todo está bien, sería más bien continuar con el trabajo actual que se hace y seguir capacitando a las chicas nuevas que tal vez no tienen experiencia en inclusión como para que no entren como “nuevas” sino que vayan también participando desde que ingresan.

**E:** Ha sido una linda experiencia de lo que puedo apreciar, muchas gracias por su ayuda y su tiempo.

## **Curriculum Vitae**

Liliana Paola Wong Coronel

Registro CVU 563404

Originaria de Guayaquil, Liliana Paola Wong Coronel realizó estudios profesionales en Ciencias de la Educación con mención en Desarrollo Infantil y Psicopedagogía, por la Universidad Casa Grande (2008). La investigación titulada “Estrategias directivas para el desarrollo de la inclusión educativa en relación a la discapacidad”, es la que se presenta en este documento para aspirar al grado de Maestría en Administración de Centros Educativos.

Su experiencia de trabajo ha girado, principalmente, alrededor del campo de la educación, específicamente en el área de enseñanza del idioma inglés en edad preescolar, desde hace 8 años.

Actualmente, Liliana Paola Wong Coronel, funge como psicopedagoga a nivel privado, donde brinda apoyo a niños y niñas con dificultades en el aprendizaje. Anhela tener su propio centro de apoyo psicopedagógico para desarrollar y potencializar las habilidades y destrezas de los niños y niñas. Además, aspira participar en asesoría de proyectos educativos para escuelas y colegios.