

Integración Escolar y Efectividad en la Escuela Regular Chilena.

Solange Tenorio Eitel
Magíster en Educación Especial UMCE, Chile
Doctor © en Ciencias de la Educación PUC, Chile
sateneri@puc.cl

Gustavo González García
Licenciado en Educación PUC, Chile
Doctor © en Ciencias de la Educación PUC, Chile
gdgonzal@puc.cl

Resumen

El presente artículo es una reflexión crítica sobre el desafío educativo de la inclusión en los establecimientos educacionales del sistema escolar regular chileno (escuela básica y liceo). Se describe la política de integración escolar llevada a cabo por el MINEDUC y se plantean los cambios necesarios en el sistema escolar para una implementación adecuada de ésta. Se propone que, a pesar de ser la integración escolar una innovación que implica riesgos y costos a las escuelas, ésta no constituye un costo organizacional extraordinario para una escuela que deba gestionar con calidad su servicio educativo. Lo anterior se sustenta en un análisis comparativo entre los factores de efectividad escolar con las condiciones necesarias para lograr una adecuada inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la escuela regular. En base a este análisis, se plantea que efectividad e inclusión son programas escolares complementarios. La escuela efectiva es una escuela en donde todos sus estudiantes pueden aprender y, por lo tanto, ésta asume la integración escolar como cualquier otra innovación educativa, ante la cual debe estar capacitada para responder con eficacia. En conclusión, la integración escolar más que restarle "eficacia" a la escuela regular, se puede convertir en un instancia generadora de procesos de mejora en los establecimientos educacionales chilenos.

Introducción

En la actualidad, existe una preocupación en el sistema escolar chileno por la integración a la educación regular (escuela básica y liceo) de alumnos, que por presentar una "discapacidad", eran anteriormente atendidos por la escuela especial. La llamada política de "integración escolar" del MINEDUC y la creciente elaboración de "proyectos de Integración" en las escuelas, constituyen una de las innovaciones educativas más discutidas.

La integración escolar se ha fundamentado principalmente en una opción ideológico-cultural en favor de las minorías y en la exigencia social y económica de otorgar igualdad de oportunidades a personas, que al estar en un sistema especializado de educación, terminaban excluidas socialmente (Marchesi, Palacios y Coll, 2001).

La integración es un fenómeno discutido especialmente en base a los beneficios concretos que pudiese acarrear a los niños que son educados dentro

de esta modalidad, pero a su vez, la escuela especial es también cuestionada ya que es entendida como una manera de perpetuar la segregación escolar y a futuro, también social de estos alumnos.

Problemas de la integración escolar

Para muchos actores del ámbito educativo la integración constituye un desafío lejano de poder llevarse a la práctica, con muchos costos de diversa índole y varios problemas asociados a la gestión organizacional y al desempeño profesional. Estas dificultades constituyen un obstáculo al desarrollo de la integración escolar, tanto para inhibir la creación de proyectos de integración en las escuelas, como para desanimar a las escuelas que ya iniciaron estos proyectos y que toman conciencia de la falta de capacidades que poseen para enfrentar este desafío educativo. Esto último, se explica en aquellos casos en los cuales se ha iniciado el tránsito de alumnos de la escuela especial a la regular, sin que existan las condiciones necesarias en las instituciones educativas, ni en los docentes. Lo que ha generado una desmotivación en la escuela y una respuesta educativa inadecuada para los alumnos sujetos de integración, que continúan segregados, que son llamados "alumnos de integración", y para los cuales no ha existido la capacidad para adecuar las prácticas docentes que propicien su real inclusión. Esto coincide con la experiencia internacional en pro de la integración, cuando erróneamente se ha intentado responder desde una racionalidad técnica a la diversidad humana, vista ésta como un problema que complica los procesos de enseñanza - aprendizaje y no como una característica propia e integrada en la experiencia cotidiana de las personas, (Jiménez y Vilá, 1999) en un sistema educativo que ha tendido a entregar una educación homogenizadora y centrada en un "alumno tipo". La crítica que se ha forjado por esta forma de implementación de la integración escolar, es lo que ha llevado a replantear el concepto de integración escolar por el de inclusión. Este último hace referencia al mantenimiento de un currículo común para todos, en un currículo repensado para asegurar la igualdad y respeto por las características individuales, con estrategias de aprendizaje que consideran la atención a las diferencias individuales y la flexibilidad de éste. "El énfasis en los aspectos comunes del aprendizaje subraya el aspecto más rico y positivo de las escuelas inclusivas" (Marchesi A 2001, p.5) La inclusión se interesa por posibilitar la real participación de todos los alumnos en las actividades y experiencias de la educación común.

Otro de los problemas que han presentado estos proyectos de integración, es su condicionalidad a la provisión de recursos, considerándose la integración como un proyecto de alto costo en recursos humanos y didácticos.

A los costos organizacionales y financieros se suman los simbólicos que la integración trae para la identidad de algunas escuelas, como la idea de que los alumnos integrados afectarán los resultados escolares de toda la escuela, tanto los evaluados internamente como los evaluados a través del SIMCE, con la consiguiente repercusión en la imagen y prestigio de la escuela. Esto se acentúa con la política de difusión pública del SIMCE que da énfasis a los

resultados del sistema por sobre la realidad de cada centro educativo, situación que fomenta dinámicas de segmentación y segregación.

Ante esta realidad, no es difícil explicar que sean pocas las escuelas básicas y liceos que iniciaron proyectos de integración, siendo mayor la voluntad estatal por la integración escolar (política de integración del MINEDUC), que la iniciativa manifestada en las propias escuelas por implementarla. Tras este fenómeno, se evidencia que el desafío por la integración aparece como algo complejo, inseguro y riesgoso para la escuela regular. Con incentivos desde el Estado (subvención especial) todavía no muy convincentes.

¿Por qué llevar adelante la integración escolar?

Contra los argumentos que acentúan los costos de la integración, se puede sostener que la inclusión de alumnos con discapacidad a la escuela regular es una demanda social, relacionada con derechos de alumnos tradicionalmente segregados, cuyo fundamento ético es independiente de los costos organizacionales considerados en la conveniencia de su implementación. Sin embargo, el presente artículo pretende proponer que, independiente de la obligación ética-educativa por la integración escolar y de los necesarios incentivos estructurales, esta política no constituye un problema organizacional a la escuela regular distinto al que debe enfrentar sin la integración y en el marco de lo que demanda una gestión escolar de calidad. Al contrario, la implementación de la integración puede constituir una experiencia catalizadora de procesos de mejoramiento y efectividad para toda la organización escolar.

Dimensiones involucradas en el proceso de cambio escolar

Una institución educativa que desea implementar un proyecto de integración escolar requiere iniciar un proceso de transformación como organización y contar con los apoyos pertinentes. Esta transformación es posible comprenderla a través de cuatro dimensiones: a nivel de política educativa, de la cultura escolar, de gestión institucional y de prácticas pedagógicas.

1. Política educativa

En 1990 se dicta el Decreto Supremo de Educación N° 490, que reglamenta por primera vez en Chile, la integración de alumnos con necesidades educativas especiales en establecimientos comunes. Conjuntamente con esta iniciativa se llevan a cabo proyectos de integración individual en escuelas, se publica material que apoya y promueve el perfeccionamiento docente.

En enero de 1994 se promulga en Chile, la Ley N° 19.284 de Integración Social de Personas con Discapacidad, la que no sólo abre oportunidades de acceder a una mejor educación, sino también a una mejor salud, recreación y trabajo, mejorando así, la calidad de vida de jóvenes y niños. Ese año el Ministerio y representantes de organizaciones y entidades sostenedoras de establecimientos educacionales suscribieron el "Acta de Compromiso por la

Integración de Niños, Niñas y Jóvenes con Necesidades educativas Especiales.”

En 1998, se entregan las orientaciones y medidas específicas para cumplir con lo dispuesto en la Ley N° 19.284 con el Reglamento “Integración Escolar de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales”, cuyos Decretos Supremos N° 01/98 y 374/99 establecen las condiciones y las orientaciones de acción en el ámbito educativo, para el acceso, participación y permanencia de alumnos con discapacidad en la escuela regular. Así se posibilita la creación por parte de las escuelas de proyectos de integración, se asigna una subvención especial a aquellas que implementen tales proyectos, se otorgan opciones curriculares y modalidades educativas a través de diversas formas de integración. También define las funciones del aula de recursos y de la escuela especial, como aquellos sistemas de apoyo especializados para la integración de estudiantes con discapacidad.

Este esfuerzo normativo, evidencia con claridad el objetivo de integración escolar en la política educativa del Gobierno de Chile, siendo la integración el eje de la reforma que actualmente se realiza a la educación especial en nuestro país, y que sin duda implica importantes cambios en todo el sistema escolar.

A pesar que existen las condiciones a nivel de la política de estado necesarias para que la integración escolar sea una realidad cada vez más extendida, aún faltan algunos aspectos que cuidar y ellos dicen relación con una política específica para la Profesionalización del Profesorado y Formación inicial docente para trabajar en y para la diversidad.

2. Prácticas pedagógicas y su fundamentación epistemológica

Para que la inclusión escolar tenga éxito requiere esfuerzos que necesariamente demandan un cambio en la mirada, un cuestionamiento a ciertos paradigmas relacionados con la forma de concebir la discapacidad y entender los procesos de enseñanza aprendizaje en general.

La educación en la diversidad implica ante todo un cambio epistemológico en el cual la visión tradicional del conocimiento, de la relación entre sujeto – objeto, y del aprendizaje sea reconsiderada. Lo anterior, conlleva implicancias en la psicología del aprendizaje y la didáctica, al considerar al alumno como un sujeto activo en la relación de aprendizaje. Al respecto se puede mencionar, entre otros, los aportes teóricos de Maturana (1997), quién desde la perspectiva de la Biología del Conocimiento rompe con la tendencia tradicional conductista, planteando que no es posible sostener la tesis acerca de una verdad o realidad absoluta externa a cada sujeto y posible de objetivizar, dado que cada ser humano construye el conocimiento en interacción y en donde los agentes externos sólo pueden gatillar cambios internos en cada organismo que están determinados por su propia estructura.

El autor nos invita a poner la objetividad entre paréntesis, planteando que no hay una verdad absoluta o relativa, sino muchas realidades diferentes en muchos dominios distintos. Por esto, es posible hablar de un multiverso o múltiples realidades. En este camino explicativo, las relaciones humanas ocurren en la aceptación mutua, reconociendo la legitimidad del otro.

A nivel pedagógico, lo anterior se traduce en una manera nueva de entender cómo los sujetos aprenden. En el aula cada sujeto de aprendizaje, caracterizado por su determinación estructural, tiene una manera particular y activa de aprender, por lo que el profesor ya no es el transmisor del conocimiento, sino que se constituye en un facilitador de condiciones que gatillan posibles cambios estructurales en sus alumnos, que se pueden observar como aprendizajes en la medida en que dichas conductas son nuevas en su historia ontogenética y concordantes con esa historia particular de interacciones. En este sentido, la escuela debe hacerse cargo de la heterogeneidad de sus alumnos y responder a las diversas necesidades educativas que ellos demanden, legitimando sus diferencias.

Desde la perspectiva de la escuela psicogenética, estas diferencias entre los estudiantes es lo que permitirá resolver los conflictos cognitivos necesarios para la reestructuración del pensamiento. A si mismo, un aprendizaje caracterizado por la construcción activa en conjunto, en que los sujetos se impliquen en su propio aprendizaje y desarrollen estrategias metacognitivas, tenderá a ser de mayor significación, que aquella práctica pedagógica en la que el profesor un mero transmisor de información.

A esta perspectiva de enseñanza- aprendizaje, se debe agregar un nuevo paradigma en torno a la discapacidad, el cuál se va alejando del enfoque médico, el que se caracterizaba por centrarse en los factores innatos constitucionales, en considerar la estabilidad en el tiempo del déficit y en la posibilidad de agrupar a niños con mismo déficit en centros específicos.

Desde la biología y la psicología se postulaba que la discapacidad era un estado objetivo que padecía la persona, no explicitando que esta condición respondía más a una categorización clínica, con toda una carga de valoración social y cultural sobre los individuos que se salían de la norma, que a una situación realmente constituyente del individuo. La discapacidad en esa perspectiva es un atributo personal, condición objetiva, patológica de la persona. En consecuencia el rol de la educación diferencial o especial consistía en la clasificación de los menores según etiología, tipo y grado de déficit y el énfasis estaba en la corrección del defecto. Tal categorización hacía centrarse más en las limitaciones que en las potencialidades y necesidades educativas.

Actualmente se cuestiona el concepto de discapacidad, entendida como una condición objetiva de los individuos definida clínicamente y se habla más bien de un medio social y cultural que no es capaz de enfrentar las necesidades educativas especiales de los individuos. Como señala Foucault (1991), refiriéndose a la enfermedad mental, ésta “no tiene realidad y valor de enfermedad más que en una cultura que la reconoce como tal” (p.83). Esto implica, que lo fundamental no es apuntar al cambio en los individuos, sino a la transformación de las condiciones sociales y culturales. Esto llevado a la educación, se traduce en dotar de capacidad al centro educativo para adaptarse y responder educativamente a las dificultades que pudieran presentar los estudiantes en su proceso de aprendizaje, comprendiendo las necesidades educativas especiales como el resultado de la interacción entre los recursos, las carencias de los individuos y el medio.

En la medida que exista una formación inicial renovada de los futuros profesores y una profesionalización docente considerando estos nuevos enfoques, será posible vislumbrar un cambio en las metodologías de enseñanza, en las formas de organización en el aula, en las planificaciones, en las adaptaciones curriculares y en sistemas de evaluación.

A pesar que las instituciones educativas cuentan con la posibilidad de crear sus proyectos educativos y tener cierta flexibilidad para implementar sus planes y programas de estudios, o bien realizar adecuaciones al currículo, desafortunadamente uno de los problemas radicaría en que no ha existido la formación en el profesorado para incorporar las innovaciones necesarias y atender a la diversidad del alumnado.

Cuando los docentes se enfrentan al desafío del trabajo en la diversidad, es fundamental además el trabajo reflexivo entre ellos y con los equipos psicopedagógicos y profesionales, a fines en la temática de discapacidad. El poder compartir la experiencia con compañeros, otorga la posibilidad de dar soluciones creativas a problemas comunes, crear lazos de apoyo, respeto y aprendizaje de las experiencias de los otros. Los profesores deben aprender a hacer uso de todos los recursos disponibles: especialmente los humanos, a trabajar en forma conjunta también con sus alumnos, con los padres y personal de apoyo de los estudiantes que tengan discapacidad, entre otros.

Gallego (2001) indica que el trabajo colaborativo tiene una serie de ventajas a la práctica docente porque la implicancia de éste es su repercusión amplia, produciendo cambios organizativos, formativos y didácticos en toda la institución educativa.

Pascual y Pérez (1998) plantean la necesidad de un aprendizaje activo, es decir que los profesores sean protagonistas en su propia formación, negociando los objetivos de aprendizaje entre todos, que éstos sean acordes a su realidad, no sean impuestos y que tengan la posibilidad de llevar a la práctica la teorías aprendidas. En este sentido el crear y poner en práctica un proyecto de integración escolar, requiere necesariamente de un trabajo en equipo y constituye una oportunidad para iniciar procesos de enriquecimiento y aprendizaje activo de parte de los profesores.

El desarrollo de estas prácticas pedagógicas inclusivas en el tiempo tienden a disminuir la tensión generada por el desafío de la integración, así lo demuestra un estudio realizado el año 2001 en Churchland, Australia, que concluye que un aumento en el número de años implicados en la inclusión y la participación formal de entrenamiento en esta temática, eran asociados con una reducción en la tensión que experimentaban los docentes involucrados en estas experiencias educativas. (Forlin, 2001).

3. Gestión institucional

Uno de los cambios importantes que es posible visualizar en los últimos años, es aquel que dice relación con la manera como se gestionan las escuelas. En nuestro país ha habido claras iniciativas por una descentralización, dando una mayor responsabilidad a nivel local para la implementación, gestión de recursos y evaluación. La escuela cuenta con cierta autonomía para proponer y

llevar a la práctica sus proyectos educativos, entre ellos, el de integración escolar.

Lo que está claro es que para lograr cambios en la escuela, no basta que éstos sean posibilitados por la política emanada del nivel central. Para una reestructuración con éxito, no bastan las iniciativas externas, no son estrategias suficientes para la mejora en la escuela, por lo que deben adoptarse estrategias internas, como el análisis y la evaluación. (Hopkins y Lagerweij....)

Los factores que definen la capacidad de cambio de una escuela se pueden clasificar en 3 grupos:

?? *Capacidad de los líderes escolares*

Al comprometerse en el desarrollo de una escuela más inclusiva es necesario destacar el *Liderazgo Profesional*, la demanda de directivos con un liderazgo firme y con propósito dirigido, pero a la vez con habilidad de mediar y con capacidad de compartir dicho liderazgo con otros miembros de la comunidad educativa.

Ainscow (2001) hace referencia al cambio en la concepción de Liderazgo, destacando aquellos enfoques "de transformación", caracterizados por distribuir y otorgar poder, versus aquellos enfoques "transaccionales", que tienden a la jerarquía y al control.

Por otra parte también es fundamental inculcar un *Liderazgo Educativo*, caracterizado porque cada docente aumente sus habilidades y confianza, aprenda a trabajar en equipo. Ello implica la valorización y compromiso con el desarrollo profesional, de los que trabajan en la institución, a través de su formación, actualización y perfeccionamiento.

?? *Coordinación dentro de la organización escolar*

Se requiere de un rediseño de los contextos laborales y de funciones. Es fundamental un trabajo en redes, que permita tomar en conjunto decisiones, elaborar proyectos y solucionar problemas, tendiendo así a un contexto más participativo, responsable, reflexivo de sus tareas y desempeño. Lo anterior aumenta el grado de compromiso de los docentes con distintos ámbitos y niveles de la gestión de su institución.

Una escuela que opta por la inclusión, debe crear los mecanismos para llevar a cabo un trabajo de colaboración entre el hogar y la escuela. En este sentido, el apoyo y la participación de los padres en el aprendizaje de sus hijos, es fundamental. También exige un trabajo coordinado con profesionales no docentes, que estén atendiendo conjuntamente al estudiante con discapacidad fuera de la escuela.

?? *Planificación y evaluación del proceso*

A pesar que las escuelas deben estar permanentemente evaluando su gestión, al implementarse algún proyecto de mejoramiento educativo, de integración escolar o de otra índole, la escuela debe establecer claramente sus planes o etapas de este proyecto, distribuir tareas para llevarlas a cabo y

evaluar su funcionamiento, determinar sus posibilidades de perfeccionarlo, establecer los beneficios y costos, ya sea económicos o en recursos humanos asociados.

4. La cultura escolar

La cultura que caracteriza al lugar de trabajo influye sobre la percepción que el docente tiene acerca de la enseñanza y cómo los alumnos aprenden.

Las culturas escolares dan sentido a las acciones que se realizan, por ello debe existir capacidad de innovación y disposición al cambio educativo, una cultura colaborativa versus aquella competitiva e individualista.

La modalidad cultural que se crea en una escuela permite resolver problemas, pero corre el riesgo convertirse en una receta, en una rutina. Una escuela que es capaz de examinar esas rutinas y desarrollar respuestas nuevas ante los desafíos, es una organización capaz de crear futuro y se convierte en una escuela en movimiento, en una escuela que aprende. (Ainscow, op. cit.)

Una escuela con una cultura caracterizada por la capacidad de ofrecer a los actores educativos oportunidad para aprender, de desarrollar nuevas destrezas y habilidades, permite generar la confianza para enfrentar los desafíos educativos. Los docentes son concientes de que aprenden en los proyectos de innovación que se implementan, y esto se ve fortalecido cuando existe la práctica del trabajo cooperativo entre colegas que comparten experiencias.

Fundamental para el logro de los proyectos de integración son aquellas culturas en que existe una visión de objetivos comunes y compartidos, en que el apoyo y trabajo conjunto sea parte del Proyecto educativo de la institución y por ello sea transversal a las instancias educativas, sociales y administrativas del centro escolar.

En el caso de una escuela inclusiva, primordial es que exista una cultura que valore la diversidad y la considere como una oportunidad para proponer cambios e iniciar procesos de reformas. Ello implica, incorporar al proyecto educativo, el valor de la inclusión, es decir, la valoración positiva de las diferencias individuales, una cultura con disposición a una convivencia basada en el respeto por las diferencias, que se traduzca en un trabajo interprofesional dispuesto a asumir los desafíos pedagógicos de la integración.

A su vez, el hecho de que en la cultura del centro educativo, existan altas expectativas globales tanto de sus docentes, funcionarios administrativos y estudiantes, y sean comunicadas estas expectativas, induciría a crear un clima en que cada uno de sus actores se comprometerá a rendir con mayor compromiso y efectividad.

El modelo de efectividad escolar

La efectividad escolar es uno de los modelos más tratados en el ámbito de la gestión educacional de calidad, desde hace varias décadas. Se inició como un movimiento de investigación que buscaba definir la real capacidad que tiene la escuela para influir en los aprendizajes de los alumnos,

posteriormente, y después de este desarrollo como línea de investigación, ha guiado la implantación de procesos de mejoramiento y evaluación en los centros educativos.

La eficacia nace como respuesta teórica a los estudios que en la década de los sesenta atribuían a las variables relacionadas con el ámbito familiar de los estudiantes y a su nivel socioeconómico, el papel más importante para explicar la diferencia de rendimiento entre los alumnos y entre las escuelas. Este planteamiento fue consagrado por el informe Coleman (Coleman y otros, 1966), que concluyó lo anterior para la realidad escolar en los Estados Unidos. Por el contrario, la corriente teórica de la efectividad escolar, partiendo de distintos diseños investigativos, llegó a establecer que existía evidencia empírica que relacionaba la importancia de la escuela, y de los procesos que allí se generaban, con los logros de sus alumnos. El modelo de la efectividad lleva a afirmar que la escuela tiene un efecto sobre el aprendizaje de sus estudiantes que puede ser identificado y medido, (OECD, 1995). Según esto, se concluye que las escuelas y los profesores son capaces de mejorar o empeorar el rendimiento de sus alumnos a partir de las variables que traen consigo (ambiente familiar y nivel socioeconómico). De lo que se trata, es identificar los factores de efectividad escolar. En la actualidad, estos factores son reconocidos y ampliamente difundidos para fomentar procesos de mejora en la escuela.

Sobre la realidad escolar chilena, un estudio de experiencias educacionales exitosas (Sancho, Arancibia y Schmidt, 1998), determinó que un número de escuelas públicas que obtuvieron altos puntajes en la prueba SIMCE 1996 y que marcaban una diferencia de logros con escuelas de un mismo nivel socioeconómico, presentaban aquellos factores de efectividad escolar estudiados a nivel internacional. Entre estos factores se destacan; liderazgo del Director, autonomía técnica y pedagógica, cultural escolar fuerte basada en una visión compartida y construida por toda la comunidad escolar, alto grado de compromiso de los docentes con los alumnos, altas expectativas para estudiantes y profesorado, participación activa de los padres.

Lo importante de destacar, de las investigaciones de efectividad escolar, es el impacto que han tenido en la implementación de procesos de mejora en las escuelas, partiendo de dos principios fundamentales: *la escuela se considera como unidad de mejora*, capaz de enfrentar con calidad el desafío de educar y que *todos los estudiantes pueden aprender* (Fernández y González, 1997) en la medida que estén presentes los factores de efectividad. Esto último relaciona directamente los programas de efectividad con los programas de inclusión.

Factores de Efectividad escolar y condiciones para la Inclusión

Sammons, Hilman y Mortimore (1998), realizan una selección y descripción de factores claves para el logro de efectividad escolar, siendo ellos un resumen de la evidencia de investigación encontrada y de utilidad para aquellos interesados en la promoción de la efectividad y el mejoramiento escolar.

Como muestra el siguiente cuadro, existe una clara relación entre efectividad e inclusión, en donde aquellos factores necesarios para el logro de escuelas efectivas, especificados por los autores antes mencionados, son equivalentes a que aquellas condiciones necesarias para el logro de una escuela inclusiva.

| Dimensiones involucradas en el proceso de cambio escolar | Factores de efectividad escolar | Condiciones para una escuela inclusiva |
|---|--|---|
| Gestión institucional | Liderazgo profesional: firme y dirigido Enfoque participativo Profesional sobresaliente | Capacidad del Director para generar proyectos educativos innovadores (Proyecto de Integración), motivando y responsabilizando a toda la comunidad escolar. Liderazgo: caracterizado por distribuir y ponderar |
| Cultura escolar | Visión y objetivos compartidos: Unidad de propósito Consistencia en la práctica Colaboración y trabajo colegiado | Incorporar al proyecto educativo, el valor de la integración, es decir, la valoración positiva de las diferencias individuales. Disposición a una convivencia basada en el respeto por las diferencias. Trabajo interprofesional dispuesto a asumir los desafíos pedagógicos de la integración. |
| Práctica pedagógica | Ambiente de aprendizaje Ambiente de trabajo atractivo | Disposición de la sala de clases en función de las necesidades educativas especiales de sus alumnos. Fomento de un clima de participación respeto y colaboración. Entre los docentes se promueve un ambiente de aprendizaje, estimula su capacidad por aprender. |
| Práctica pedagógica | La Enseñanza y aprendizaje: centro de la actividad escolar Optimización del tiempo de aprendizaje Énfasis académico Enfoque en el aprovechamiento | Implica un gran dominio de los contenidos de parte de los profesores para efectuar las pertinentes adecuaciones y oportunidades diversas con experiencias de aprendizaje específicas. Aprovechamiento de recursos humanos y didácticos que potencian el aprendizaje de sus alumnos. |
| Práctica pedagógica | Enseñanza con propósito Organización eficiente Claridad de propósito Práctica Adaptable | Profesores organizados y con objetivos claros, con lecciones preparadas y adaptadas de acuerdo a objetivos establecidos, con metodologías y estrategias acordes a |

| | | |
|--|---|---|
| | | diferentes estilos de aprendizaje y a las n.e.e de sus alumnos. Estrategias internas de análisis, evaluación, planificación y desarrollo para el éxito del proyecto de integración |
| Cultura escolar | Expectativas elevadas Expectativas globales elevadas Comunicación de expectativas Desafío intelectual | Idea de "efecto pares" y el "efecto Pigmalión". En la medida que el estudiante esta junto a estudiantes de mayor capacidad cognitiva su propio desempeño mejora. A su vez si se tienen altas expectativas sobre su rendimiento éste también será mejor. El cómo se percibe al otro y su propia práctica influye en nuestras conductas y acciones |
| Cultura escolar y Practicas pedagógicas | Reforzamiento positivo Disciplina clara y justa Retroalimentación | Nuevas teorías educativas y enfoque socioeducativo, centrados en potencialidades y valor de la discapacidad para cambiar condiciones que favorecen el aprendizaje de todos los alumnos. Discapacidad constituye un estímulo para el cambio y logros son en si mismos un refuerzo. Aprendizaje de la autodisciplina y refuerzo por parte de cada uno de sus logros y de sus diferencias. Los docentes son concientes de que ellos aprenden al estar insertos en un proyecto de integración, lo que constituye un estímulo o elemento de satisfacción que contribuye a la mejoría. |
| Gestión institucional y Práctica pedagógica | Seguimiento de avances Seguimiento de desempeño del alumno Evaluación del funcionamiento de la escuela | Los proyectos de integración deben ser evaluados en término de sus resultados como un proceso que afecta a toda la comunidad y también si constituye un aporte para el aprendizaje y socialización del estudiante integrado. |
| Gestión institucional, Cultura escolar y Práctica pedagógica | Derechos y responsabilidades de los alumnos Elevar el autoestima del alumno Posiciones de responsabilidad Control de trabajo | Derecho en que se fundamenta la reforma educativa: igualdad de opciones educativas y no segmentación del sistema. Otorgar a cada estudiante un rol y responsabilidad en el aprendizaje del resto de sus compañeros mejora los resultados de ese aprendizaje (apoyo y cooperación, nuevas formas de plantear las situaciones de aprendizaje, grupo de trabajo, apoyo de los mejores alumnos, etc.), otorgando también el valor de la independencia y compromiso educativo de cada uno. |

| | | |
|---|--|---|
| Gestión institucional | Colaboración hogar –escuela Participación de los padres en el aprendizaje de sus hijos. | Para el éxito de un proyecto de integración es esencial el grado de compromiso de toda la comunidad. Los padres cumplen un rol trascendental a la hora de informar y comunicar a la comunidad acerca de las conductas esperadas y apoyos necesarias para que sus hijos logren un óptima integración, así mismo constituyen un pilar fundamental al relacionar escuela con instituciones y personas externas a la escuela que apoyan su aprendizaje e integración social (doctores, profesores especialistas, fonoaudiólogo, psicólogo, etc.) |
| Gestión institucional y práctica pedagógica | Una organización para el aprendizaje Formación y actualización del personal académico de la escuela | La profesionalización para la inclusión: renovación en cuanto a teorías del aprendizaje, metodologías y sistemas de evaluación. Además del dominio de los contenidos particulares y conocimiento de las n.e.e. de sus alumnos para efectuar las adecuaciones curriculares permanentes. Aprendizaje del trabajo colaborativo y en equipo, desarrollo para el análisis de sus propias prácticas a través de observaciones y discusiones. Creación de una cultura escolar que desarrolle modalidades de trabajo que tiendan a reducir las barreras de exclusión. |

Efectividad e inclusión: programas escolares complementarios hacia la calidad

Al realizar un análisis de los factores de efectividad escolar encontrados por las investigaciones sobre escuelas eficaces, se puede concluir que la inclusión requiere de las mismas condiciones y procesos, que los presentados en las escuelas efectivas o las que han iniciado procesos de mejora. En otras palabras, se concluye que una escuela efectiva es capaz de asumir con calidad cualquier innovación educativa y en donde la integración escolar no constituiría una innovación extraordinaria. Esto, porque las escuelas efectivas son en sí mismas escuelas inclusivas o integradoras. Así se establece una mutua relación entre efectividad e inclusión. En este sentido, Ainscow (2001, op. cit.) afirma que las escuelas efectivas son educativamente inclusivas, debido a que el modelo de efectividad escolar parte del principio de que todos los estudiantes pueden aprender, incluidos aquellos que tienen discapacidad o que se encuentran en cualquier situación de desventaja. Lo que queda demostrado no sólo en el rendimiento, sino también en la disposición de la escuela a ofrecer nuevas oportunidades a los alumnos que pueden haber experimentado previamente dificultades. Por otra parte, como señala Susinos (2002), la reestructuración escolar que propone el modelo inclusivo beneficiará **a todos** los alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- COLEMAN, J.S. et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. U.S. Department of H.E.W., Office of Education, Washington, D.C.
- DÍAZ E. M (2003) *Atención a la diversidad: condiciones de la escuela para todos*. Bordón. Revista de Pedagogía Vol. 55 N° 2 Madrid.
- FERNÁNDEZ, M. Y GONZÁLEZ, A. (1997). *Desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia escolar*. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE), Vol 3, N° 1.
- FORLIN CH.(2001) *Inclusión: identifying potential stressors for regular class teaches*. Educational Research Vol.43 N° 3. National Foundation for Educational Research, Reino Unido.
- FOUCAULT, M. (1991). *Enfermedad mental y personalidad* Barcelona, España, Ediciones Paidós.
- Gallego, M. (2001) *Grupos Colaborativos de Apoyo Entre Profesores para la Atención a la Diversidad*. Las Organizaciones Educativas en la Sociedad Neoliberal. Granada,. Grupo Editorial Universitario. Vol. 3. Pag. 513-525
- HOPKINS Y LAGERWEIJ (1991) *La base de conocimiento de mejora de la escuela*, en Reynolds, D. y otros (1991). *Las escuelas eficaces: claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.
- JIMENEZ, P y VILA, M ed. (1999). *De educación especial a Educación en la diversidad*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- MARCHESI A. (2001) *"El necesario pero difícil avance hacia las escuelas inclusivas"* Universidad Complutense. Madrid.
- MARCHESI, A, PALACIOS, J y COLL, C comp. (2001). *Desarrollo Psicológico y Educación 3:Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Editorial.
- MATURANA, H. (1997) *Emociones y lenguaje en educación y política*, Santiago de Chile: Dolmen ediciones.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, DIVISIÓN DE EDUCACIÓN GENERAL, Stgo Chile
- *Documentos oficiales que reglamentan la educación especial* (2001)
 - *Proyectos de Integración Escolar, Orientaciones* (2000)
 - *La evaluación de la integración escolar*(1999)

- *Programa de educación especial* (1998).
- *Ley de integración social de las personas con discapacidad* (Nº19.284)

OECD (1995). *Schools under scrutiny*. Head of Publication Service, Paris.

PASCUAL, M., PÉREZ, R. (1998). *La formación del profesorado para la atención a la diversidad*. En Domingo, J.; Gómez, J.C.; López, M.C.; Peña, M.A. (Eds.): Ponencias y comunicaciones : II Congreso de Formación del Profesorado. Grupo FORCE, Universidad de Granada, Granada (p. 765-774).

SAMMONS, P., HILLMAN, J. Y MORTIMORE, P. (1998), *Características Claves de las Escuelas Efectivas*, Mexico, SEP-CONALITEG.

SANCHO, A., ARANCIBIA, V. Y SCHMIDT, P. (1998). *Experiencias educacionales exitosas*. Instituto Libertad y Desarrollo, serie Informe Social Nº 52, Santiago de Chile.

SUSINOS,T. (2002). *“Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias mas recientes”*, Revista de Educación Nº327, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid.