

NIVEL DE SATISFACCIÓN DE PADRES EN LA INTEGRACIÓN DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES PERMANENTES

Paola Ahumada-Contreras¹; Tatiana Cisternas-Torres²
(Recibido en octubre 2018, aceptado en noviembre 2018)

¹Magíster en Educación mención Administración Educacional, Consultora en Gestión Escolar, sede Iquique-Chile Coordinadora del Área de Lenguaje del Departamento de Formación General de la Universidad Santo Tomás. ²Magíster en Educación mención Administración Educacional, Consultora en Gestión Escolar y con diversos Post- Títulos en el área de Integración Escolar, Profesora en el DAEM de la ciudad de Arica, Chile.

¹paolaahumada83@gmail.com; ²taticisternas@gmail.com

Resumen: El propósito de esta investigación es determinar el nivel de satisfacción de padres, madres y/o apoderados sobre el proceso de formación y atención de los estudiantes con “necesidades educativas especiales permanentes”, integrados en 18 escuelas básicas municipales vulnerables de la ciudad de Arica. La muestra estuvo comprendida por 120 padres, madres y o apoderados de los estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes. Se realizó un estudio exhaustivo de las cuatro dimensiones de gestión fundamentales en las direcciones de establecimientos educacionales: Gestión Institucional de la Integración, Gestión Política y Normativa Vigente, Gestión Intra-aula y Gestión de Resultados. En el presente estudio fue adaptado de un instrumento de Autoevaluación de Centros Escolares para una Gestión de Calidad en México del año 2004. La encuesta consta de 52 enunciados, con una escala de valoración en la cual el 5 corresponde al valor más alto o positivo, el 1 al valor más bajo o negativo y la inclusión de un valor 0 relativo al desconocimiento de lo que se pregunta. Los resultados generales de esta investigación tienen bastantes aristas respecto a la gestión en integrar a los estudiantes y si existe efectivamente un nivel de 84,2 % de satisfacción de padres y madres y/o apoderados.

Palabras Clave: Integración; Satisfacción; Apoderados; Permanentes; Vulnerables

LEVEL OF PARENT SATISFACTION IN THE INTEGRATION OF STUDENTS WITH PERMANENT SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Abstract: The purpose of this research is to determine the level of satisfaction of parents, and / or parents over the process of training and care of students with “permanent special educational needs”, integrated into 18 vulnerable municipal basic schools in the city of Arica. The sample was comprised of 120 parents, mothers and guardians of students with permanent special educational needs. An exhaustive study of the four main management dimensions in the management of educational establishments was carried out: Institutional Management of Integration, Political Management and Current Regulation, Intra-classroom Management and Results Management. In the present study, it was adapted from an Instrument for Self-evaluation of School Centers for Quality Management in Mexico in 2004. The survey consists of 52 statements, with a rating scale in which 5 corresponds to the highest or positive value, 1 to the lowest or negative value and the inclusion of a value 0 relative to the ignorance of what is being asked. The general results of this research have quite a few edges regarding the management in integrating students and if there is a level of 84,2 % satisfaction of parents and / or parents.

Keyword: Integration; Satisfaction; Empowered; Permanent; Vulnerable.

I. INTRODUCCIÓN

Según estadísticas de la ONU (2013), en el mundo viven alrededor de 650 millones de personas con alguna discapacidad física, intelectual o sensorial, es decir, el 10 % de la población mundial. Estas personas, con grandes dosis de lucha y esfuerzo, han ido alcanzando metas y conquistando su espacio como ciudadanos de pleno derecho (Convención Internacional Derechos Personas con Discapacidad, 2014), pero les queda un camino largo por recorrer para poder tener una plena participación social.

Es una realidad que, dentro de Chile, se manifiesta como una desventaja social de los grupos más vulnerables y marginales, no siempre se compensa desde el aspecto educativo, sino que por el contrario éste acentúa en muchos casos la brecha entre los grupos más y menos favorecidos ONU (2013).

El gran avance logrado en educación básica no ha sido acompañado de respuestas eficientes de los sistemas educativos a las diferencias sociales, económicas, geográficas, lingüísticas, culturales e individuales, lo que ha conducido a un alto nivel de desigualdad social y una educación segmentada según estratos. Esto afecta especialmente a los sectores sociales más desfavorecidos y genera una grave situación de inequidad. Situación que se acentúa más, si se consideran a los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales y pertenecen a sectores vulnerables ONU (2013).

Como señala Tedesco (2004), una de las tendencias más fuertes de la nueva economía, es el aumento de las desigualdades, la segmentación espacial y la fragmentación cultural de la población, para ellos, una mayor equidad es un factor fundamental para conseguir un buen desarrollo, una cultura de paz, basada en el respeto, en la valoración de las diferencias y en la tolerancia. Conseguir el acceso de toda la población a la educación básica, es un primer paso para avanzar hacia una mayor equidad, pero ésta sólo será realmente efectiva cuando se asegure la verdadera igualdad de oportunidades, cuando la calidad de la educación sea para todos y no sólo para unos pocos (Jomtien, 1990). El aumento de la cobertura no ha sido acompañado de medios efectivos que garanticen la permanencia en el sistema escolar y la satisfacción efectiva de las necesidades básicas de aprendizaje de los estudiantes. Aunque han disminuido los índices de repetición y deserción, éstos siguen siendo altos, y afectan en mayor medida a los niños y niñas que viven en situación de

vulnerabilidad; zona rural, pueblos originarios y contextos socioeconómicos desfavorecidos, (Marchesi, Palacios y Coll, 2001).

En el contexto de los nuevos tiempos, la nueva concepción de la educación se basa en un caminar de la Integración Educativa a la Inclusión Educativa, en donde todos los niños aprenden, (Jomtien, 1990). Se pretende transformar los sistemas educativos, para convertirlos en verdaderos instrumentos de integración social que permitan la plena participación de los ciudadanos en la vida pública. Es por ello que, en la actualidad, existe una preocupación permanente en el sistema escolar chileno por la integración a la educación regular de estudiantes, que por presentar una “discapacidad”, eran anteriormente atendidos por la escuela especial. 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 estudiantes.

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 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).

El principio rector del marco de acción de la Conferencia Mundial sobre necesidades especiales

(Salamanca, 1994), es que todas las escuelas deben acoger a todos los niños / as independientes de sus condiciones personales, culturales o sociales, niños / as discapacitados y bien dotados, niños de la calle, las minorías étnicas, lingüísticas o culturales, de zonas desfavorecidas o marginales, planteando un reto importante para los sistemas escolares.

Por lo que como sociedad se debe tomar conciencia y buscar las mejores estrategias para poder enfrentar el tema de la diversidad, para lo cual es imprescindible conocer la percepción y la opinión que tienen los apoderados de aquellos niños que por alguna razón necesitan en todo o en algún momento de su vida escolar apoyos especializados y focalizados para lograr que mantengan las mismas oportunidades de aprendizaje y de acceso al currículo de su curso, minimizando las barreras de aprendizaje a través de diversas acciones destinadas a lograr la plena integración e inclusión dentro de la sociedad.

Método

Tipo de estudio: Se realizó una investigación de campo, empírica y de carácter no experimental, ya que, se efectuó una encuesta, con instrumento validado a través de dimensiones que demostraron el nivel de satisfacción de padres y madres en los estudiantes NEEP. Según los objetivos planteados se clasificó como una investigación

descriptiva. Dentro de la metodología se incluyó los índices de Medición de la Condición de vulnerabilidad IVE-SINAE, que construyó un aporte significativo en los insumos de diferentes fuentes de información de cada estudiante y que llegan a la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas JUNAEB mediante Convenios interinstitucionales.

Población y muestra

El universo está conformado por 18 escuelas de enseñanza de parvulario y básica de la zona urbana, con un IVE superior al 80 %, correspondiente a un total de 297 estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Permanentes. Estas escuelas van desde un 93,45 % a un 81,02 %, (JUNAEB, base de datos IVA/SINAE 2011) como se muestra en la tabla 1.

La muestra estuvo conformada por el 20 % de la población total de estudiantes con NEEP y los sujetos de estudio lo conformaron los padres, madres y/o apoderados de los estudiantes integrados con NEEP de 18 instituciones educativas. La selección de la muestra fue de tipo probabilístico donde se escogió el muestreo al azar de las distintas zonas urbanas de acuerdo al mapa de Arica (norte – centro – periférico). De esta muestra fueron entrevistados un total de 120 padres, madres y o apoderados de estudiantes con NEEP.

Tabla 1. Instituciones educativas con índices de vulnerabilidad según JUNAEB, 2011.

Escuelas	IVE – SINAE	Escuelas	IVE – SINAE
Pedro Lagos Marchant D-7	93,45 %	Cmdte Juan José San Martín D-17	85,91 %
Carlos Guirao Massif D-23	93,18 %	Argentina E-1	84,73 %
América E-26	91,42 %	José Miguel Carrera D.10	84,55 %
Jorge Alessandri Rodríguez	91,40 %	Luis Cruz Martínez D-16	84,21 %
Ignacio Carrera Pinto G-27	91,30 %	Edo Frei Montalva D-2	83,76 %
Manuel Rodríguez D-11	89,67 %	Ricardo Silva Arriagada E-15	83,17 %
Rómulo Peña Maturana D-12	87,85 %	Centenario D-91	83,05 %
Tucapel D-21	87,66 %	Gabriela Mistral D-24	81,40 %
Hto Valenzuela García D-18	86,43 %	República de Francia D- 6	81,02 %

Instrumento

En el presente estudio se utilizó un instrumento de Autoevaluación de Centros Escolares para una Gestión de Calidad elaborado en México, (2004), adaptado al contexto chileno. Como criterio general, George y Mallery, (2003, p. 231), sugieren las recomendaciones siguientes

para evaluar los coeficientes de alfa de Cronbach y para este instrumento queda en -Coeficiente alfa >.7 que fue aceptable.

La encuesta dirigida a los padres de familia consta de 52 enunciados, con una escala de valoración en la cual

el 5 corresponde al valor más alto o positivo, el 1 al valor más bajo o negativo y la inclusión de un valor 0 relativo al desconocimiento de lo que se pregunta. Tiene como propósito efectuar un diagnóstico y conocer el estado actual del centro mediante la detección de sus puntos fuertes y áreas de mejora, y/o valorar los avances que ha tenido en una política de mejora continua.

Una vez revisado el instrumento se trabaja en su adaptación para la realidad chilena orientada a los estudiantes con NEEP, quedando de la siguiente manera: 80 indicadores con 4 dimensiones de estudio, con una escala de valoración tipo Likert que va desde uno (nunca) a cuatro (siempre), donde el 4 corresponde a la valoración más alta y 0 al desconocimiento de la pregunta. Las dimensiones que se formaron fueron las siguientes:

- 1.- Gestión Institucional de la Integración.
- 2.- Gestión Política y Normativa Vigente.
- 3.- Gestión Intra-aula.
- 4.- Gestión de Resultados.

Validación y fiabilidad del instrumento

La validez del instrumento fue realizada a través de una encuesta piloto realizada en la escuela D-17 "Comandante José San Martín", con la participación de 40 apoderados, elegidos al azar, de estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes de la escuela, para luego ser corregida y validada a través de juicio de expertos.

Procedimiento

La primera tarea fue contactarse con la coordinadora del Programa Integración del DAEM, para que facilitase los datos estadísticos de la cantidad de estudiantes con NEEP existentes en las escuelas, conocer el universo y poder conformar la muestra. Una vez conseguida esta información y con el instrumento validado se obtiene una cita con el director del DAEM para darle a conocer la investigación y obtener su autorización para la aplicación del instrumento en las diferentes escuelas básicas vulnerables urbanas de la ciudad de Arica. La segunda tarea, fue contactarse con los directores de las escuelas seleccionadas para que dieran las facilidades de acceso a los apoderados, a través del gestor del Programa de Integración y lograr coordinar los horarios y las fechas para la aplicación del instrumento.

Los instrumentos finales se aplicaron durante el mes de

octubre y noviembre del 2016, a los padres, madres y/o apoderados de estudiantes con necesidades especiales permanentes de distintas escuelas vulnerables de la ciudad de Arica. En la tercera tarea se cargaron los resultados obtenidos para su posterior tabulación a través del programa SPSS.

Análisis de datos.

La información recogida por los cuestionarios fue tabulada procesada para realizar el respectivo análisis. En relación a la muestra no se justificaba aplicar ningún procedimiento estadístico complejo de análisis, por tal motivo se sacó la frecuencia de los mismos. Esencialmente, las unidades de análisis fueron Liderazgo y gestión directiva, Políticas y normativa vigente, Gestión de clases y Gestión de resultados. Se aplicó el análisis de contenido de tipo cuantitativo, en el intento de "revelar «centros» de interés y atención para una persona, un grupo o una comunidad", (Hernández; 2006: 356).

Resultados

Gestión Institucional de la Integración.

Análisis de frecuencia de Dimensión 1 – Liderazgo y Gestión directiva

En la pregunta N° 1 referente a "la dirección de la escuela lo trata con respeto y cordialidad" el 84 % de los apoderados responden que siempre y casi siempre, lo que puede deberse en gran medida a que se siente parte de la institución y que sus inquietudes son atendidas de manera oportuna, lo que muestra muy buena disposición del equipo directivo, pero que se contrapone con la pregunta N° 6 referente si son considerados los apoderados en la elaboración de PEI, el 41,7 % de los apoderados entrevistados afirma que no es considerada su opinión nunca o casi nunca dentro del proceso educativo. Esta realidad nos reafirma que los directivos no consideran en su totalidad el alto grado de responsabilidad social de todos los actores educativos, no recordando que el trabajo del equipo directivo debería vincularse directamente con el mejoramiento de las condiciones organizacionales de los actores y de los resultados educativos.

Para que se pueda lograr la integración educativa y conceptualizada dentro del marco de una "escuela de todos", se precisa de una serie de requisitos, uno de ellos, es poder crear las condiciones de acceso para los estudiantes. En relación a esta realidad se puede afirmar

que un 36,9 % de los apoderados afirma que la escuela no cuenta con rampas de acceso para estudiantes con discapacidad física. Esta realidad deja ver, las múltiples barreras arquitectónicas, tanto urbanísticas como de edificación y de transporte, que impiden el libre acceso al centro escolar de los estudiantes con discapacidad física. Una de las primeras barreras con las que estos niños se encuentran, es la dificultad para acceder a la propia escuela, bien por la ausencia de transporte adaptado, por la presencia de rampas insalvables o por el diseño inadecuado de las puertas de entrada.

Junto con ello, se encuentra la realidad referente a la implementación de mobiliarios adecuados y ergonómicos dentro de la sala de clases para que los estudiantes logren las mismas condiciones que el resto de sus compañeros. En relación a la pregunta si la sala cuenta con mobiliarios adecuados para atender a estudiantes con discapacidad, un 41,7 % opina que la escuela no cuenta con una implementación adecuada para la atención acorde a la discapacidad física. Esta realidad

muestra que a pesar de los múltiples esfuerzos por lograr una equidad de acceso a “todos” los estudiantes, todavía se tiene mucho que avanzar para lograr la totalidad de cobertura para los estudiantes NEEP, asociado a una discapacidad física.

Hace varios años, Chile viene haciendo diversos esfuerzos por mejorar la calidad y equidad del sistema educativo, múltiples han sido las innovaciones y reformas para alcanzar mayores logros académicos en los estudiantes, estando éstas concentradas últimamente en mejorar la formación inicial docente e incentivar el acceso de estudiantes a la carrera de pedagogía. Pero a pesar de los múltiples esfuerzos del MINEDUC por insertar en sus escuelas regulares a estudiantes con discapacidad, y de abrir políticas de integración, la percepción de los apoderados referente si los docentes realizan cursos y jornadas de perfeccionamiento, reveló que el 45.2 % de los apoderados perciben que los profesores nunca o casi nunca realizan cursos de perfeccionamiento para mejorar sus prácticas docentes.

Tabla 2: Analisis de frecuencia de la Dimensión 1 - Liderazgo y Gestión directiva

Ítems	Ponderación	Porcentaje
La dirección de la escuela lo trata con respeto y cordialidad	Siempre	84.0
Opinión apoderados reformulación Proyecto educativo institucional, PEI	Casi nunca, nunca	41.7
Escuela Cuenta con rampas de acceso para recibir a estudiantes con discapacidad física	Casi nunca, nunca	36.9
La escuela cuenta con mobiliarios adecuados para atender a estudiantes con discapacidad	Nunca	41.7
Los docentes realizan cursos y jornadas de perfeccionamiento	Casi nunca, nunca	45.2
Total		100.0

Analisis de frecuencia de la Dimensión 2 - Gestión Política y Normativa Vigente.

La Política Nacional de Educación Especial, busca hacer efectivo el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades, a la participación y a la no discriminación de las personas que presentan NEEP, garantizando su pleno acceso, integración y progreso en el sistema educativo. De esta manera la educación se comienza a ver como un derecho para todos los niños y niñas, incluso para aquellos niños física o mentalmente impedidos, quienes tienen el de recibir tratamientos, cuidados y una educación que responda a sus necesidades de manera particular.

Así surgió el nacimiento de un nuevo debate: la integración

de niños con necesidades educativas especiales (NEE) al sistema escolar. De acuerdo con esta realidad, se puede percibir que los apoderados de los estudiantes integrados con NEE, se encuentran en general informados de las políticas implementadas por la escuela y el MINEDUC en un 79,8 % estos opinaron que el gestor informa las normativas que rige el programa de integración. Junto con ello el 78,6 % de los encuestados está informado sobre el reglamento interno de convivencia, en conformidad a lo dispuesto en Ley 19.979 del 6/11/04, por lo que se fija el texto refundido coordinado y sistematizado del D.F.L. N° 2 de 1996.

Pero se puede observar que no ocurre lo mismo con el conocimiento de los apoderados referente a la promoción o repitencia de los estudiantes, ya que un 56 % de los apoderados encuestados no sabe que la repitencia no es una causal de cancelación de matrícula, según lo señalado en la Ley General de Educación que establece que “durante la vigencia del año escolar, ningún establecimiento educacional del país (subvencionado o particular pagado) podrá cancelar la matrícula, suspender o expulsar estudiantes (as) por problemas de rendimiento”. Esta prohibición se encuentra consagrada también en el DFL N° 2 de 1998 de Subvenciones y Decretos N° 511/96, N° 112/99 y 83/2001 de promoción escolar.

Referente a la pregunta N° 31 de si “la escuela genera instancias de participación de padres y apoderados para apoyar el aprendizaje su hijo”, 81,3 % de los apoderados encuestados está de acuerdo que la escuela genera siempre o casi siempre instancias de participación, realizan actividades acordes a las necesidades de padres y/o apoderados. Pero cuando se les pregunta si “la escuela considera habitualmente jornadas de sensibilización sobre la diversidad” el 44 % de los apoderados considera que la escuela nunca o casi nunca realiza jornadas destinadas a la comunidad. Estos resultados nos hacen pensar que la política de Educación Especial no se cumple en su totalidad, ya que se debe incluir a la familia en el proceso de integración de los estudiantes. La familia se considera el lugar primario de la educación, entorno que facilita el desarrollo personal y social y lugar para la comunicación, convirtiéndose padres y madres en los principales agentes de la educación de sus hijos/as, siendo las personas que disponen de más oportunidades para influir en su comportamiento y favorecer así su desarrollo. Así pues, no cabe duda, que la integración de la familia en el proceso de la educación de sus hijos/as permitirá optimizar la intervención educativa.

Acerca de la participación activa de la familia en los programas educativos del niño/a con discapacidad, son enormes las ventajas que pueden obtenerse; de esta forma cuando la familia se implica, el mantenimiento y generalización de los aprendizajes, tendrá más posibilidades de producirse y consolidarse. Un 35,6 % opina que no son considerados en jornadas de reflexión realizadas en el establecimiento. de los encuestados está informado sobre el reglamento interno de convivencia, en conformidad a lo dispuesto en Ley 19.979 del 6/11/04, por

lo que se fija el texto refundido coordinado y sistematizado del D.F.L. N° 2 de 1996.

Pero se puede observar que no ocurre lo mismo con el conocimiento de los apoderados referente a la promoción o repitencia de los estudiantes, ya que un 56 % de los apoderados encuestados no sabe que la repitencia no es una causal de cancelación de matrícula, según lo señalado en la Ley General de Educación que establece que “durante la vigencia del año escolar, ningún establecimiento educacional del país (subvencionado o particular pagado) podrá cancelar la matrícula, suspender o expulsar estudiantes (as) por problemas de rendimiento”. Esta prohibición se encuentra consagrada también en el DFL N° 2 de 1998 de Subvenciones y Decretos N° 511/96, N° 112/99 y 83/2001 de promoción escolar.

Referente a la pregunta N° 31 de si “la escuela genera instancias de participación de padres y apoderados para apoyar el aprendizaje su hijo”, 81,3 % de los apoderados encuestados está de acuerdo que la escuela genera siempre o casi siempre instancias de participación, realizan actividades acordes a las necesidades de padres y/o apoderados. Pero cuando se les pregunta si “la escuela considera habitualmente jornadas de sensibilización sobre la diversidad” el 44 % de los apoderados considera que la escuela nunca o casi nunca realiza jornadas destinadas a la comunidad. Estos resultados nos hacen pensar que la política de Educación Especial no se cumple en su totalidad, ya que se debe incluir a la familia en el proceso de integración de los estudiantes. La familia se considera el lugar primario de la educación, entorno que facilita el desarrollo personal y social y lugar para la comunicación, convirtiéndose padres y madres en los principales agentes de la educación de sus hijos/as, siendo las personas que disponen de más oportunidades para influir en su comportamiento y favorecer así su desarrollo. Así pues, no cabe duda, que la integración de la familia en el proceso de la educación de sus hijos/as permitirá optimizar la intervención educativa.

Acerca de la participación activa de la familia en los programas educativos del niño/a con discapacidad, son enormes las ventajas que pueden obtenerse; de esta forma cuando la familia se implica, el mantenimiento y generalización de los aprendizajes, tendrá más posibilidades de producirse y consolidarse. Un 35,6 % opina que no son considerados en jornadas de reflexión realizadas en el establecimiento.

Tabla 3: Analisis de frecuencia de la Dimensión 2 - Gestión Política y Normativa Vigente

Ítems	Ponderación	Porcentaje
Informados de las políticas implementadas	Siempre	79.8
Informados del reglamento interno de convivencia	Siempre	78.6
Informados de la promoción o repitencia de los estudiantes	Casi nunca	56.0
La escuela genera instancias de participación de padres y apoderados para apoyar el aprendizaje su hijo	Siempre	81.3
La escuela realiza jornadas de sensibilización sobre la diversidad	Casi nunca	44.0
Participación activa de la familia en programas educativos		35.6
Total		100.0

Análisis de frecuencia de Dimensión 3: Gestión de Clases/Intra aula

El Profesor debe planificar adecuadamente, de otra manera, se cae en la improvisación, la planeación que no solo responda a los requerimientos administrativos, sino que realmente contemple y atienda las necesidades de los estudiantes y de los profesores, considerando los propósitos de la educación básica que sigue el conjunto de criterios formativos establecidos por el grupo de maestros y directivos de la escuela, consensuada con los colegas de grado y ciclo, buscando establecer cierta congruencia entre los estilos de enseñanza de los distintos profesores y la necesaria continuidad en el tránsito de los niños entre un nivel y otro. Es por ello que es fundamental que el profesor conozca la realidad de cada uno de los estudiantes, sobre todo de aquellos que presentan NEE. Referente a la pregunta N° 41 “si el profesor informa acerca de las necesidades de aprendizaje de su hijo” un 22,2 % de los apoderados encuentran que no son

informados y un 23,5 % responde que el profesor no conoce la realidad familiar de su hijo. Esto mantiene un carácter significativo para llevar a cabo las diferentes estrategias en el aula y dar respuesta a la diversidad, lo primero que debe tener un profesor es el conocimiento amplio de sus estudiantes, sus necesidades y entorno familiar.

En la pregunta número 57, plantea que el profesor (a) elabora material de apoyo y didáctico para reforzar los aprendizajes de su hijo (a) tiene un 88 % de los apoderados que creen en el nivel didáctico del docente, en crear nuevas estrategias para cada realidad de curso. El 85,7 % de los encuestados está de acuerdo que el profesional de integración informa los avances del hijo (a), “El sentido de esta alianza se basa en la convicción de que cuando la escuela o la familia tienen una participación difusa o poco efectiva, son los niños, niñas y adolescentes los que se ven afectados en su proceso de desarrollo y aprendizaje.

Tabla 4: Analisis de frecuencia de la Dimensión 3 - Gestión de clase/intra aula

Ítems	Ponderación	Porcentaje
El profesor informa acerca de las necesidades de aprendizaje de su hijo	Nunca	22.2
El profesor conoce la realidad familiar de su hijo	Nunca	23.5
El profesor (a) elabora material de apoyo y didáctico para reforzar los aprendizajes de su hijo	Siempre	88.0
El profesor informa de los avances de su hijo	Siempre	85.7
Total		100.0

Análisis de frecuencia de Dimensión 4: Gestión de resultados

En la pregunta el sistema de evaluación utilizado para evaluar su hijo (a) es el adecuado, el 83,9 % de los apoderados opina que es eficiente la evaluación para su pupilo. El 89,3 % de los apoderados consultados indican que son informados sobre las calificaciones de sus hijos. En la pregunta N° 63, los profesionales de integración le han informado acerca de las evaluaciones diferenciadas, el 88,1 % indican que han sido informados sobre las evaluaciones diferenciadas.

En la pregunta N°62, el 70,2 % de los apoderados encuestados sienten que los profesores son justos en las calificaciones que les ponen a los estudiantes con NEE.

El 85,7 % de los apoderados de los padres y apoderados confían en el criterio de evaluación utilizado para medir el aprendizaje. Desde la perspectiva de su nuevo rol, los especialistas deben apoyar a los docentes para que adquieran la seguridad e información necesaria que les permita resolver las inquietudes y orientar a los padres de los niños con necesidades educativas especiales de manera adecuada.

Tabla 5: Analisis de frecuencia de la Dimensión 4 – Gestión de resultados

Ítems	Ponderación	Porcentaje
El sistema de evaluación utilizado para evaluar su hijo (a) es el adecuado	Siempre	83.9
Son informados sobre las calificaciones de sus hijos	Siempre	89.3
Los profesionales le han informado acerca de las evaluaciones diferenciadas	Siempre	88.1
Los profesores son justos en las calificaciones que les ponen a los estudiantes con NEE	Nunca	70.2
Los padres confían en el criterio de evaluación utilizado por el docente para medir el aprendizaje	Siempre	85.7
Total		100.0

Discusión

Dimensión 1: Liderazgo y Gestión Directiva.

Referente a esta dimensión, existe una percepción en los padres y apoderados de que su opinión no es considerada a cabalidad en todas las acciones realizadas por la escuela. Lamentablemente, las escuelas municipalizadas se enfocan en otras actividades extracurriculares, en vez de preocuparse de sensibilizar a la comunidad educativa sobre la importancia de la integración escolar, (Raczynski y Muñoz, 2005; Murillo, 2005; Fullan, 2003), manifestaron que la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales a la escuela regular implica que es necesario adecuar los espacios físicos para que logren un acceso en igualdad de condiciones que el resto del estudiantado.

Dimensión 2: Política y Normativa vigente: Existen múltiples barreras tanto arquitectónicas como de implementación para el libre acceso a las dependencias y al currículum nacional, de los

estudiantes con NEEP, que tienen requerimientos específicos debido a un déficit en la percepción visual, física o auditiva. La Ley General de Educación de Chile (2004), establece que los estudiantes tendrán derecho a repetir curso en un mismo establecimiento a lo menos en una oportunidad en la educación básica y en una oportunidad en la educación media, sin que por esa causal sea cancelado o no renovada la matrícula. Además, en el caso que en la misma comuna o localidad que no exista otro establecimiento de igual nivel o modalidad, la repitencia de un estudiante no podrá afectar de manera alguna su derecho a la educación.

Dimensión 3 gestión de clases/intra aula: A los estudiantes, en general, les gusta asistir a la escuela debido a que se sienten aceptados tanto por sus pares como por comunidad educativa. Los apoderados están conformes con las metodologías utilizadas por el docente y en su nivel didáctico para la atención de sus estudiantes con NEEP de

acuerdo a cada realidad de curso. Cabe agregar que eficacia y equidad son principios mutuamente necesarios, esto significa que una escuela, para ser eficaz, debe favorecer el desarrollo de todos y cada uno de sus estudiantes, (Murillo, 2003). En relación con estos conceptos y los resultados emitidos por esta categoría se puede señalar que en general los apoderados están conformes con la gestión de las clases de los profesores.

En el ámbito escolar, el docente adquiere un papel primordial en la motivación. Para conseguir que sus estudiantes muestren una disposición positiva hacia el aprendizaje, su actitud no se debe limitar a la transmisión de conocimientos, sino que debe poner énfasis en cómo lo hace. Según José Escaño y María Gil de la Serna, autores entre otras obras de 'Cinco hilos para tirar de la motivación y el esfuerzo', afirman que los profesores "tienen en el medio escolar la posibilidad de transmitir motivos a los alumnos para esforzarse". Según estos expertos, las intervenciones más importantes que pueden realizar los docentes deben enfocarse a cinco puntos: crear un proyecto personal, despertar interés por el tema de trabajo, fomentar el sentimiento de competencia, mostrar apoyo docente y sentir el apoyo de los compañeros.

Las estrategias didácticas que para Díaz-Barriga y Hernández Rojas (1998), pueden ser de apoyo porque consiguen optimizar la concentración del estudiante, reducir la ansiedad ante situaciones de aprendizaje y evaluación, dirigir la atención, organizar las actividades y tiempo de estudio, entre otros, pueden ser igualmente de enseñanza porque les permite realizar manipulaciones o modificaciones en el contenido o estructura de los materiales de aprendizaje, o por extensión dentro de un curso o una clase, con el objeto de facilitar el aprendizaje y comprensión de los estudiantes.

Al mismo tiempo, las escuelas que han logrado integrar a las familias de los estudiantes con NEEP obtienen mejores resultados, tanto en lo referido al rendimiento académico como a la actitud hacia el aprendizaje y desarrollo integral" (Bolívar 2006). La aproximación de los estilos de enseñanza al estilo de aprendizaje requiere como señala Bernard (1990), que los profesores comprendan la gramática mental de sus estudiantes derivada de los conocimientos

previos y del conjunto de estrategias, guiones o planes utilizados por los sujetos en la ejecución de las tareas, por esto los profesores deben manejar diferentes estrategias para enseñar a los estudiantes integrados y con mayores dificultades, justamente un 84,2 % de los encuestados están satisfechos con las prácticas de los docentes.

Dimensión 4: Gestión de resultados. Se detectó la falta de mayor rigurosidad por parte de los docentes para considerar las características y dificultades de todos sus estudiantes, en la elaboración de las evaluaciones diferenciadas de lecturas complementarias y de otros objetivos presentes en la cobertura curricular real. Existen prácticas que denotan no entender a cabalidad los procedimientos y normativas existentes hacia estos estudiantes con NEEP, ya que la mayor parte de las escuelas prefiere sacar a los estudiantes de la sala o sugerirles que no asistan, frente a las pruebas de carácter nacional que miden calidad de los aprendizajes. Por último, la falta de compromiso y comunicación existente entre los jefes de UTP y los apoderados de los estudiantes con NEEP provoca molestia ya que demuestra una carencia de interés hacia el aprendizaje adecuado para este tipo de estudiantado.

A este respecto, la adopción de acuerdos y el manejo de criterios comunes entre los profesionales de apoyo y el profesorado son de capital importancia para construir una relación positiva de colaboración con los padres. Asimismo, es fundamental que los padres tengan claro los canales de comunicación con la escuela y que cuenten con suficiente información acerca del proyecto educativo de la escuela, desarrollo del programa de integración en cuanto a sus avances y dificultades, involucrarlos y comprometer su colaboración en el fortalecimiento de este. Los padres cuentan con la experiencia necesaria para que al compartir sus vivencias puedan sensibilizar a aquellos sectores de la sociedad y de las propias instituciones que se muestran resistentes a la integración.

La evaluación tiene una función reguladora del aprendizaje, puesto que las decisiones que toman los estudiantes para gestionar el estudio están condicionadas por las demandas de la evaluación a las que tienen que enfrentarse (Cabani y Carretero,

2003; Murphy, 2006). Según el estudio posterior de Ghazvini y Readdick (1994), demostró que los educadores consideraban que la comunicación entre padres y educadores debería ser más frecuente, dando importancia a los padres. Estos autores hacen referencia que según como aumenta la calidad del centro de educación infantil, se produce el incremento en la comunicación con padres, tal como lo describe en este estudio.

La respuesta a la diversidad supone flexibilizar la evaluación y promoción, utilizando una variedad de estrategias y procedimientos que se ajusten a las distintas capacidades, estilos y posibilidades de expresión de los estudiantes en general y, en particular, cuando éstos presentan necesidades especiales asociadas a discapacidad. Si bien con estos últimos, la tendencia debiera apuntar a utilizar los mismos instrumentos y actividades de evaluación que se aplican para todo el grupo, no hay que descartar que en muchos casos, habrá que recurrir al mecanismo de "evaluación diferenciada", lo que puede implicar entre otras medidas: poner en práctica otros métodos o estrategias de evaluación, modificar los instrumentos, adecuar los tiempos, graduar las exigencias, la cantidad de contenido e incluso considerar la posibilidad de otorgar apoyo al niño durante la realización de la evaluación.

Se trata de evaluar al estudiante en el contexto en el que se desarrolla con el fin de identificar qué factores favorecen o dificultan su proceso de aprendizaje y determinar la naturaleza de sus necesidades educativas en dicho contexto. No hay que perder de vista, que esta evaluación tiene por finalidad determinar el tipo y grado de ayudas que necesita el estudiante para aprender y desarrollarse adecuadamente, es decir, qué de adaptaciones curriculares precisa, qué medios de acceso al currículum hay que proporcionarle y cuáles son los recursos y modalidades de apoyo más adecuados para promover su participación y aprendizaje en el marco del currículum regular.

En este estudio, se observó que los profesores estaban más disponibles para la comunicación al comienzo del programa y los padres al final de este. Las implicaciones son claras, se debe pensar cuidadosamente cómo, qué y cuándo hay que comunicarse con los padres. La familia es el primer

mundo social que encuentra el niño y la niña, y sus miembros, el espejo en el que niños y niñas empiezan a verse, por esto, la familia constituye el agente más importante, especialmente durante los primeros años de vida. La familia introduce a los niños y las niñas a las relaciones íntimas y personales, y les proporciona sus primeras experiencias; una de ellas, la de ser tratados como individuos distintos. La familia es el primer grupo referencial del niño y la niña, el primer grupo cuyas normas y valores adopta como propias y a la cual se refiere para emitir juicios sobre sí mismo. De esta forma, el grupo familiar constituye el grupo original primario más importante para la mayoría de los niños y niñas. Las intensivas experiencias sociales que ocurren en el seno de la familia son la base de la personalidad, independientemente de los cambios que experimenten más tarde en la vida como adolescentes o como adultos.

En este sentido, la familia es responsable del proceso de transmisión cultural inicial cuyo papel consiste en introducir a los nuevos miembros de la sociedad en las diversas normas, pautas y valores que a futuro le permitirán vivir autónomamente en sociedad. A pesar de que los padres no pueden determinar completamente el curso del desarrollo social de sus hijos e hijas, muchas dimensiones de su conducta y personalidad como actitudes, intereses, metas, creencias y prejuicios se adquieren en el seno familiar. Lo que los niños y niñas aprenden de sus padres no es simplemente el resultado de lo que ellos les han enseñado, sino que reciben también influencias de otros miembros de otros grupos sociales vinculados a la familia, de allí que la personalidad posterior dependa de las influencias de los distintos ambientes durante los primeros años de vida. La familia es también la esfera de la vida social donde se aprenden por primera vez los tipos de conductas y actitudes consideradas socialmente aceptables y apropiadas según el género. Es decir, en la familia se aprende a ser niño o niña.

Además, la familia proporciona a los niños y niñas una posición social. Es a través de ella que ellos y ellas se insertan dentro de la sociedad. Muchas características adscritas que existen al nacer o se adquieren a través de la vida como clase social, religión, raza y etnicidad, son determinadas por el origen familiar. Sin lugar a dudas, es posible alterar

algunos de estos aspectos; sin embargo, su influencia estará siempre presente a lo largo de la vida. Cabe recordar también que los orígenes familiares inciden en los niveles de oportunidad, prestigio y poder a los que los niños y las niñas podrán acceder en el futuro. Si bien la familia es el primer mundo social del niño y la niña en sus primeros años de vida, actualmente la familia ya no desempeña el rol socializador totalizante que le correspondió en otras épocas. Hoy en día otros agentes sociales han asumido muchas de las funciones que antes correspondían a la familia. Uno de estos agentes es la escuela.

La escuela, como institución social encargada de llevar a cabo la educación en forma organizada, apoyada por planes y programas de estudios impartidos en diferentes niveles, tiene distintas funciones, entre las cuales se pueden señalar:

Trasmitir a las nuevas generaciones conocimientos que han sido adquiridos paulatinamente de generaciones anteriores, buscar en la educación las aptitudes naturales para desarrollarlas y contribuir de ese modo a la formación de su personalidad, desarrollar en el educando habilidades y destrezas, pero principalmente inculcarle valores humanos, que de alguna manera orientarán su vida y despertar, mantener, acrecentar en los integrantes de la comunidad el interés por elevar su nivel cultural.

Conclusiones

De acuerdo a la discusión de resultados se concluye en la Dimensión 1 Liderazgo y gestión directiva:

- Existe una percepción en los padres y apoderados de que su opinión no es considerada a cabalidad en todas las acciones realizadas por la escuela.
- Las escuelas municipalizadas lamentablemente se enfocan principalmente en otras actividades extracurriculares, en vez de preocuparse de sensibilizar a la comunidad educativa sobre la importancia de la integración escolar.

Dimensión política y normativa vigente:

- Existen múltiples barreras arquitectónicas para el libre acceso a dependencias como también de implementación del currículo nacional, lo que dificulta el aprendizaje en los estudiantes con NEEP, que tienen requerimientos específicos debido a un déficit en la percepción visual, física

o auditiva.

Dimensión gestión de clases:

- A los estudiantes, en general, les gusta asistir a la escuela debido a que se sienten aceptados tanto por sus pares como por comunidad educativa.
- Los apoderados están conforme con las metodologías utilizadas por el docente y su capacidad didáctica, para la atención de sus estudiantes con NEEP de acuerdo a cada realidad de curso.

Dimensión gestión de resultados:

- Falta mayor rigurosidad por parte del profesorado, para considerar características y dificultades de todos los estudiantes en la elaboración de evaluaciones diferenciadas de lecturas complementarias y de otros objetivos presentes en la cobertura curricular real.
- Existen prácticas que denotan no entender a cabalidad los procedimientos y normativas existentes hacia estudiantes con NEEP, ya que la mayor parte de las escuelas prefiere sacar a los estudiantes de la sala o sugerirles que no asistan, frente a las pruebas de carácter nacional que miden calidad de los aprendizajes.
- La falta de compromiso y comunicación existente entre Jefes de Unidad Técnico Pedagógica y apoderados de los estudiantes con NEEP, provoca molestia ya que demuestra una carencia de interés hacia el aprendizaje adecuado para este tipo de estudiantes.

Referencias

- AINSCOW, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes. Algunos retos y oportunidades. En M. A. Verdugo; F. de Borja Jordán de Urríes (Coords). Hacia una nueva concepción de la discapacidad. Salamanca: Amarú
- ANDRÉS, M.D Y SARTO (2009). Escuela inclusiva: valores, acogida y convivencia". Salamanca. Inicio.
- BAYLISS, P. (1998, septiembre). What is "inclusion"? Comunicación presentada en la BPS Conference, Education Section, Exeter, Reino Unido.
- BOOTH, T. Y AINSCOW, M (2004). Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la

- participación en las escuelas. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- BOOTH, T. Y BOOTH, W. (1996). Sounds of silence: narrative research with inarticulate subjects, *Disability & Society*, 11 (1), 55–69.
- BOLÍVAR, A.; MORENO, J. M. (2006): «Between transaction and transformation: The role of school principals as education leaders in Spain», en *Journal of Educational Change*.
- BUSCH, T. (abril, 2008). From Management to Leadership: Semantic or Meaningful.
- CARRASCO, M. (2002): Análisis e incidencias de los estilos directivos de las mujeres en centros escolares de contextos desfavorecidos (Tesis Doctoral). Universidad Huelva, Huelva.
- CARRASCO, M., CORONEL, J., FERNÁNDEZ, M., GONZÁLEZ, S., & MORENO, E. (2007). *Diversidad y Educación Inclusiva 41 Organización escolar. Aspectos básicos para docentes*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- CABANÍ, M. L. Y CARRETERO, R. (2003). La promoción de estudiantes estratégicos a través del proceso de evaluación que proponen los profesores universitarios". En C. Mone- reo y I. Pozo. *La Universidad ante l a nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis.
- DÍAZ B., F. Y HERNÁNDEZ R., G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw Hill, México, 232p.
- ENGLISH, F. (2008). *The Art of Educational Leadership. Balancing Performance and Accountability*. London: Sage Publications.
- FORO MUNDIAL EPT, EDUCACIÓN PARA TODOS (2000) Marco de Acción de Dakar de Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Dakar, Senegal, 2628 de abril de 2000. UNESCO, Paris.
- Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad, ONU, 1993.
- GINÉ, C. (2002). Desde l'esfera dels valors. *Revista de Blanquerna*, 7. Junta de Andalucía. Estrategia LOCE (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la educación (Boletín Oficial del Estado, número 307, de 24 de diciembre de 2002). para la competitividad de Andalucía.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. (noviembre, 2003). El liderazgo en tiempos de cambio y de reforma. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 11(6), 4-8.
- HALLINGUER, P., & HECK, R. (junio, 2011). Conceptual and methodological issues in studying school leadership effects as a reciprocal process. *School Effectiveness & School Improvement*, 22(2), 149-173.
- JIMENEZ, P y VILA, M ed. (1999). *De educación especial a Educación en la diversidad*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- JOMTIEN, (1990), Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos.
- Ley de Integración Social de las Personas con Discapacidad, 19.284, Chile, 1991.
- LEGORBURU, A. (2009). Líderes en la implantación de las TICs. Comunidad Escolar. Recuperado de <http://comunidad-escolar.cnice.mec.es/849/info6.html>
- LOBATO, X. (2001). Importancia de la cultura escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas: Profundización teórica y evidencias empíricas. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Salamanca, Salamanca.
- LORENZO DELGADO, M. (sin fecha, 2004). La función de liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal. *Revista Enseñanza*, 22, 193-211.
- 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.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, DIVISIÓN DE EDUCACIÓN GENERAL, Stgo Chile - Documentos oficiales que reglamentan la educación especial (2001) - *Proyectos de Integración Escolar, Orientaciones (Programa de educación especial (1998). - Ley de integración social de las personas con discapacidad (Nº19.284) 2000) - La evaluación de la integración escolar (1999)*
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2004). *Nueva perspectiva y visión de la educación*

- especial: Informe de la Comisión de expertos. Santiago de Chile: MINEDUC.
- MINEDUC (2002) "Escuela, Familia y Discapacidad" Guía N° 1 y N°2 (2003). Programa de Educación Especial.
- MINEDUC (2002) Situación de la Formación Laboral en Educación Especial. www.mineduc.cl.
- MINEDUC (2003) "ORIENTACIONES, Proyectos de Integración". Programa de Educación Especial.
- MINEDUC (2004) Estudio Muestral sobre la Calidad del Proceso de Integración Educativa.
- MARTÍNEZ, G. G., MELÉNDEZ, C. J., ROMERO, G. E. Y ACLE, T. G. (2006, octubre). Evaluación de los factores de riesgo en niños con problemas de aprendizaje. Documento presentado en el 2° Congreso Regional de la Sociedad Interamericana de Psicología, La Habana, Cuba.
- MURILLO, F.J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), pp. 11-24. <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.pdf>.
- MURILLO, F.J. Y HERNÁNDEZ-CASTILLA, R. (2011). Hacia un concepto de Justicia Social. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), pp. 7-23.
- MURILLO, F.J., BARRIO, R. Y PÉREZ-ALBO, M.J. (1999). La dirección escolar: análisis e investigación. Madrid: CIDE. competencia transversal. *Revista Enseñanza*, 22, 193-211.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2007). Datos básicos de la educación en España 2007-2008. Recuperado de <http://www.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=313&area=estadistics>
- MUIJS, D. (octubre, 2006). New directions for school effectiveness research: towards school effectiveness without schools. *Journal of Educational Change*, 7(3), 141- 160.
- REYNOLDS, D., HARRIS, A., CLARKE, P., HARRIS, B., & JAMES, S. (sin fecha, 2006). Challenging the challenged: Developing an improvement programme for schools facing exceptionally challenging circumstances. *School Effectiveness & School Improvement*, 17(4), 425-439.
- SEASHORE, K., DRETZKE, B., & WAHLSTROM, K. (septiembre, 2010). How does leadership affect student achievement? Results from anational US survey. *School Effectiveness & School Improvement*, 21(3), 315-336.
- ORTIZ, C: (2000) »Hacia una educación inclusiva. La educación especial: ayer, hoy y mañana», en *Siblo Cero*, 31 (1), , pp. 5-12.
- 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).
- PASCUAL, R., & IMMEGART, G. (1996): Formación y desarrollo de directores y líderes. En D. Stufflebeam (Ed.), *Dirección Participativa y Evaluación de Centros*. II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes (pp. 579-593). Bilbao: ICE- Universidad de Deusto/ Ediciones Mensajero.
- TEDESCO, J.C. (2004) Igualdad de oportunidades y política educativa. En *Políticas educativas y calidad*. Reflexiones del Seminario Internacional pp 21-31. Santiago de Chile: Fundación Ford, Universidad Alberto Hurtado, UNICEF, UNESCO.
- WARNOCK, M.: *Meeting Special Educational Needs*, Londres: Her Britannic Majesty's Stationary Office, 1981.