

**UNIVERSIDAD DE GRANADA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR**



## **TESIS DOCTORAL**

**ESTUDIO DESCRIPTIVO DE LA ORGANIZACIÓN  
DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL  
EN LOS CENTROS PÚBLICOS  
DE EDUCACIÓN “ÉLÉMENTAIRE”  
DE LA LOIRE (FRANCIA)**

**DOCTORANDA: MARÍA CARA DÍAZ**

**DIRECTORES:**

**Dr. Tomás Sola Martínez  
Dra. Inmaculada Aznar Díaz  
Dr. Francisco D. Fernández Martín**

**GRANADA, 2010**

Editor: Editorial de la Universidad de Granada  
Autor: María Cara Díaz  
D.L.: GR 4055-2011  
ISBN: 978-84-694-1146-9



A la luz de mi vida y a mi corazón, junto a  
mi sol...

Porque en un mundo lleno de diferencias,  
la normalidad no existe (Vlachou, 1999).



## AGRADECIMIENTOS

Todo surgió gracias al amor, el cual es culpable de muchas locuras y entre una de ellas la realización de esta investigación.

Quisiera agradecer este trabajo, a todos los que consciente o inconscientemente me habéis ayudado a seguir avanzando en este duro camino, como el realizar una tesis a distancia, pues el amor es loco, pero con los pies en la tierra.

Por ello, expresar mi gratitud a mis directores, el doctor Tomás Sola Martínez, la doctora Inmaculada Aznar Flores y el doctor Francisco D. Fernández Martín, sin cuyos conocimientos, trabajo constante, paciencia, apoyos y enseñanzas hubiera sido imposible llevar a cabo esta tesis doctoral. Gracias por su actitud y profesionalidad.

Al equipo de expertos de Francia, cuya participación fue necesaria para la comprensión y realización de este trabajo. Agradecer sinceramente al doctor Jorge Molero Huertas su implicación voluntaria y altruismo. A Isabel Colon por dedicarme su tiempo y presentarme al guía de la Educación Especial, don Laurent Colon, en esos momentos tan difíciles para ella. Nunca olvidaré su energía e interés. A Laurent Colon por su sabiduría, pues fue indispensable para comprender cómo funciona la Educación Especial en Francia y la *Loire*. A

la doctora Anni Lechenet gracias a su entusiasmo puede realizar mi estancia en Saint Etienne con la colaboración indispensable del catedrático, Philippe Foray. A Brigitte Bernard delegada de acogida de la "*Maison Départementale des Persones Handicapées de la Loire*", y a don Marc Bonneville, vicepresidente de la "*Association Départementale d'Aide aux Parents et Amis d'enfants inadaptés de la Loire*" por su dedicación y energía. A Bruno Moulin por sus consejos y disponibilidad.

Agradecer a todos los Inspectores de la Educación Nacional de la *Loire*, don Pierre Viceriat, doña Monique Descot, don Christian Soulas, don Hubert Pharabet, doña Chantal Brugnoux-Lazzaro, doña Sandrine Andre, don Michel BOnhomme, don Bernard Philippon, don Eric Bouteille, don Jean-Noël Cancade, don Xavier Garcia y en especial a don Thierry Vial encargado de la "*Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés*", por su acuerdo y ayuda en la administración de los instrumentos. Asimismo a todos los Directivos y Docentes de los Centros Públicos de Educación "*Élémentaire*" de la *Loire*, por su colaboración y participación. En especial, mi gratitud a doña Fanny Colomb, doña Claudie Knoploch, don Pierre Dancert, don François Jimenez, don Philippe Rius, doña Dominique Bayle, doña Marie Eschallier, don Denise Dambo, don Jean-Louis Renaudier, doña Amandine Arthaud, don Philippe Barre, doña Myriam Delaine y don Barde Cabusso. Así como a los Directores del Centro "*Élémetaire Fauriel*" y a su Maestra de CLIS.

A mis amigos, que hacen sentirme viva, con su aliento, firmeza y apoyo. Haciéndome olvidar los desalientos sufridos con abrazos, risas, ánimos y estando cerca en la distancia. Ellos han sido mis referentes, Anasuki la constancia, Merche la claridad, Raúl el éxito, Noel el programas, Amani y su arte y Emi mi acompañante.

No puedo olvidar nombrar a la doctora Blandine Papi-Bageacu y el doctor Serban Bageacu, mi familia adoptiva en *Saint Etienne*, por su generosidad en todas sus formas, su comprensión, ánimo, consejos y charlas de las que tanto he aprendido. Y a sus hijos, Víctor y Adrian que me alegraron e hicieron perderme en el mundo de los sueños mostrándome que el trabajo y esfuerzo merecen la pena. Por sus barbacoas y la sofrología.

A Doris Mora, antigua coordinadora de español y mi jefa en el “*Lycée Claude les Bois*”. Amiga y compañera, su disposición y buen francés hicieron las delicias de las traducciones y correcciones de los instrumentos.

A Lilia y Vali Rusu por su apoyo y disposición, por los momentos pasados juntos, por ser tan buenas personas.

A mi familia, mi pilar, mi guía, a los que quiero y admiro: A mi hermana por su ofrecimiento, siempre dispuesta a echarme una mano. A mi hermano por dejarme su cuarto y su pragmatismo. A ellos porque forman parte de mí y están consiguiendo sus objetivos.

A mis creadores que tanto quiero y admito: A mi madre por su apoyo incondicional, por soportarme cada día y mimarme. Su forma de ser es mi inspiración en la vida, lejos estoy de conseguirlo. A mi padre por sus ideas tan originales y los “momentos históricos” que pasamos gracias a él. Su transmisión de valores y su forma de ver la vida, dan sentido a lo que soy. Porque ellos me hacen creer que hoy puede ser un buen día, ya que hoy no es un día cualquiera.

A Alex, mi complemento, mi soporte, mi compañero. Sin él la vida sería en blanco y negro, no hay palabras para expresar lo muy agradecida que le estoy por estar a mi lado, apoyarme y animarme. El culpable de todas mis locuras.

En general, a todos los que me dieron su apoyo incondicional sin pedirlo y contribuyeron de alguna forma a la realización de esta investigación.

Gracias de corazón





## ÍNDICE

### PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

|  |     |
|--|-----|
| <b>ÍNDICE DE TABLAS</b> .....  | 13  |
| <b>ÍNDICE DE FIGURAS</b> .....   | 23  |
| <b>INTRODUCCIÓN</b> .....  | 27  |
| <b>CAPÍTULO I. PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN FRANCIA</b> |     |
| 1. Introducción.....   | 33  |
| 2. Inicios 1795-1919 .....   | 33  |
| 3. Constitución y consolidación del sector médico-educativo 1920-1969.....   | 38  |
| 4. Afianzamiento e integración 1970-2004.....                                | 43  |
| <b>CAPÍTULO II. LA EE EN FRANCIA: ACLARACIONES CONCEPTUALES Y NORMATIVAS</b> |     |
| 1. Introducción.....   | 61  |
| 2. Conceptualización de la EE.....   | 62  |
| 2.1. Evolución del concepto de “ <i>handicapé</i> ”.....                     | 62  |
| 2.2. Definición de la EE.....  | 68  |
| 2.3. Otros conceptos relacionados con la EE.....                             | 70  |
| 3. Marco normativo de la EE.....   | 78  |
| 3.1. Fundamentos normativos de la EE.....                                    | 78  |
| 3.2. Diferencias y similitudes normativas entre Francia y España .....       | 88  |
| 3.3. Finalidades y objetivos de la EE.....                                   | 89  |
| <b>CAPÍTULO III. ORGANIZACIÓN DE LA EE EN FRANCIA</b>                        |     |
| 1. Introducción.....   | 99  |
| 2. Competencias y financiación.....  | 100 |
| 2.1. Competencias del Estado y los colectivos territoriales .....            | 100 |
| 2.2. Financiación de los colectivos territoriales, en un marco general.....  | 105 |
| 2.3. Características y financiación de los centros educativos privados ..... | 106 |
| 3. Estructura del sistema educativo.....                                     | 108 |

|  |     |
|--|-----|
| 3.1. Introducción.....   | 108 |
| 3.2. Estructura del sistema educativo ordinario.....                               | 111 |
| 3.3. Estructura del sistema educativo Extraordinario.....                          | 124 |
| 3.3.1. Sectores y centros especializados.....                                      | 125 |
| 3.3.2. Servicios.....  | 131 |
| 3.3.3. El papel de las Asociaciones.....   | 134 |
| 4. Educación especial.....   | 136 |
| 4.1. Tipos de alumnado.....  | 136 |
| 4.2. Tipos de CLIS.....  | 138 |
| 4.3. Tipos de escolarización .....   | 143 |
| 5. Recursos humanos.....   | 153 |
| 5.1. Personal de Educación “ <i>Primaire</i> ” .....                               | 153 |
| 5.2. Personal de Educación “ <i>Secondaire</i> ”.....                              | 155 |
| 5.3. Personal de EE.....   | 156 |
| 6. Ritmos y espacios escolares.....  | 164 |
| 6.1. Tiempos escolares.....  | 164 |
| 6.2. Espacios escolares destinados al alumnado.....                                | 168 |
| 7. Evaluación del sistema educativo Francés.....                                   | 169 |
| 7.1. Evaluación del alumnado.....  | 169 |
| 7.2. Evaluación del personal docente y de disciplina de la Educación Nacional..... | 171 |
| 7.3. Evaluación de los establecimientos escolares.....                             | 172 |
| 8. Requerimientos del personal docente.....  | 173 |

#### **CAPITULO IV. ORGANIZACIÓN DE LA EE EN LA LOIRE**

|  |     |
|--|-----|
| 1. Introducción.....   | 179 |
| 2. La MDPH de la <i>Loire</i> .....  | 180 |
| 2.1. Funcionamiento de la MDPH de la <i>Loire</i> .....  | 181 |
| 2.2. Misiones de la MDPH de la <i>Loire</i> .....  | 184 |
| 2.3. Organismos que colaboran con la MDPH de la <i>Loire</i> .....   | 186 |
| 2.4. Tipos de demandas de la MDPH de la <i>Loire</i> .....   | 187 |
| 3. La “ <i>Union Nationale des Associations de Parents et Amis de Personnes Handicapees Mentales</i> ” (UNAPEI)..... | 191 |
| 3.1. La ADAPEI de la <i>Loire</i> .....  | 193 |
| 3.2. Centros o estructuras de acogida que ofrece la ADAPEI de la <i>Loire</i> .....                                  | 198 |

|  |     |
|--|-----|
| 3.3. Financiación de las estructuras de la ADAPEI de la <i>Loire</i> ..... | 200 |
| 3.4. Actividades de ADAPEI de la <i>Loire</i> .....                        | 201 |

## **SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO**

### **CAPITULO V. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN**

|   |     |
|---|-----|
| 1. Justificación de la investigación.....     | 211 |
| 2. Problema de investigación.....             | 212 |
| 3. Objetivos de la investigación.....         | 212 |
| 3.1. Objetivos generales.....                 | 212 |
| 3.2. Objetivos específicos.....               | 213 |
| 4. Método.....                                | 215 |
| 4.1. Participantes.....                       | 215 |
| 4.2. Materiales.....                          | 218 |
| 4.3. Diseño metodológico y procedimiento..... | 224 |
| 4.3.1. Diseño de instrumentos.....            | 225 |
| 4.3.2. Administración de instrumentos .....   | 228 |
| 5. Temporización.....                         | 230 |
| 6. Análisis de datos.....                     | 232 |

### **CAPITULO VI. RESULTADOS**

|   |     |
|---|-----|
| 1. Resultados descriptivos procedentes de los cuestionarios.....  | 237 |
| 1.1. Situación laboral y motivación .....   | 237 |
| 1.2. Experiencia profesional .....  | 238 |
| 1.3. Perfil de formación inicial y grado de adecuación.....   | 241 |
| 1.4. Perfil de formación complementaria y grado de adecuación...  | 245 |
| 1.5. Dotación presupuestaria y financiera .....   | 248 |
| 1.6. Aspectos organizativos y didáctico-curriculares.....   | 250 |
| 1.6.1. Directores .....   | 250 |
| 1.6.2. Docentes .....   | 263 |
| 1.7. Otros servicios relacionados con la EE y sus actuaciones.....  | 274 |
| 1.8. Satisfacción de los aspectos organizativos de la/s CLIS y el desempeño del cargo directivo y labor docente, y profesionalización de la EE y cargo directivo..... | 276 |
| 1.9. Tablas de contingencia: índices de acuerdo.....  | 288 |
| 1.10. Tablas de contingencia: Chi Cuadrado.....   | 297 |

|   |     |
|---|-----|
| 1.11. Análisis multivariado: análisis factoriales.....  | 300 |
| A. Cuestionario sobre la Organización Centros Públicos de Educación “ <i>Élémentaire</i> ” con CLIS - Percepción de los Directores.....                   | 301 |
| A.1. Análisis factorial I: Datos personales y profesionales.....  | 301 |
| A.2. Análisis factorial II: Datos del Centro Educativo y la/s CLIS.....   | 308 |
| A.3. Análisis factorial III: Percepciones. Aspectos organizativos, didáctico-curriculares y otros servicios relacionados con la EE y sus actuaciones..... | 315 |
| A.4. Análisis factorial IV: Satisfacción y profesionalización.....  | 340 |
| B. Cuestionario sobre la Organización Centros Públicos de Educación Primaria con CLIS - Percepción de los Docentes.....                                   | 350 |
| B.1. Análisis factorial I: Datos personales y profesionales.....  | 350 |
| B.2. Análisis factorial II: Datos generales de la/s CLIS.....   | 360 |
| B.3. Análisis factorial III: Percepciones: aspectos organizativos y didáctico-curriculares.....   | 365 |
| B.4. Análisis factorial IV: Satisfacción y profesionalización.....  | 387 |
| 2. Resultados descriptivos de las Entrevistas.....  | 395 |
| 2.1. Directores.....  | 395 |
| 2.2. Docentes.....  | 419 |
| 3. Triangulación de los resultados.....   | 442 |
| <br><b>CAPITULO VII. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA</b>   |     |
| 1. Introducción.....  | 471 |
| 2. Conclusiones.....  | 472 |
| 2.1. Conclusiones generales.....  | 472 |
| 2.2. Conclusiones específicas.....  | 472 |
| 2.2.1. Situación laboral y motivación .....   | 472 |
| 2.2.2. Experiencia profesional.....   | 473 |
| 2.2.3. Grado de adecuación del perfil de formación inicial.....   | 474 |
| 2.2.4. Grado de adecuación de la formación  |     |

|  |            |
|--|------------|
| complementaria .....   | 475        |
| 2.2.5. Dotación presupuestaria y financiera.....   | 476        |
| 2.2.6. Principales aspectos organizativos y didáctico-<br>curriculares .....   | 476        |
| 2.2.7. Otros servicios relacionados con la EE y sus<br>actuaciones.....  | 479        |
| 2.2.8. Satisfacción de ciertos aspectos organizativos de<br>la/s CLIS y el desempeño del cargo directivo y labor<br>docente, y profesionalización de la EE y cargo<br>directivo..... | 480        |
| 2.2.9. Grado de acuerdo.....   | 482        |
| 2.2.10. Grado de asociación .....  | 483        |
| 3. Prospectiva.....  | 484        |
| <b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>   | <b>487</b> |
| <b>ANEXOS</b>  |            |
| <b>ANEXO 1:</b> cuestionario de los Directivos versión española.....   | 523        |
| <b>ANEXO 2:</b> cuestionario de los Directivos versión francesa.....   | 531        |
| <b>ANEXO 3:</b> cuestionario de los Docentes versión española.....   | 539        |
| <b>ANEXO 4:</b> cuestionario de los Docentes versión francesa.....   | 547        |
| <b>ANEXO 5:</b> entrevista de los Directores versión española.....   | 555        |
| <b>ANEXO 6:</b> entrevista de los Directores versión francesa.....   | 559        |
| <b>ANEXO 7:</b> entrevista de los Docentes versión española.....   | 563        |
| <b>ANEXO 8:</b> entrevista de los Docentes versión francesa.....   | 567        |
| <b>ANEXO 9:</b> asociaciones que pertenecen al “ <i>Conseil<br/>National</i> ” vinculadas a las personas con<br>“ <i>handicap</i> ” .....  | 571        |
| <b>ANEXO 10:</b> direcciones y contactos de las MDPH de<br>Francia, publicada por la “ <i>Caisse Nationale de<br/>Scolarité pour l’Autonomie</i> ”.....                              | 581        |
| <b>ANEXO 11:</b> modelo de autorización para la administración<br>de los instrumentos de la “ <i>Inspection<br/>Académique</i> ” .....   | 593        |
| <b>ANEXO 12:</b> glosario.....   | 597        |
| <b>ANEXO 13:</b> traducción de ciertos términos del francés al<br>Español.....   | 611        |



## ÍNDICE DE TABLAS

|   |     |
|---|-----|
| Tabla 1. Evolución cronológica de la EE en Francia entre los años 1795 y 1919 desde la perspectiva de la tendencia, los servicios, la nomenclatura y las creaciones.....  | 37  |
| Tabla 2. Evolución cronológica de la EE en Francia entre los años 1920 y 1969, desde la perspectiva de la tendencia, los servicios, la nomenclatura y las creaciones.....   | 42  |
| Tabla 3. Evolución cronológica de la EE en Francia, entre los años 1970 y 2004, desde la perspectiva de la tendencia, los servicios, la nomenclatura y las creaciones.....  | 55  |
| Tabla 4. Reconceptualización de la EE.....  | 68  |
| Tabla 5. Etapas, principios y actitudes de un colegio inclusivo en Francia .....  | 72  |
| Tabla 6. Diferencias y similitudes entre Francia y España en la concepción de los términos atención a la diversidad, normalización, escuela para todos o inclusiva, pedagogía inclusiva, integración e inclusión..... | 76  |
| Tabla 7. Diferencias y similitudes en materia legislativa sobre EE, entre Francia y España .....  | 88  |
| Tabla 8. Competencias de Estado y colectividades territoriales por niveles educativos .....   | 105 |
| Tabla 9. Los sectores de acción, sus centros, servicios, financiación y admisión .....  | 133 |
| Tabla 10. Concepción del alumnado, en Francia y España, que forman parte de la EE.....  | 137 |
| Tabla 11. Ejes englobantes del PPS.....   | 150 |
| Tabla 12. Protocolo extraoficial de la puesta en marcha de un PPS, desde tres perspectivas diferentes.....  | 150 |
| Tabla 13. Funciones y Tipos de Acompañamiento para el Alumnado <i>“handicapé”</i> , en <i>“Primaire”</i> y <i>“Secondaire”</i> Concertadas con el Docente y Equipo Pedagógico .....                                   | 160 |
| Tabla 14. Misiones y Competencias del <i>“Enseignant Référent”</i> según el Destinatario, desde los Referentes y Sectores de Intervención y la Puesta en Marcha y Seguimiento del PPS.....                            | 164 |
| Tabla 15. Número de Horas Anuales y Semanales para el Ciclo de los Aprendizajes Profundos, Según sus Disciplinas .....  | 167 |
| Tabla 16. Número de Horas Anuales y Semanales para el Ciclo de Profundización, Según sus Disciplinas .....  | 167 |
| Tabla 17. Categorías del Subsidio de Educación de un Niño <i>“Handicapé”</i> .....  | 188 |
| Tabla 18. Centros de la ADAPEI de la <i>Loire</i> disponibles por territorio y complejos.....   | 196 |



|  |     |
|--|-----|
| Tabla 19. Destinos, Duración y Formulas Propuestas para las Vacaciones de Navidad por la AVL para el año escolar 2007-2008 .....   | 204 |
| Tabla 20. Destinos, y Formulas Propuestas para las Vacaciones de Invierno por la AVL para el Año Escolar 2007-2008 .....   | 204 |
| Tabla 21. Destinos, y Formulas Propuestas para las Vacaciones de Primavera por la AVL para el Año Escolar 2007-2008 .....  | 204 |
| Tabla 22. Destinos, y Formulas Propuestas para las Vacaciones de Verano por la AVL para el Año Escolar 2007-2008 .....   | 205 |
| Tabla 23. Centros Públicos de Educación “ <i>Élémentaire</i> ” de <i>Saint-Etienne, La Loire</i> , con CLIS en el Curso Escolar 2008/2009.....   | 216 |
| Tabla 24. Muestra de la Investigación.....   | 217 |
| Tabla 25. Composición de Juicio de Expertos.....   | 227 |
| Tabla 26. Cronograma .....   | 231 |
| Tabla 27. Frecuencias Porcentuales sobre la Figura Contractual de los Directivos y Docentes de los Centros Públicos de Educación “ <i>Élémentaire</i> ” de la <i>Loire</i> (Francia) con CLIS y el Cargo que Desempeñan los Docentes de estos Centros.....                             | 237 |
| Tabla 28. Frecuencias Porcentuales sobre el Principal Motivo de los Directores de los Centros Públicos de Educación “ <i>Élémentaire</i> ” de la <i>Loire</i> (Francia) con CLIS para Desempeñar su Cargo Directivo y Docentes de dichos Centros para Desempeñar su Labor Docente..... | 238 |
| Tabla 29. Medidas de Tendencia Central sobre la Experiencia Profesional de los Directores de los Centros Públicos de Educación “ <i>Élémentaire</i> ” de la <i>Loire</i> (Francia) con CLIS ....   | 239 |
| Tabla 30. Medidas de Tendencia Central sobre la Experiencia Profesional de los Docentes de CLIS de los Centros Públicos de Educación “ <i>Élémentaire</i> ” de la <i>Loire</i> (Francia) .....   | 241 |
| Tabla 31. Frecuencias Porcentuales sobre la Titulación más Alta que Poseen los Directores de los Centros Públicos de Educación “ <i>Élémentaire</i> ” de la <i>Loire</i> (Francia) con CLIS y Docentes de CLIS de dichos Centros.....  | 241 |
| Tabla 32. Frecuencias Porcentuales sobre los Diplomas que Poseen los Directores de los Centros Públicos de Educación “ <i>Élémentaire</i> ” de la <i>Loire</i> (Francia) con CLIS.....   | 243 |
| Tabla 33. Frecuencias Porcentuales sobre los Diplomas que Poseen los Docentes de CLIS de los Centros Públicos de Educación “ <i>Élémentaire</i> ” de la <i>Loire</i>   |     |

|  |     |
|--|-----|
| (Francia) .....  | 244 |
| Tabla 34. Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre el Nivel de Adecuación del Perfil de Formación Inicial de los Directores de los Centros Públicos de Educación “ <i>Élémentaire</i> ” de la <i>Loire</i> (Francia) con CLIS para Desempeñar su Cargo Directivo y Docentes de CLIS de dichos Centros para Desempeñar su Labor Docente..... | 244 |
| Tabla 35. Frecuencias Porcentuales sobre la Tipología de la Formación Complementaria Recibida en el Último Año por los Directores de los Centros Públicos de Educación “ <i>Élémentaire</i> ” de la <i>Loire</i> (Francia) con CLIS para Desempeñar su Cargo Directivo y Docentes de CLIS de dichos Centros para Desempeñar su Labor Docente.....                | 245 |
| Tabla 36. Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre el Nivel de Adecuación de la Formación Complementaria en Dirección de Centros Educativos de los Directores de los Centros Públicos de Educación “ <i>Élémentaire</i> ” de la <i>Loire</i> (Francia) con CLIS .....   | 246 |
| Tabla 37. Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre el Nivel de Adecuación de la Formación Complementaria en EE de los Docentes de los Centros Públicos de Educación “ <i>Élémentaire</i> ” de la <i>Loire</i> (Francia) con CLIS .....  | 248 |
| Tabla 38. Frecuencias Porcentuales sobre la Tipología de Financiación que los Centros Públicos de Educación “ <i>Élémentaire</i> ” de la <i>Loire</i> (Francia) con CLIS poseen, desde la perspectiva de los Directivos.....   | 249 |
| Tabla 39. Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre el Grado de Acuerdo de los Directores de los Centros Públicos de Educación “ <i>Élémentaire</i> ” de la <i>Loire</i> (Francia) con CLIS Respecto al Presupuesto y/o Partida Económica destinada para la CLIS.....  | 249 |
| Tabla 40. Frecuencias Porcentuales sobre la Zona donde se Ubican los Centros Públicos de Educación “ <i>Élémentaire</i> ” de la <i>Loire</i> (Francia) con CLIS y su Nivel Socioeconómico desde la Perspectiva de los Directivos.....  | 250 |
| Tabla 41. Frecuencias Porcentuales sobre el Número de CLIS que Poseen los Centros Públicos de Educación “ <i>Élémentaire</i> ” de la <i>Loire</i> (Francia) con CLIS, su Nivel Socioeconómico y sus denominaciones, desde la Perspectiva de los Directivos.....  | 251 |
| Tabla 42. Medidas de Tendencia Central sobre el Número de Alumnado por CLIS de los Centros Públicos de Educación “ <i>Élémentaire</i> ” de la <i>Loire</i> (Francia) .....   | 251 |
| Tabla 43. Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre el Grado de Acuerdo de los Directores  |     |

|  |     |
|--|-----|
| de los Centros Públicos de Educación “ <i>Élémentaire</i> ” de la <i>Loire</i> (Francia) con CLIS Respecto a los Espacios Destinados al Alumnado de la/s CLIS.....   | 252 |
| Tabla 44. Medidas de Tendencia Central respecto al Personal Docente y la Figura Contractual de los Docentes de la/s CLIS de los Centros Públicos de Educación “ <i>Élémentaire</i> ” de la <i>Loire</i> (Francia) .....  | 254 |
| Tabla 45. Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre el Nivel de Adecuación de los Directores de los Centros Públicos de Educación “ <i>Élémentaire</i> ” de la <i>Loire</i> (Francia) con CLIS en los Aspectos relacionados con el Personal Docente de estos Centros.....  | 254 |
| Tabla 46. Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre el Grado de Adecuación de las Relaciones Interpersonales de los Directores de los Centros Públicos de Educación “ <i>Élémentaire</i> ” de la <i>Loire</i> (Francia) con CLIS y los Demás Miembros Implicados en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Alumnado de la/s CLIS..... | 255 |
| Tabla 47. Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre el Grado de Acuerdo de los Directores de los Centros Públicos de Educación “ <i>Élémentaire</i> ” de la <i>Loire</i> (Francia) con CLIS Respecto.....  | 257 |
| Tabla 48. Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre el Grado de Acuerdo de los Directores de los Centros Públicos de Educación “ <i>Élémentaire</i> ” de la <i>Loire</i> (Francia) con CLIS Respecto a la Formación Inicial y Complementaria de los Docentes de la/s CLIS.....   | 260 |
| Tabla 49. Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre la Disponibilidad de los Recursos y Materiales Didácticos de la/s CLIS según los Directores de los Centros Públicos de Educación “ <i>Élémentaire</i> ” de la <i>Loire</i> (Francia) con CLIS .....  | 261 |
| Tabla 50. Medidas de Tendencia Central sobre el Número de Alumnado por CLIS y el Tiempo de Dedicación a la Elaboración de la Planificación para la CLIS, y su Caracterización, de los Centros Públicos de Educación “ <i>Élémentaire</i> ” de la <i>Loire</i> (Francia) con CLIS .....   | 263 |
| Tabla 51. Frecuencias Porcentuales sobre el Tiempo de Dedicación a la Elaboración de la Planificación para la CLIS, y su Caracterización, de los Centros Públicos de Educación “ <i>Élémentaire</i> ” de la <i>Loire</i> (Francia) con CLIS .....  | 264 |
| Tabla 52. Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre el Grado de Acuerdo de los Docentes de CLIS de los Centros Públicos de Educación “ <i>Élémentaire</i> ” de la <i>Loire</i> (Francia) Respecto a los Espacios Destinados al Alumnado de la/s CLIS.....  | 264 |

|   |     |
|---|-----|
| Tabla 53. Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre el Grado de Adecuación de las Relaciones Interpersonales de los Docentes de CLIS de los Centros Públicos de Educación “ <i>Élémentaire</i> ” de la <i>Loire</i> (Francia) y los Demás Miembros Implicados en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Alumnado de la/s CLIS..... | 266 |
| Tabla 54. Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre el Grado de Acuerdo de los Docentes de CLIS de los Centros Públicos de Educación “ <i>Élémentaire</i> ” de la <i>Loire</i> (Francia) Respecto a los Programas Educativos del Alumnado de la/s CLIS.....   | 268 |
| Tabla 55. Frecuencias Porcentuales sobre la Frecuencia de Empleo de los Métodos y Técnicas Pedagógicas en el desarrollo de la/s CLIS según los Docentes de CLIS de los Centros Públicos de Educación “ <i>Élémentaire</i> ” de la <i>Loire</i> (Francia) .....  | 270 |
| Tabla 56. Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre la Frecuencia de Empleo de los Instrumentos para Evaluar al alumnado de la/s CLIS según los Docentes de CLIS de los Centros Públicos de Educación “ <i>Élémentaire</i> ” de la <i>Loire</i> (Francia) .....   | 271 |
| Tabla 57. Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre la Disponibilidad de los Recursos y Materiales Didácticos de la/s CLIS según los Docentes de CLIS de los Centros Públicos de Educación “ <i>Élémentaire</i> ” de la <i>Loire</i> (Francia) .....  | 272 |
| Tabla 58. Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre el Grado de Conformidad de los Directores de los Centros Públicos de Educación “ <i>Élémentaire</i> ” de la <i>Loire</i> (Francia) con CLIS Respecto a Ciertos Aspectos Relacionados con la CDAPH.....  | 274 |
| Tabla 59. Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre el Grado de Conformidad de los Directores de los Centros Públicos de Educación “ <i>Élémentaire</i> ” de la <i>Loire</i> (Francia) con CLIS Respecto a Ciertos Aspectos Relacionados con el “ <i>Enseignant Référent</i> ”.....   | 276 |
| Tabla 60. Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre el Nivel de Satisfacción de los Directores de los Centros Públicos de Educación “ <i>Élémentaire</i> ” con CLIS de la <i>Loire</i> (Francia) y los Docentes de CLIS de dichos Centros Respecto a Ciertos Aspectos Organizativos del Centro Educativo.....                       | 279 |
| Tabla 61. Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre el Nivel de Satisfacción de los Directores de los Centros Públicos de Educación “ <i>Élémentaire</i> ” con CLIS de la <i>Loire</i> (Francia) y los Docentes de CLIS de dichos Centros Respecto al Desempeño del Cargo   |     |

|  |     |
|--|-----|
| Directivo y Labor Docente, Respectivamente.....  | 283 |
| Tabla 62. Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre el Grado de Acuerdo de los Directores de los Centros Públicos de Educación “ <i>Élémentaire</i> ” con CLIS de la <i>Loire</i> (Francia) y los Docentes de CLIS de dichos Centros Respecto a la Profesionalización de la EE y el Cargo Directivo para Centros Educativos con CLIS.. | 286 |
| Tabla 63. Índices de Acuerdo entre los Directores de los Centros Públicos de Educación “ <i>Élémentaire</i> ” con CLIS de la <i>Loire</i> (Francia) y los Docentes de CLIS de dichos Centros sobre los Espacios Destinados al Alumnado de la/s CLIS .....  | 289 |
| Tabla 64. Índices de Acuerdo entre los Directores de los Centros Públicos de Educación “ <i>Élémentaire</i> ” con CLIS de la <i>Loire</i> (Francia) y los Docentes de CLIS de dichos Centros sobre los Recursos y Materiales Didácticos en la/s CLIS.....  | 290 |
| Tabla 65. Índices de Acuerdo entre los Directores de los Centros Públicos de Educación “ <i>Élémentaire</i> ” con CLIS de la <i>Loire</i> (Francia) y los Docentes de CLIS de dichos Centros sobre los Programas Educativos del Alumnado de la/s CLIS.....   | 291 |
| Tabla 66. Índices de Acuerdo entre los Directores de los Centros Públicos de Educación “ <i>Élémentaire</i> ” con CLIS de la <i>Loire</i> (Francia) y los Docentes de CLIS de dichos Centros sobre los las Relaciones Interpersonales de los Miembros Implicados en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Alumnado de la/s CLIS.....                     | 292 |
| Tabla 67. Índices de Acuerdo entre los Directores de los Centros Públicos de Educación “ <i>Élémentaire</i> ” con CLIS de la <i>Loire</i> (Francia) y los Docentes de CLIS de dichos Centros sobre la Satisfacción con los Aspectos Organizativos Respecto a la/s CLIS y los Relacionados con el Desempeño de su Cargo Directivo o Labor Docente .....     | 294 |
| Tabla 68. Índices de Acuerdo entre los Directores de los Centros Públicos de Educación “ <i>Élémentaire</i> ” con CLIS de la <i>Loire</i> (Francia) y los Docentes de CLIS de dichos Centros sobre la Profesionalización de la EE y el Cargo Directivo para Centros Educativos Públicos con CLIS.....  | 296 |
| Tabla 69. Medidas de Asociación Intergrupos entre la Variable Submuestra (Directores de los Centros Públicos de Educación “ <i>Élémentaire</i> ” con CLIS de la <i>Loire</i> (Francia) y los Docentes de CLIS de dichos Centros) y la Figura Contractual Actual en el Centro Educativo.....  | 297 |
| Tabla 70. Medidas de Asociación Intergrupos entre la Variable Submuestra (Directores de los Centros Públicos de Educación “ <i>Élémentaire</i> ” con CLIS de la <i>Loire</i> (Francia)   |     |

|  |     |
|--|-----|
| y los Docentes de CLIS de dichos Centros) y Titulación Más Alta que Poseen.....  | 297 |
| Tabla 71. Medidas de Asociación Intergrupos entre la Variable Submuestra (Directores de los Centros Públicos de Educación “ <i>Élémentaire</i> ” con CLIS de la <i>Loire</i> (Francia) y los Docentes de CLIS de dichos Centros) y Diplomas que Poseen.....  | 298 |
| Tabla 72. Medidas de Asociación Intergrupos entre la Variable Submuestra (Directores de los Centros Públicos de Educación “ <i>Élémentaire</i> ” con CLIS de la <i>Loire</i> (Francia) y los Docentes de CLIS de dichos Centros) y Principal Motivo para Elegir o Desempeñar el Cargo o Labor Docente..... | 300 |
| Tabla 73. Comunalidades.....   | 301 |
| Tabla 74. Análisis de la Varianza.....   | 303 |
| Tabla 75. Matriz de Componentes .....  | 305 |
| Tabla 76. Matriz de Componentes Rotados.....   | 306 |
| Tabla 77. Comunalidades.....   | 309 |
| Tabla 78. Análisis de la Varianza.....   | 310 |
| Tabla 79. Matriz de Componentes .....  | 312 |
| Tabla 80. Matriz de Componentes Rotados.....   | 313 |
| Tabla 81. Comunalidades.....   | 316 |
| Tabla 82. Análisis de la Varianza.....   | 319 |
| Tabla 83. Matriz de Componentes .....  | 323 |
| Tabla 84. Matriz de Componentes Rotados .....  | 328 |
| Tabla 85. Comunalidades.....   | 341 |
| Tabla 86. Análisis de la Varianza.....   | 343 |
| Tabla 87. Matriz de Componentes .....  | 345 |
| Tabla 88. Matriz de Componentes Rotados .....  | 346 |
| Tabla 89. Comunalidades.....   | 350 |
| Tabla 90. Análisis de la Varianza.....   | 352 |
| Tabla 91. Matriz de Componentes .....  | 354 |
| Tabla 92. Matriz de componentes Rotados .....  | 356 |
| Tabla 93. Comunalidades.....   | 360 |
| Tabla 94. Análisis de la Varianza.....   | 362 |
| Tabla 95. Matriz de Componentes .....  | 364 |
| Tabla 96. Matriz de Componentes Rotados .....  | 364 |
| Tabla 97. Comunalidades.....   | 366 |

|   |     |
|---|-----|
| Tabla 98. Análisis de la Varianza.....  | 369 |
| Tabla 99. Matriz de Componentes .....   | 372 |
| Tabla 100. Matriz de Componentes Rotados.....   | 377 |
| Tabla 101. Comunalidades.....   | 387 |
| Tabla 102. Análisis de la Varianza.....   | 389 |
| Tabla 103. Matriz de Componentes .....  | 391 |
| Tabla 104. Matriz de Componentes Rotados .....  | 392 |
| Tabla 105. Metacategoría: Situación Laboral, Motivación y<br>Experiencia Profesional.....   | 397 |
| Tabla 106. Metacategoría: Perfil de Formación Inicial y<br>Complementaria.....  | 397 |
| Tabla 107. Metacategoría: Dotación Presupuestaria y<br>Financiera .....   | 398 |
| Tabla 108. Metacategoría: Enclave, Aspectos Organizativos y<br>Didáctico-Curriculares.....  | 399 |
| Tabla 109. Metacategoría: Otros Servicios Relacionados con la<br>EE y sus Actuaciones.....  | 401 |
| Tabla 110. Metacategoría: Satisfacción sobre ciertos Aspectos<br>Organizativos de la/s CLIS y el Desempeño del Cargo<br>Directivo, y Profesionalización de la EE..... | 402 |
| Tabla 111. Metacategoría: Situación Laboral, Motivación y<br>Experiencia Profesional.....   | 420 |
| Tabla 112. Metacategoría: Perfil de Formación Inicial y<br>Complementaria.....  | 420 |
| Tabla 113. Metacategoría: Características de las CLIS.....  | 421 |
| Tabla 114. Metacategoría: Aspectos Organizativos y Didáctico-<br>Curriculares.....  | 421 |
| Tabla 115. Metacategoría: Satisfacción de ciertos Aspectos<br>Organizativos de la/s CLIS y el Desempeño de la<br>Labor Docente, y la Profesionalización de la EE..... | 423 |
| Tabla 116. Unidades de Análisis: situación laboral y principal<br>motivo para desempeñar su cargo directivo y labor<br>docente, respectivamente.....                  | 443 |
| Tabla 117. Unidades de Análisis: experiencia profesional en sus<br>respectivas funciones.....   | 443 |
| Tabla 118. Unidades de Análisis: grado de adecuación del perfil<br>de formación inicial para desempeñar su cargo y labor<br>docente respectivamente.....              | 445 |
| Tabla 119. Unidades de Análisis: grado de adecuación de la<br>formación complementaria para desempeñar su cargo y<br>labor docente, respectivamente.....              | 447 |

|  |     |
|--|-----|
| Tabla 120. Unidades de Análisis: dotación presupuestaria y financiera.....   | 448 |
| Tabla 121. Unidades de Análisis: aspectos organizativos y didáctico-curriculares relacionados con el cargo y la labor docente.....   | 449 |
| Tabla 122. Unidades de Análisis: actuaciones de otros servicios relacionados con la EE, como son la CDAPH, la MDPH y el “ <i>Enseignant Référent</i> ”.....  | 456 |
| Tabla 123. Unidades de Análisis: grado de satisfacción con el desarrollo de su cargo o labor docente, respectivamente, y la organización de su Centro Educativo, y la profesionalización de la EE.....   | 458 |
| Tabla 124. Unidades de Análisis: grado de acuerdo entre las puntuaciones concedidas por los Directores y los Docentes de CLIS de los mismos Centros Educativos referidos a los espacios destinados al alumnado de la/s CLIS, recursos y materiales didácticos en la/s CLIS, programas educativos del alumnado de la/s CLIS, relaciones interpersonales, satisfacción con los aspectos organizativos respecto a la/s CLIS y el desempeño de su cargo directivo o labor docente, y la profesionalización de la EE..... | 461 |
| Tabla 125. Unidades de Análisis: grado de asociación entre las variables “submuestras (Directores y Docentes)”, y las variables referidas a la figura contractual, titulación más alta, diploma que poseen y motivación para desempeñar su cargo directivo o labor docente, respectivamente.....   | 464 |





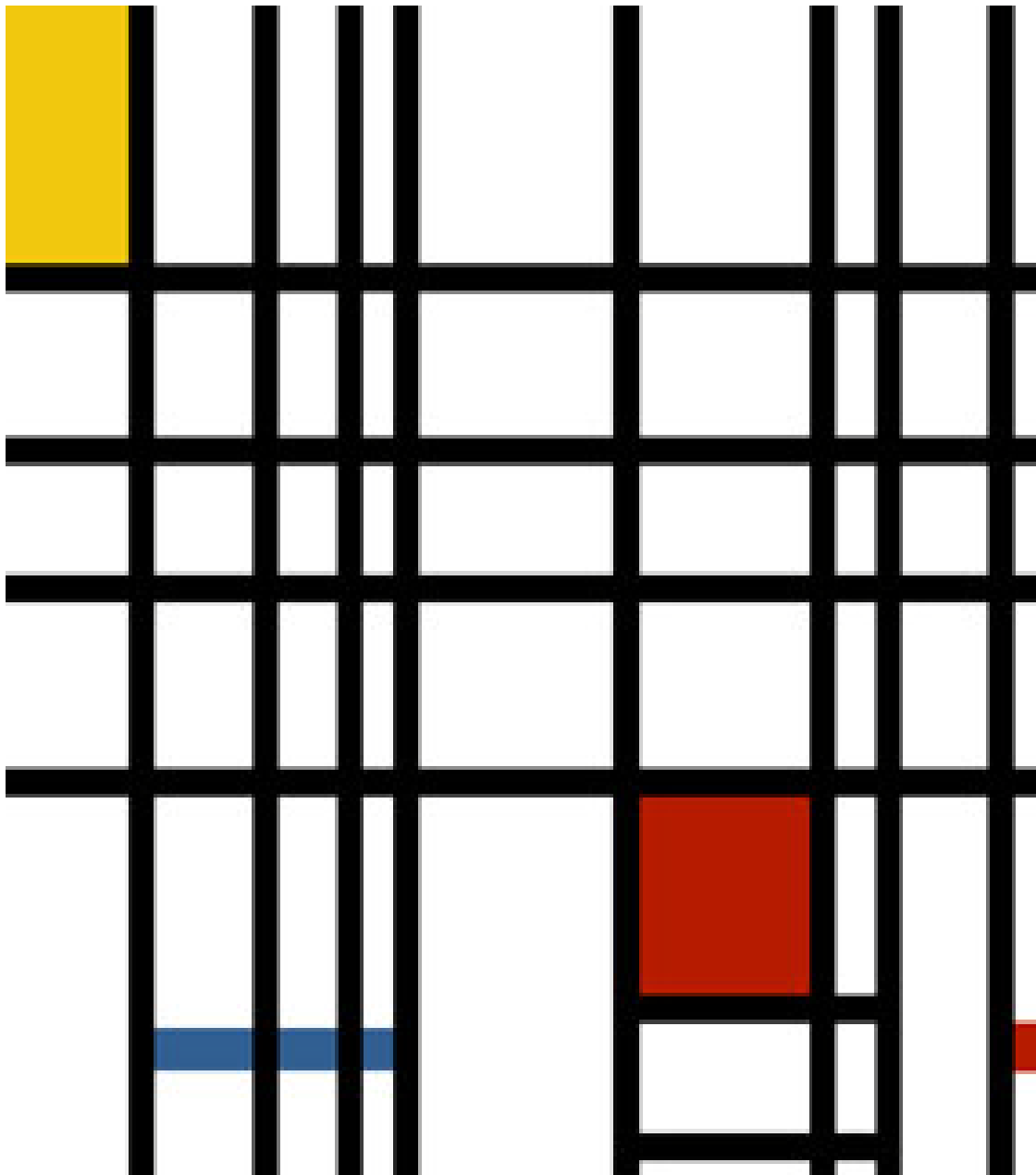
## ÍNDICE DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1. De la homogeneidad a la heterogeneidad.....   | 52  |
| Figura 2. Ámbitos de acción de la, “ <i>Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapés</i> ” (2005)..... | 94  |
| Figura 3. Estructura de la Educación “ <i>Primaire</i> ”.....   | 113 |
| Figura 4. Esquema de las diferentes orientaciones que propone el “ <i>Lycée</i> ”.....  | 118 |
| Figura 5. Comparación de los sistemas educativos de Francia y España desde la perspectiva tradicional.....  | 121 |
| Figura 6. Organigrama de la MDPH de <i>Saint Etienne</i> y sus servicios.....   | 182 |
| Figura 7. Recorrido que siguen las demandas en la MDPH de <i>Saint Etienne</i> .....  | 185 |
| Figura 8. Trayectoria de la escolarización de un EBEP en su Centro de Referencia .....  | 189 |
| Figura 9. Organigrama de la ADAPEI de la <i>Loire</i> .....   | 195 |
| Figura 10 . Proceso del Análisis Cualitativo.....   | 234 |
| Figura 11. Gráfico de Sedimentación.....  | 304 |
| Figura 12. Gráfico de Sedimentación.....  | 311 |
| Figura 13. Gráfico de Sedimentación .....   | 322 |
| Figura 14. Gráfico de Sedimentación.....  | 344 |
| Figura 15. Gráfico de Sedimentación.....  | 353 |
| Figura 16. Gráfico de Sedimentación.....  | 363 |
| Figura 17. Gráfico de Sedimentación.....  | 371 |
| Figura 18. Gráfico de Sedimentación.....  | 390 |



# INTRODUCCIÓN

---





## INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación se divide en dos grandes bloques bien diferenciados, un primer bloque que constituye el *marco teórico* del estudio y cuenta con los cuatro primeros capítulos, y un segundo bloque compuesto por los tres capítulos restantes, que conforman el *marco empírico* de la investigación desarrollada.

En el primer capítulo, dedicado a la *perspectiva histórica de la Educación Especial (EE) en Francia*, se desarrolla la evolución de la EE en Francia, desde sus inicios en 1975, pasando por la consolidación del sector médico-educativo, hasta el afianzamiento y llegada de la inclusión en 2004.

Por su parte en el capítulo segundo, *la EE en Francia: aclaraciones conceptuales y normativas*, se desarrolla en un primer tiempo la evolución de la conceptualización del término “*handicapé*” utilizado en Francia, realizando un recorrido desde sus inicios hasta el adquirido actualmente. En un segundo tiempo se define la EE en Francia y España, concluyendo con la comparación de otros conceptos relacionados con la EE (Ej., atención a la diversidad, normalización, colegio para todos, y pedagogía inclusiva, integración, e

inclusión) entre ambos países. Finalizando en un tercer tiempo, con un marco normativo relacionado con la EE donde se detallan sus fundamentos, se comparan con la normativa establecida en España a nivel estatal, ultimando con la comparativa entre ambos países frente a las finalidades y objetivos que presenta la EE en cada país.

El capítulo tercero, *organización de la EE en Francia*, ocupa la mayor parte del marco teórico, pues se exponen las competencias del Estado y los colectivos territoriales, la financiación de éstos, así como las características y financiación de los centros educativos privados, dando paso al desarrollo de la estructura del sistema educativo ordinario y extraordinario francés, al mismo tiempo que a la estructura y características de la EE en Francia, contribuyendo en la medida de lo posible con una breve comparación con el sistema educativo español. Además este capítulo cuenta con la exposición de los recursos humanos que intervienen en el sistema escolar francés, ritmos y espacios, evaluación y recorrido profesional.

El cuarto capítulo, *organización de la EE en la Loire*, se dedica principalmente a las características y funcionamiento de la “*Maison Départementale des Personées Handicapées*” –MDPH- (Casa Provincial de las Personas Deficientes), servicio creado por la “*Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*” (2005), de la Loire (Francia), al mismo tiempo que se desarrollan la organización y características de la asociación “*Union Nationale des Associations de Parents et Amis de Personnes Handicapées Mentales*” -UNAPEI- (Unión Nacional de las Asociaciones de los Padres y Amigos de las Personas Discapacitadas Mentales), que se encuentra en la Loire, bajo el nombre de “*Association Départementale d'Aide aux Parents et Amis d'enfants Inadaptés*” -ADAPEI- (Asociación Provincial de ayuda a los Padres y Amigos de Niños Inadaptados), pues son los encargados de la EE en la Loire.

En el quinto capítulo se aborda el *planteamiento de la investigación* donde se recoge la justificación, expone el problema y describen los objetivos de la investigación. Asimismo, se desarrolla el método de la investigación que consta de: (a) participantes (Ej., submuestra de Directores y submuestra de Docentes); (b) instrumentos que se utilizan; (c) diseño metodológico y

procedimiento, compuesto del: (1) diseño de los instrumentos; y (2) administración de éstos. Finalizando con un cronograma, como eje central el tiempo, donde se indica el procedimiento seguido para este estudio, terminando con la enumeración de los estadios para el análisis de los datos.

El sexto capítulo se dedica íntegramente a la exposición de los *resultados*, el cual queda dividido por dos ejes fundamentales: resultados cuantitativos y resultados cualitativos.

Finalmente, en el capítulo séptimo, se presentan las *conclusiones* generales y específicas de la investigación extraídas de los resultados obtenidos, y para concluir, se finaliza este trabajo con la *prospectiva* de nuevas líneas de investigación.

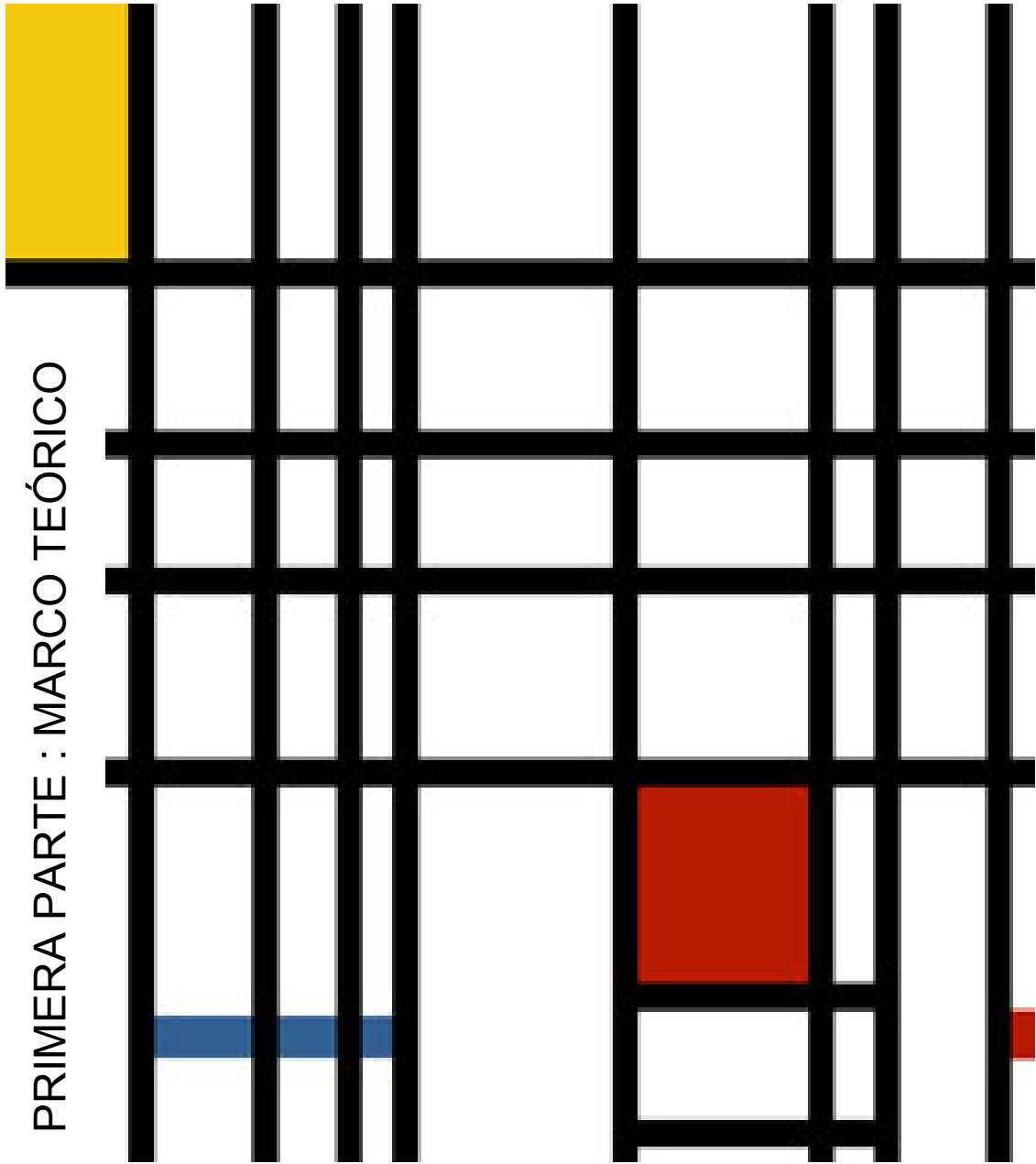




# CAPÍTULO I

## PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN FRANCIA

PRIMERA PARTE : MARCO TEÓRICO





**PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO**

**CAPÍTULO I. PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL  
EN FRANCIA**

**1. INTRODUCCIÓN**

En este capítulo, se pretende realizar una descripción general de la evolución de la EE en Francia desde el punto de vista histórico y político. Por ello se efectúa un breve recorrido por los diferentes organismos y servicios que han ido creándose para abordar la situación del alumnado con discapacidad y desfavorecido educativamente en Francia. Así mismo, se desarrolla desde su origen y actualidad, aspectos relacionados con la EE y su evolución en Francia, en términos educativos, proporcionando una visión más amplia del origen de esta educación, hasta nuestros días.

**2. INICIOS (1795-1919)**

El trabajo de Jean-Baptiste Pussin (1746-1811) en el hospital de Bicêtre, propugnando el *“tratamiento moral”* con fines terapéuticos a la parte de la razón de los “alienados” (denominación social de la época a los "locos") que no estuviese perturbada, atrajo a su discípulo Philippe Pinel (1745-1826), que continuó con la misma línea de actuación en diversos hospitales. Él, junto a su alumno Jean Etienne Dominique Esquirol, fueron pionero y discípulo del trabajo realizado en los centros psiquiátricos en 1795 (Weiner, 1999).

Es en el siglo XVIII cuando se pone fin a la cohabitación en los hospicios, lugar de enfermedades insalubres, los “dementes” y los discapacitados mentales, con el colectivo de los pobres, los sin Ley y los sin razón, dando paso a principios del siglo XIX, gracias a los esfuerzos e influencia de Pinel y Esquirol, al nacimiento del asilo, una estructura de vocación terapéutica que reconoce la necesidad de trabajar de forma diferente con los enfermos de los discapacitados mentales, estableciéndose así el predominio médico en este sector (Fuster y Jeanne, 1996).

Durante este periodo, la mayoría de los “dementes” estaban ligados estrechamente a las formas sociales de inadaptación y marginalidad, dando forma a un determinismo social (Ej., pobreza-marginalidad-retrasados-atavismo).

En 1879, Désiré Magloire Bourneville fue nombrada “*Médecin de l’Hospice de Bicêtre*”. Su proyecto terapéutico reposaba ya en la noción de integración, ya que la relativa heterogeneidad de sus grupos y las interacciones que organizaba entre cada uno de ellos, suscitó la plenitud de los potenciales de los niños con los que trabajaba. En sus planteamientos, el colegio ocupaba un lugar importante, razón por la que solicitó la creación de clases anexas en los colegios ordinarios de “*Élémentaire*” (Vial, 1990). Esta innovación pedagógica sostenida para paliar los efectos de la “*Loi sur les Aliénés*” (1838), proponía el internado como única forma de asistencia legal a los “anormales” a cualquier edad (Zaffran, 2007).

A partir de este momento los poderes públicos se hacen eco y empiezan a interesarse por la posibilidad de educar a este tipo de individuos.

Por ello, el 4 de Octubre de 1904 se crea la comisión interministerial, para planificar el estudio de las condiciones en las que deberá estar incluida la educación de los niños “anormales”. Se trataba de “*determinar los caracteres a los cuales se reconociesen las diversas formas y los diversos grados de la anomalía; establecer mediante una investigación el número aproximativo de los alumnos anormales; fijar los tipos de colegio especiales donde la creación se imponga, de hacer salir, al menos en sus grandes líneas, los procesos pedagógicos empleados; estudiar la formación de un personal nuevo*”. (Bourgeois, 1907, p. 8).

Esta comisión interministerial, denominada "*Commission Bourgeois*", clasificaba en varias categorías a los "anormales":

- Los "sordos-mudos".
- Los "ciegos".
- Los "médicamente anormales".
- Los "inestables".
- Los "retrasados".

Esta clasificación fue la base para la propuesta de creación de las clases especializadas, principalmente al encontrar entre los 5.015.416 niños "anormales" que se encontraban en la época, 25.584 clasificados en las tres últimas categorías (Fuster y Jeanne, 1996), y que más tarde dio paso al reconocimiento de una educación específica a los perfiles de los "inestables" y los "retrasados".

A principios del siglo XX, se activó el dispositivo de educación y de cura de las personas deficientes, después de instaurar la educación obligatoria y una vez que los contemporáneos habían aprendido a diferenciar a los criminales, vagabundos y dementes, entre otros, adoptando así un acercamiento científico a la deficiencia. Para ello, la misma "*Commission*" pidió a Alfred Binet y Théodore Simon definir los criterios de orientación para estas clases de perfeccionamiento con la "*elaboración de una escalera métrica de inteligencia, para el estatus de "retrasado mental", donde algunos de ellos serán autorizados a partir de 1907*" (Guillig, 1999, p. 23).

Esta fue una de las primeras tentativas de pretender científicamente clasificar la deficiencia intelectual. Así pues, surgen dos concepciones frente a la educación de los "inestables", que colisionarán en sus ideas, ya que tienen visiones diferentes del problema de la anormalidad infantil.

1. La primera es la de Bourneville, que defiende la tesis de la educabilidad de los niños "idiotas" desde el momento en que reciben una educación adaptada basándose en las ideas de Seguin (1812-1880), profesor y no médico, que estaba convencido de que "*no importa el nivel y los medios del niño, es posible sacar algo, según las progresiones a determinar con un material adaptado*" (Dréano, 2006, p. 41).

2. La segunda es defendida por los psicólogos Binet y Simon, que creían, que *“hay que reservar la educación especializada a los únicos niños que no puedan seguir la enseñanza ordinaria”* (Gillig, 1999, p. 23).

No obstante fue esta última vertiente la que finalmente imperió dando paso al nacimiento de las clases de perfeccionamiento en el seno del colegio ordinario con la promulgación de la *“Loi relative à la création des classes de perfectionnement”* (1909) (Zaffran, 2007).

Esta Ley legalizó esta vertiente, ya que hasta entonces existía una laguna legal en las instituciones de los sistemas escolares y los asilos para los “anormales”. Ni si quiera la *“Loi relative aux droits et libertés des communes, des départements et des régions”* (1982), que instauraba la obligación escolar, omite paradójicamente esta situación para los niños intelectualmente deficientes, siendo los únicos reconocidos como discapacitados y aceptados en la escuela a los deficientes sensoriales.

La *“Loi relative à la création des classes de perfectionnement”* (1909) intentó dar una respuesta educativa a la estructura del asilo, planteando la instrucción (educación) a una gran parte de niños y adolescentes con discapacidad mental, que potenció la creación de colegios y clases de perfeccionamiento para niños con retraso, apostando por la adaptación y la integración escolar o de la enseñanza especializada. Siendo la *“commission”* compuesta por el Inspector de la Educación *“Élémentaire”*, del director o del maestro y de un médico, la encargada de clasificar y orientar al alumnado hacia las clases o colegios de perfeccionamiento.

Para los promotores de esta Ley, la obligación escolar debe plenamente ejercer y permitir la inserción social de los niños “anormales”. Es por ello que se establecieron dos equívocos:

1. Esta inserción debe hacerse en el medio de una exclusión (clases de perfeccionamiento) parcial o temporalmente.
2. *“La inercia de los poderes públicos que durante cerca de medio siglo no permitieron un acercamiento real de estos niños hace que se cuenten con 40 clases especializadas en 1936, solamente 274 en 1944 contra 1.145 en 1951”* (Fuster y Jeanne, 1996, p. 19).

Algunos meses después de la promulgación de la Ley, la organización y el funcionamiento de las clases, así como la cualificación de los enseñantes que se vieron afectados, fueron precisados por el legislador, aunque las expectativas planteadas por dicha Ley, con la creación de las clases de perfeccionamiento, fueron una decepción, ya que la legislación no fue más que facultativa (Zaffran, 2007).

Se tuvo que esperar a los años 60 para ver realmente una puesta en marcha de las clases especiales directamente ligadas al “*Ministère de l’Education Nationale*” -MEN- (Ministerio de la Educación Nacional). En la Tabla 1 se muestra la evolución de la EE cronológicamente de los años 1795 y 1919 desde la perspectiva de la tendencia, los servicios, la nomenclatura y las creaciones.

Tabla 1  
*Evolución Cronológica de la EE en Francia entre los años 1795 y 1919 desde la Perspectiva de la Tendencia, los Servicios, la Nomenclatura y las Creaciones*

| Año  | Enfoque   | Servicios                                   | Nomenclatura                          | Innovaciones   |
|------|---|---|---------------------------------------|--|
| 1795 | Predominación del enfoque médico                                  | Asilo como estructura terapéutica           | Dementes<br>Inadaptados<br>Marginales |  |
| 1838 | Predominación del enfoque médico                                  | El internado, legalmente-con la Ley de 1838 | Anormales                             |  |
| 1879 | Désiré M. Bourneville con su proyecto terapéutico                 | El internado                                | Anormales                             | -Noción de integración<br>-Petición de clases anexas para los deficientes intelectuales en EP, en los colegios ordinarios                        |
| 1904 | Con la Comisión Bourgeois se inicia el comienzo de la integración | El internado y las Clases anexas            | Deficientes intelectuales             | -Se habla de educación para los alumnos con deficiencias<br>-Piden una clasificación para los deficientes<br>-Proponen las clases especializadas |



Tabla 1 (continuación)

*Evolución Cronológica de la EE en Francia entre los años 1795 y 1919 desde la Perspectiva de la Tendencia, los Servicios, la Nomenclatura y las Creaciones*

| Año  | Enfoque  | Servicios  | Nomenclatura       | Innovaciones   |
|------|--|--|--------------------|--|
| 1909 | Surge la “ <i>Loi du 15 avril</i> ” dando una respuesta educativa a los asilos<br>Primeras iniciativas de adaptación e integración | Hasta entonces solamente existía el internado legalmente | “Niños retrasados” | -Nacen los colegios y las clases de perfeccionamiento<br>-Se legaliza la situación de los “anormales”<br>-Surge la comisión encargada de orientar y clasificar al alumnado |

### 3. CONSTITUCION Y CONSOLIDACION DEL SECTOR MEDICO-EDUCATIVO (1920-1969)

A partir de las investigaciones desarrolladas por el “*Ministère de l’Hygiène, de l’Assistance et de la Provision*” (Ministerio de Higiene, de la Asistencia y de la Previsión) sobre la infancia “anormal” en los años 20, se planteó un proyecto de Ley en la “Habitación de los Diputados”, refutada dos veces (1929 y 1931), paralelamente, en 1923 los docentes especializados encargados de las clases de perfeccionamiento, decidieron hacer un cambio en sus prácticas educativas, creando para este fin una asociación, “*l’Association Amicale Française d’Instituteurs Publics d’Enfants Arriérés*” (la Asociación Amical Francesa de los Educadores Públicos de Niños Retrasados), que derivó en el planteamiento de un enfoque Médico-Educativo (M-E).

En 1936 se determinó y adoptó la apelación retenida para que el MEN dejara la dirección de los establecimientos privados y dirigidos por médicos, dando paso al “*Ministère de l’Hygiène, de l’Assistance et de la Provision*”, que en 1937 ofreció a este tipo de establecimientos el consentimiento para acoger a los niños “retrasados” aportándole para ello prestaciones de la seguridad social.

Fue durante el régimen de Vichy (1940-1944) cuando el proyecto de sociedad del marichal francés Philippe Pétain, creado en 1918, reaparece.

Pétain (militar, fundador y jefe del estado del régimen de Vichy), último presidente del gobierno de la tercera república, acordó una plaza central a la forma de educar a la juventud. Las asociaciones de tipo confesional o laicas, así como los “*Ministères de la Santé et de la Justice*” (Ministerios de la Salud y de la Justicia) fueron invitados a trabajar con jóvenes en dificultad.

De esta manera se adopta la noción de “infancia inadaptada” y se facilita la convergencia de la demanda estatal judicial y médico-social, así como la aparición de la psiquiatría infantil, dejando el poder de decisión y evaluación a un psiquiatra (Chauvière, 1980). En efecto el antiguo “retrasado leve” que no provenía de los establecimientos especializados del sector médico-educativo, no podía ser orientado hacia una clase de perfeccionamiento. Así estos nuevos elementos de apreciación de la deficiencia intelectual, transformaron la orientación de los discapacitados mentales al mismo tiempo que se recurría a la integración.

Con el propósito de coordinar todas las acciones, el gobierno de Vichy crea el 25 de julio de 1943 el “*Conseil technique de l'enfance déficiente et en danger moral*” (Consejo Técnico de la Infancia del Deficiente y en Peligro Moral), el cual define la inadaptación como la que se aplica a los jóvenes por el hecho de ser o tener una deficiencia, ser aptos o presentar defectos de carácter, o que se encuentren en conflicto prolongado con las exigencias que les rodean (Zaffran, 2007)

Así pues, se da paso a la creación de la “*Loi relative au remboursement aux institutions privées des frais d'entretien et d'éducation des mineurs en danger moral et des enfants anormaux*” (1944), y el gobierno de Vichy releva la educación de este alumnado, a la iniciativa de los medios clericales, médicos o movimientos de jóvenes tales como el escultismo, asistiendo así a una verdadera hegemonía del sector privado que se encarga, con los fondos públicos, de los niños y adolescentes en dificultad.

Además aparece el requisito de precisar que un especialista de neuropsiquiatría podía asistir a las reuniones comitivas que afectaban directamente al alumnado que debía ser orientado, dependiendo de su discapacidad. Aportándole las competencias necesarias para la organización de la clasificación y la construcción de los informes de dicho alumnado.

Asimismo la Circular reafirmó la idea de integración escolar, citada en la *“Loi relative à la création des classes de perfectionnement”* (1909), precisando que la comisión examinaría al alumnado que se encuentre en las clases de perfeccionamiento, siendo obligación del Docente la orientación hacia una clase ordinaria.

En los diez años que le siguen, el sector médico-educativo queda organizado, si bien se desarrolla alrededor de las asociaciones, creadas tanto por los padres de hijos discapacitados como por los propios docentes.

De 1950 a 1969, en un contexto económico y social favorable, las estructuras médico-educativas se multiplican y como consecuencia se llega a una organización objetivamente segregadora. Además, la legislación acompañó a esta evolución con el *“Décret fixant les conditions d'autorisation des établissements privés de cure et prévention pour les soins aux assurés sociaux”* (1956), legalizando así las *“Maisons des enfants”*, generalmente, con carácter sanitario y dirigido por asociaciones, que precisaba de las condiciones de autorización del establecimiento como privado que recibe al alumnado con discapacidad.

Las asociaciones sostenidas por el *“Ministère de la Santé”* (Ministerio de la Salud) y el MEN se lanzan en una fuerte campaña para la creación y construcción de establecimientos especializados y de apertura de clases. Este efecto puede deberse a la reforma educativa llevada por Berthoin en 1959, ya que prolonga mediante la *“Ordonnance portant prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de seize ans”* (1959) la escolarización obligatoria desde los 14 a los 16 años y reforma por un Decreto del mismo día (*“Décret portant réforme de l'enseignement publique”*, 1959) la organización del sistema educativo (Fuster y Jeanne, 1996).

Para ello se creó, solamente para Educación *“Élémentaire”*, el *“V Plan”*, el cual ofrecía *“unas 5.320 clases de perfeccionamiento para los retrasados mentales, 200 clases para los discapacitados motores y 400 para los discapacitados sensoriales”*. No obstante, la realidad fue bien diferente, pues la implantación de estas clases fue más modesta *“solamente 3.603 clases especializadas en 1963”* (Fuster y Jeanne, 1996, p. 44).

La obligatoriedad de encontrarse hasta los 16 años en el centro educativo, entrega al colegio nuevas responsabilidades, como la preparación a Secundaria. El alumnado que se encontraba en las clases de perfeccionamiento debía terminar su escolaridad en ellas, ya que *“el programa, el contenido y el estado de ánimo, estaba adaptado a su destinación social”*. (Mezeix, 1948, p. 44). Esta nueva misión exige una valoración temprana y sistemática basada en los criterios exclusivamente psicométricos, obligados a definir el retraso intelectual.

Así pues, las clases de perfeccionamiento se convirtieron en vías de relevación durante algunos años, acogiendo una población heterogénea compuesta mayoritariamente de alumnado con retraso escolar. El número de alumnado fue aumentando desmesuradamente entre 1951 y 1970, 1.145 alumnos en el año 1951, 3.603 en 1963 hasta llegar a 15.270 en 1970 (Zaffran, 2007).

Paradójicamente, en ese contexto segregador, se desarrollan las ideas que rodean al concepto de integración, si bien el *“Décret relatif aux conditions techniques d'agrément des CMPP de cure ambulatoire”* (1963) ofreció las condiciones técnicas de consentimiento de los CMPP de cura ambulatoria y los autorizaba oficialmente.

Los CMPP tenían por vocación practicar el diagnóstico y el tratamiento de los niños inadaptados mentales donde la inadaptación estuviera ligada a trastornos neuropsicológicos o a trastornos del comportamiento susceptibles de una terapia médica, de una reeducación médico-psicológica o de una reeducación psicoterapéutica o psicopedagógica bajo la autoridad médica (Fuster y Jeanne, 1996). En la Tabla 2 se puede apreciar de manera cronológica la evolución de la EE, entre los años 1920 y 1969 desde cuatro perspectivas asociadas.

Tabla 2

*Evolución Cronológica de la EE en Francia entre los años 1920 y 1969, desde la Perspectiva de la Tendencia, los Servicios, la Nomenclatura y las Creaciones*

| Año  | Enfoque   | Servicios  | Nomenclatura                               | Innovaciones   |
|------|---|--|--|--|
| 1920 | Predominación del enfoque médico                          | Clases de perfeccionamiento                          | Retrasado                                  | -Se crea el <i>"Ministère de l'Hygiène, de l'Assistance et de la Provision"</i><br>-Proyecto de Ley para dar a las clases de perfeccionamiento un aire obligatorio   |
| 1923 | Comienzo de la alianza M-E                                | Clases de perfeccionamiento                          | Retrasado                                  | -Creación por parte de los docentes de la asociación <i>"l'Association amicale française d'instituteurs publics d'enfants arriérés"</i>  |
| 1936 | M-E   | Clases de perfeccionamiento y centros especializados | Retrasado                                  | El MEN se desvincula de los centros privados dirigidos por médicos   |
| 1937 | M-E<br>Inicio del sector privado como respuesta educativa | Clases de perfeccionamiento y centros especializados | Retrasado                                  | Comienza la privatización de la EE a través del <i>"Ministère de l'Hygiène, de l'Assistance et de la Provision"</i>  |
| 1940 | Demanda estatal judicial y médico-social                  | Clases de perfeccionamiento y centros especializados | Aparece la noción de "infancia inadaptada" | Aparece la psiquiatría infantil  |
| 1943 | Demanda estatal judicial y médico-social                  | Clases de perfeccionamiento y centros especializados | Aparece la noción de "infancia inadaptada" | Creación del <i>"Conseil technique de l'enfance déficiente et en danger moral"</i>   |
| 1944 | Hegemonía del sector privado M-E                          | Clases de perfeccionamiento y centros especializados | Aparece la noción de "infancia inadaptada" | -Creación de la <i>"Loi du 5 juillet 1944, relative au remboursement aux institutions privées des frais d'entretien et d'éducation des mineurs en danger moral et des enfants anormaux"</i><br>-Inclusión de un neuropsiquiatría para la orientación |

Tabla 2 (Continuación)

*Evolución Cronológica de la EE en Francia entre los años 1920 y 1969, desde la Perspectiva de la Tendencia, los Servicios, la Nomenclatura y las Creaciones*

| Año  | Enfoque            | Servicios  | Nomenclatura                       | Innovaciones   |
|------|--------------------|--|------------------------------------|--|
|      |                    |  |                                    | del alumnado<br>-Organización del sector médico-educativo (M-E) con las asociaciones   |
| 1956 | Sector privado M-E | Clases de perfeccionamiento y centros especializados | Aparece el concepto de segregación | Legalización de las "Maisons des enfants"  |
| 1959 | Sector privado M-E | Clases de perfeccionamiento y centros especializados | Aparece la noción de deficiente    | -Reforma Berthoin<br>-Fuerte campaña para la creación y construcción de establecimientos especializados y de apertura de clases<br>-Creación del "V Plan"  |
| 1963 | Sector privado M-E | Clases de perfeccionamiento y centros especializados | Deficiente o Inadaptado            | -Se desarrollarse las ideas que rodean al concepto de integración<br>-Los CMPP obtienen la autorización y las condiciones de cura ambulatoria oficialmente |
| 1966 | Sector privado M-E | Clases de perfeccionamiento y centros especializados | Deficiente o Inadaptado            | -Estudio del "el problema general de la inadaptación de las personas discapacitadas" que sirve de referencia a la Ley de 1975                              |

#### 4. AFIANCIAMIENTO E INTEGRACIÓN (1970-2004)

A partir del año 1970 la diferencia entre alumnado con dificultad y alumnado con discapacidad empezó a establecerse, para dejar de un lado tanto la confusión del alumnado como la de las estructuras implicadas. Un "Groupes d'Aide Psycho-Pédagogique" -GAPP- (Grupos de ayuda psico-pedagógica) fue quien se encargó de realizar dicha diferenciación, creando secciones de adaptación y clases de adaptación.

Los GAPP eran una institución pedagógica especializada que estaba compuesta por un psicólogo escolar, un profesor especializado en *“Rééducation Psico-Pedagógica”* -RPP- (Reeducación Psicopedagógica), y un profesor especializado en *“Rééducation Psycho-Motrice”* -RPM- (Reeducación Psico-Motriz), con una doble misión, prevención y adaptación.

El RPP se dirigía al alumnado que presentaba dificultades en lectura, escritura, ortografía y lenguaje, mientras que el RPM a aquellos que manifestaban dificultades de adaptación ligadas a trastornos o retrasos psicomotores.

En 1975 surge la *“Loi relative aux institutions sociales et medico-sociales”*, preparada bajo la referencia del informe de síntesis de Bloch-Lainé en 1967, dirigido al problema general de la inadaptación de las personas con discapacidad, ordenado por el Primer Ministro el 13 de diciembre de 1966, la cual no hizo constancia de los GAPP, pues consideraron que estos grupos no ayudaban al concepto de integración, que cambió en el año 1982 considerándolos como una estructura necesaria para la integración. Además, la misión del GAPP fue reafirmada en la *“Circulaire relative à la mise en place d’actions de soutien et de soins spécialisés en vue de l’intégration dans les établissements scolaires ordinaires des enfants et adolescents handicapés, ou en difficulté en raison d’une maladie, de troubles de la personnalité ou de troubles graves du comportement”* (1983).

Estas estructuras previstas para el diagnóstico y descubrimiento de alguna deficiencia, sirvieron para compensar las lagunas del alumnado adaptándole o readaptándole a las exigencias del colegio, creando para ello las secciones y clases de adaptación.

El alumnado que presentaba una inadaptación masiva estaba retirado momentáneamente de su clase y escolarizado en las secciones o clases de adaptación. Estas estructuras estaban destinadas a *“la acogida de los alumnos que por razones diversas, tenían dificultades en Educación “Maternelle” y que parecían estar condenados al cambio de nivel en Educación “Élémentaire”;* *alumnado que presentan un retraso madurativo, con falta de afectación afectiva, trastornos psicomotores diversos, con un medio familiar o social que retrasa su desarrollo, principalmente en el plano de la comunicación, alumnado*

*presuntamente con deficiencias mentales, con discapacidad motora o sensorial ligera y con deficiencias físicas entre otros*” (Circulaire relative à la prévention des inadaptations. Groupes d’aide psycho-pédagogique. Sections et classes d’adaptation, 1970).

Asimismo, se caracterizan sobre todo por su naturaleza esencialmente temporal del traslado. Las clases de adaptación en Educación “*Élémentaire*” fueron implantadas en los colegios de Educación “*Élémentaire*”, que acogían a un alumnado que se encontraba en situación de fracaso escolar debido a las dificultades del desarrollo intelectual. De otra parte acogían al alumnado que mostraban dificultades de orden relacional o trastornos del comportamiento asentados en un nivel de las estructuras de la personalidad.

La “*Loi relative aux institutions sociales et medico-sociales*” (1975) surge de la integración escolar y social de los niños y adolescentes con discapacidad, dando respuesta a una exigencia cada vez más fuerte de obligatoriedad educativa en medio ordinario. De esta forma se desarrolla una visión más normalizada de la persona con discapacidad, incluyendo términos como marco ordinario y haciendo referencia a este como corriente dentro de la formación educativa y laboral. Se aprecia más detalladamente en el Artículo primero de dicha Ley “*el acceso al menor y al adulto discapacitado, a las instituciones abiertas al conjunto de la población y su mantenimiento, serán en un marco ordinario de trabajo y de vida*” (Loi relative aux institutions sociales et medico-sociales, 1975) que además precisa y organiza sus derechos con “*la prevención y detección de las deficiencias, sus cuidados, la educación, la formación y la orientación profesional, el empleo, la garantía de un mínimo de recursos, la integración social y el acceso a los deportes y ocios del menor y adulto discapacitado físico sensorial o mental, constituyen una obligación nacional*” (Loi relative aux institutions sociales et medico-sociales, 1975).

La Ley se plantea como principal reto la integración escolar en un medio ordinario. El alumnado con discapacidad, quedaba sumido a la obligación escolar y recibía una educación ordinaria, o especial en función de sus necesidades particulares. La EE estaba asegurada, en los establecimientos ordinarios o en los específicos.



En este sentido, para los años venideros, el gobierno se centró en la aplicación y adaptación, incluso creación, de nuevos organismos para aplicar la *“Loi d’Orientation”* (1975), que instaba la educación obligatoria para los niños y adolescentes con discapacidad, dando uno de los mayores pasos de la historia de la EE en Francia. Con la llegada de esta Ley, una nueva formación más adaptada a su labor se ofertó al Docente encargado de este alumnado, asimismo el cambio de nomenclatura hacia este alumnado también se produjo.

La acogida en las clases de perfeccionamiento, inicialmente, estaban compuestas por el alumnado clasificado de “atrasado”, mientras que la realidad revelaba que se dirigían esencialmente al alumnado que mostraba una ineficacia escolar, por ello la *“Circulaire relative à la prévention des inadaptations et les groupes d’aide psychopédagogique”* (1976), toma acta y deriva en que las clases de perfeccionamiento no estaban limitadas a la acogida del alumnado con deficiencias a nivel intelectual categorizados como ligeros, sino que estaban dedicadas para recibir al alumnado en dificultad por razones diversas.

Hasta entonces estas clases de perfeccionamiento jugaban un papel de una gran utilidad, pero, como afirma la *“Circulaire relative à la prévention des inadaptations et les groupes d’aide psychopédagogique”* (1976), era conveniente abordar una nueva etapa de la acción del colegio respecto a todo el alumnado.

La integración del alumnado, en un marco ordinario exigió una adaptación del medio escolar, razón por la que las instrucciones dadas en 1977 precisan exhaustivamente la organización de una pedagogía de apoyo donde el docente de clase, así como el resto de los docentes del colegio, sean responsables a tales medidas. Gracias al *“Institut National de Recherche Pédagogique”* -INRP- (Instituto Nacional de Investigación Pedagógica), que experimentó sobre todo para organizar la individualización de las ayudas a los niños en dificultad, dio como fruto las ideas que constituyeron la base de la pedagogía diferencial, que desbordó la dimensión simplista o reductora, pues se centraba en la compensación del simple apoyo, ayudando a la puesta en marcha de la integración.

El lugar de la escolarización del alumnado con discapacidad era determinado por una comisión, como lo indicaba el Artículo 6 de esta misma Ley. Esta comisión designa los establecimientos o servicios delegados de la EE, correspondientes a la necesidad del alumnado. La decisión de la comisión se imponía a los establecimientos escolares ordinarios y especiales en el límite en el que hubieran sido agregados o autorizados. La composición y el funcionamiento de esta comisión se definen en el *“Décret relatif a la composition et au fonctionnement de la commission de l'education speciale et des commissions de circonscription”* (1975). Tres años más tarde fue modificado por la *“Loi portant diverses mesures d'amélioration des relations entre l'administration et le public et diverses dispositions d'ordre administratif, social et fiscal”* (1978).

Es en la década de los ochenta cuando la alianza médico-educativa se aborda más a fondo, como se especifica en el *“Annexe XXIV”*, debido a la importancia del consenso de los participantes sobre un proyecto común, teniendo en cuenta la necesidad simultánea de las acciones y las actitudes pedagógicas y terapéuticas (Tomkiewicz, 1990).

De este modo, las exigencias de integración a nivel escolar y social se ven reflejadas con esta Ley de Orientación, pero las modalidades políticas de integración fueron precisadas en la *“Circulaire relative à la Mise en œuvre d'une politique d'intégration en faveur des enfants et adolescents handicapés”* (1982) y la *“Circulaire relative à la mise en place d'actions de soutien et de soins spécialisés en vue de l'intégration dans les établissements scolaires ordinaires des enfants et adolescents handicapés, ou en difficulté en raison d'une maladie, de troubles de la personnalité ou de troubles graves du comportement”* (1983), que afirman que la integración *“aspira a la inserción social del niño discapacitado, llevándolo lo más rápido posible a un medio ordinario (...) permitiéndole ejercer más plenamente sus responsabilidades”*. Además, justificaba la integración y sus modalidades, ya que debe ser *“buscada en prioridad y acompañada, si es necesario, de una ayuda personalizada en el plano escolar, psicológico, médico y paramédico. En el caso de que su discapacidad requiera de una intervención permanente de especialistas, la integración se realizará en una clase especializada. Es*

*necesario permitir a uno o varios alumnos participar a ciertas actividades con los alumnos con no discapacidad, en vista de preparar una inserción completa más tarde y permitir los lazos entre los alumnos”.*

Incluso, la *“Circulaire relative à la Mise en œuvre d’une politique d’intégration en faveur des enfants et adolescents handicapés”* (1982), recordaba que el proyecto de integración no se podía realizar solamente por el colegio, sino que debía más bien federar a todos los participantes que intervenían en la toma de decisiones y puesta en marcha de las acciones del alumnado, cuyo principal objetivo era ofrecer soluciones adaptadas a cada tipo de discapacidad (Zaffran, 2007).

Catorce años después de la *“Loi relative aux institutions sociales et medico-sociales”* (1975), surge la *“Loi d’orientation sur l’éducation”* (1989), que subraya la necesidad de favorecer la integración escolar de los jóvenes con discapacidad, confirmando la aplicación y necesidad de los objetivos marcados por la Ley que le precedía pues consideraban que *“la escolarización en medio ordinario representa para los alumnos discapacitados un mayor número de opciones para el éxito escolar y satisfacción personal, constituye una etapa determinante para la integración social y profesional”.*

Con la *“Loi relative aux institutions sociales et medico-sociales”* (1975) y la *“Arrêté relatif à la Nomenclature des déficiences, incapacités et désavantages”* (1989), se aclararon los conceptos de “deficiente” (sobre todo a nivel intelectual) y las Circulares interministeriales *“Circulaire relative à la Modification des conditions de la prise en charge des enfants ou adolescents polyhandicapés par les établissements et services d’éducation spéciale”* (1989) y la *“Circulaire relative à la Modification des conditions de la prise en charge des enfants ou adolescents déficients intellectuels ou inadaptés par les établissements et services d’éducation spéciale”* (1989), afirmaban que la deficiencia mental o su nivel, no podía considerarse de manera unívoca como un estado definitivo fijo, sobre el cual un simple aprendizaje limitado y adaptado sería suficiente. Además, estas modificaciones repercutirán en la escolarización en un medio ordinario con la llegada de una nueva población.

La importancia central que daba al alumnado la *“Loi d’orientation sur l’éducation”* (1989), insta sin la formula explícita, la pedagogía diferencial que

se interesa en los procesos de aprendizaje a fin de diferenciar las respuestas pedagógicas en función de las dificultades encontradas por cada uno.

El alumnado debía conformarse con las exigencias del sistema escolar, pero este a su vez se adaptaba a la diversidad de los individuos que le son confiados, para evitarles las dificultades de los cambios de niveles educativos durables. Se pasó del pensamiento homogéneo a la heterogeneidad, ya que esta primera ya no existía más entre el alumnado con discapacidad que entre el alumnado ordinario (Zucman, 1992).

La población escolar estaba constituida tanto de profesionales como de alumnado. Esta diversidad generaba una heterogeneidad estructural. La explosión demográfica, la democratización del sistema educativo, la demanda constante de la integración y la evolución de la investigación en psicopedagogía, entre otros, comprometieron en definitiva esta ilusión.

En efecto, esta ilusión no encajaba con la realidad, ya que la heterogeneidad exigía el recurso de una pedagogía compleja que protegía de la exclusión al alumnado marginado.

De otra parte la *“Loi d’orientation sur l’éducation”* (1989) reconocía la heterogeneidad del público escolar y comenzaba la organización de ciclos en Educación *“Élémentaire”*, incluyendo al alumnado en un centro del sistema educativo, repartiendo así la escolaridad en tres ciclos.

Para el docente se trataba de dirigir esta heterogeneidad del grupo que le había sido confiado, dispensando una educación casi individualizada que reposaba sobre las adquisiciones reales y no supuestas, de cada alumnado. El trabajo en equipo facilita esta puesta en marcha diferenciada susceptible de tomar una verdadera posición hacia la heterogeneidad de la población escolar.

El problema que se presentaba a los docentes era aceptar la heterogeneidad de la población escolar y aprender a digerirla para hacer de ésta un elemento positivo del sistema educativo Guyon (2008) considera que la heterogeneidad es positiva al igual que la diversidad y las interacciones y experiencias con los demás, pero en una clase ordinaria, supone una dificultad, pues el docente se ve obligado a dirigir a un alumnado muy diferente,

propulsando de esta forma conflictos o tensiones entre ellos, consecuencia poco propiciada para el trabajo.

El reconocimiento de la heterogeneidad y la puesta en marcha de los ciclos debían facilitar la integración de los jóvenes con discapacidad de la misma forma que ayudaba a luchar eficazmente contra las dificultades escolares. A este fin la *“Loi d’orientation sur l’éducation”* (1989), reafirma que *“la integración escolar de los niños y adolescentes es de una importancia capital en el proceso de integración social y profesional de las personas con discapacidad”*. Y que *“para asegurar la igualdad y el éxito de los alumnos, la educación será adaptada a la diversidad”*.

Además, se crean los *“Services d’éducation spécialisée et de soins à domicile -SESSAD-* (Servicios de EE y de Curas a Domicilio) para el alumnado que no pudiera seguir el curso en medio ordinario, parcial o temporalmente, debido a una enfermedad y/o una discapacidad. Cuya aplicación de este servicio corresponde a la *“Circulaire relative à la Modification des conditions de la prise en charge des enfants ou adolescents déficients intellectuels ou inadaptés par les établissements et services d’éducation spéciale”* (1989), circular interministerial que concierne directamente a la educación.

Un año más tarde surgió la *“Circulaire relative à la Éducation spécialisée et intégration scolaire des enfants ou adolescents handicapés”* (1990), la cual modifica el *“Décret fixant les conditions d’autorisation des établissements privés de cure et prévention pour les soins aux assurés sociaux”* (1956), que asignó a los establecimientos y servicios médico-sociales, entre otros aspectos, una misión de preparación y acompañamiento de la integración escolar y no social, reflejados en los artículos 5 y 10.

- Artículo 5: *“el establecimiento debe asegurar la participación de un equipo (...) junto con los profesores, componiéndose mínimamente de un pediatra, un oftalmólogo, de reeducadores y un psicólogo”*
- Artículo 10: *“el establecimiento debe disponer de locales y equipamientos óptimos en función de las posibilidades de los niños y los adolescentes”*

Desde esta perspectiva coherente, el concepto y las prácticas de pedagogía diferencial deberían facilitar la integración del alumnado con discapacidad, donde la escolarización podía desde 1990 ser efectuada en las *“Classe pour l’Inclusion Scolaire”* -CLIS- (Clases por la Inclusión Escolar), las cuales sustituyeron definitivamente a las clases de perfeccionamiento.

Las CLIS acogieron en ciertos Centros Educativos de Educación *“Élémentaire”* o excepcionalmente de Educación *“Maternelle”* al alumnado con discapacidad (12 como máximo), que podían tener el perfil de integración en un medio ordinario, de una escolarización adaptada a su edad, a sus capacidades, así como a la naturaleza y la importancia de su discapacidad.

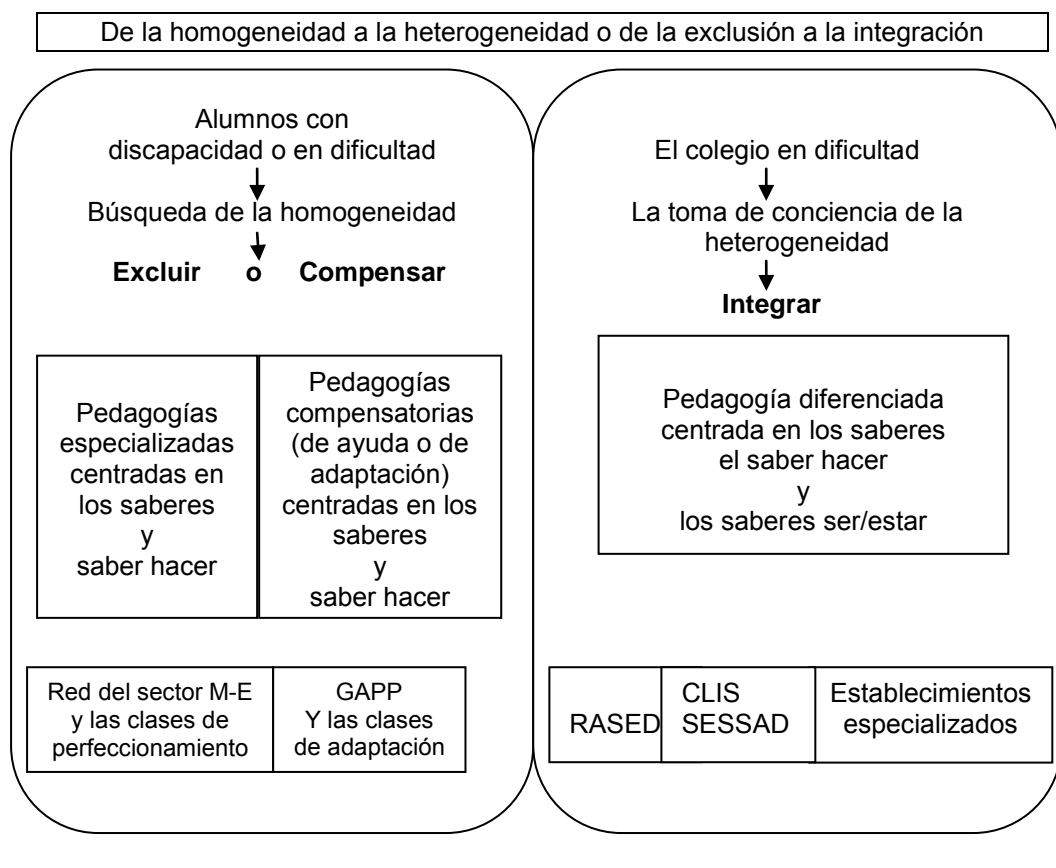
Las clases de perfeccionamiento, desaparecieron. A lo largo de los años sus misiones iniciales y sus criterios de selección fueron modificados, ya que escolarizaban a una población más cercana a la dificultad escolar (de aprendizaje), que a la discapacidad (Fuster y Jeanne, 1996). Así pues, quedarían definitivamente sustituidas o suprimidas por las CLIS, cambiando el concepto y/o el método de integración, aunque es interesante conocer que durante 20 años fueron el furor o el elemento esencial que evocaban los políticos como prevención y adaptación.

Es por eso que en 1990, la *“Circulaire relative à la mise en place et organization des réseaux d’aides spécialisées aux élèves en difficulté”* (1990) precisa que se debe recordar a los docentes que la primera ayuda a aportar al alumnado viene de ellos, en el cuadro de una pedagogía diferenciada, suprimiendo así los GAPP, las secciones y las clases de adaptación, pues la creación de este nuevo dispositivo estaba pensado para, pero también junto al alumnado, convirtiéndolo en actor de una relación de ayuda donde podía percibir los objetivos que están en juego.

La transformación necesaria de las estructuras define claramente a la población en dos tipos, a partir de 1990, así como a las modalidades que se encargan de ella, de una parte al alumnado con fracaso escolar severo y por otra parte al alumno con discapacidad. De esta forma el alumnado con dificultad escolar se beneficiaba de las *“Réseaux d’Aides Epécialisées aux Élèves en Difficulté”* -RASED- (Redes de Ayuda Especializada para los Alumnos en Dificultad) cuya misión era la de prevenir las dificultades durables

de aprendizaje y ayudar al alumnado a sobrepasar sus dificultades, y el alumnado con discapacidad de las CLIS y/o las RASED. Hasta el momento, servicios, como pedagogías evolucionaron gracias al paso de lo homogéneo a lo heterogéneo, recopilando esta evolución en la Figura 1.

Figura 1  
*De la Homogeneidad a la Heterogeneidad (Fuster y Janne, 1996, p.25)*



Las Circulares “*Circulaire relative à l’Intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés*” (1991) y “*Circulaire relative à la Scolarisation des enfants handicapés à l’école primaire Classes d’intégration scolaire (CLIS)*” (1991), acentúan la necesidad de favorecer la integración escolar de los jóvenes con discapacidad, sea cual sea la naturaleza de su discapacidad, permitiendo desarrollar las acciones de integración individualizada y favorecer la plenitud personal e intelectual del alumnado, pues consideran que son los Centros Educativos los encargados de acoger e incluir al alumnado con discapacidad que relevaba de su circunscripción.

Este trabajo conjunto de Inspectores Generales de la Educación Nacional y los servicios sociales llevados durante los años 1998-99 confirmaron el cambio evolutivo fervorizando esta política de integración y desarrollando la complementariedad entre el medio ordinario y el medio médico-social, ocasionando la creación en cada provincia de un grupo de coordinación llamado *“handiscol”*, cuya misión era de coordinar y facilitar las acciones de las diferentes partes referidas a la escolarización del alumnado con discapacidad, y asegurar la coherencia del dispositivo de integración y educación, contribuyendo así a mejorar el pilotaje provincial de una política concentrada en la escolarización (Circulaire relative à la Mise en place des groupes départementaux de coordination Handiscol, 1999).

La *“Ordonnance relative à la partie Législative du code de l'éducation”* (2000) derogó ciertos aspectos de la *“Loi relative aux institutions sociales et medico-sociales”* (1975), pero continuó con la misma línea de acción.

Entre los años 2001 y 2004 los cambios más significativos han sido presentados en forma de Orden, Circular o Decreto, ampliando o modificando los aspectos más importantes de la *“Loi relative aux institutions sociales et medico-sociales”* (1975), en sus diversos aspectos organizativos, didáctico-curriculares, necesidades personales, materiales o de infraestructura, entre otros.

En el año 2002 el presidente de la república Jacques Chirac, anunció la decisión de hacer de la inserción de las personas con discapacidad una de sus *“tres grandes tareas”* en sus cinco años legislativos, una ambición que se inscribe en una voluntad de *“reforzar nuestra coherencia nacional, más de justicia y por consecuencia, más de atención a los más vulnerables”* (Chirac, 2002), pero que no apareció hasta el año 2005.

Se puede destacar la importancia de la *“Circulaire relative aux assistants d'éducation”* (2003), que planteó la posibilidad de contratar a asistentes de educación para ejercer las funciones de asistencia al equipo educativo, sobre todo en el marco de la supervisión del alumnado, a la ayuda de la acogida y a la integración escolar del alumnado con discapacidad. A este equipo de asistentes se le denominó *“Auxiliaires de Vie Scolaire” -AVS-* (Auxiliares de la Vida Escolar). Asimismo, es necesario destacar ciertas Circulares significativas



en la evolución de la EE en Francia, para la puesta en marcha de la integración:

- *“Circulaire relative à l'Adaptation et intégration scolaires: des ressources au service d'une scolarité réussie pour tous les élèves”* (2002).
- *“Circulaire relative aux dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré”* (2002).
- *“Circulaire relative à la Scolarisation des enfants et adolescents présentant un handicap ou un trouble de santé invalidant: accompagnement par un auxiliaire de vie scolaire”* (2003).
- *“Circulaire relative à l'accueil en collectivité des enfants et adolescents atteints de troubles de santé”* (2003).

Igualmente, es pertinente remarcar las creaciones de las guías de apoyos para los docentes que acogen al alumnado con discapacidad en sus aulas o CLIS (MEN, 2001, 2004, 2009):

- *“Guide pour les enseignants qui accueillent un élève présentant une déficience motrice”* (guía para los docentes que acogen a un alumno que presente una deficiencia motriz).
- *“Guide pour les enseignants qui accueillent un élève présentant une déficience visuelle”* (guía para los docentes que acogen a un alumno que presente una deficiencia visual).
- *“Guide pour scolariser les élèves sourds ou malentendants”* (guía para escolarizar los alumnos sordos y hipoacúsicos).

Por último, se menciona que no es hasta el año 2005 cuando se promulga la Ley relacionada con la educación del alumnado con discapacidad que actualmente impera en Francia, y que será desarrollada más detenidamente, en los capítulos posteriores. En la Tabla 3 se puede apreciar la evolución de la EE en Francia, entre los años 1970 y 2004 desde las perspectivas de la tendencia, servicios, nomenclatura y creaciones.

Tabla 3

*Evolución Cronológica de la EE en Francia, entre los años 1970 y 2004, desde la Perspectiva de la Tendencia, los Servicios, la Nomenclatura y las Creaciones*

| Año  | Enfoque                    | Servicios  | Nomenclatura   | Innovaciones  |
|------|----------------------------|--|--|---|
| 1970 | Sector privado M-E         | Clases de perfeccionamiento y centros especializados   | Deficiente o Inadaptado                                  | -Comienzo de diferenciación entre alumno con dificultad y con deficiencia<br>-Creación de la GAPP<br>-Creación de las secciones de adaptación y clases de adaptación  |
| 1975 | Hacia el colegio ordinario | Clases de perfeccionamiento y centros especializados<br>Secciones de adaptación y clases de adaptación | Se habla de normalización, marco ordinario<br>Deficiente | -Ley de 1975<br>-Obligatoriedad de la educación en medio ordinario de los alumnos con deficiencias<br>-Creación de la comisión para orientar al niño hacia un colegio ordinario o especial<br>Se le da un giro práctico a las clases de perfeccionamiento |
| 1976 | Hacia el colegio ordinario | Clases de perfeccionamiento y centros especializados<br>Secciones de adaptación y clases de adaptación | Comienza el cambio de nomenclatura                       |   |
| 1977 | Hacia el colegio ordinario | Clases de perfeccionamiento y centros especializados<br>Secciones de adaptación y clases de adaptación | Continúa el cambio de nomenclatura                       | -Precisan exhaustivamente la organización de una pedagogía de apoyo<br>-El papel del docente es clave para el éxito   |
| 1978 | Hacia el colegio ordinario | Clases de perfeccionamiento y centros especializados<br>Secciones de adaptación y clases de adaptación | Continúa el cambio de nomenclatura                       | -Creación de la Ley "Loi 78-753 du 17 juin 1978") modificando las misiones de la comisión de orientación  |
| 1982 | Hacia el colegio ordinario | Clases de perfeccionamiento y centros especializados<br>Secciones de adaptación y clases de adaptación | Continúa el cambio de nomenclatura                       | -La misión del GAPP fue reafirmada en las Circulares "Circulaires n° 83-082 y n°83-4 du 29 janvier 1983"<br>-Se precisan las modalidades políticas de   |

Tabla 3 (Continuación)

*Evolución Cronológica de la EE en Francia, entre los años 1970 y 2004, desde la Perspectiva de la Tendencia, los Servicios, la Nomenclatura y las Creaciones*

| Año  | Enfoque   | Servicios  | Nomenclatura  | Innovaciones   |
|------|---|--|---|--|
| 1989 | Hacia el colegio ordinario<br>Pedagogía diferencial | Clases de perfeccionamiento y centros especializados<br>Secciones de adaptación y clases de adaptación | Cambio de nomenclatura con la Orden "Arrêté du 9 janvier 1989, <i>Nomenclature des déficiences, incapacités et désavantages</i> " | integración<br>-El objetivo principal es de ofrecer soluciones adaptadas a cada tipo de discapacidad<br>-Creación de la Ley "Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989, d'orientation sur l'éducation"<br>- Remarca la necesidad de favorecer la integración escolar de los jóvenes discapacitados y confirma la aplicación y necesidad de los objetivos marcados por la ley que le precedía<br>-Se pasa de la homogeneidad a la heterogeneidad<br>-Creación del SESSAD |
| 1990 | Hacia el colegio ordinario<br>Pedagogía diferencial | CLIS, SESSAD y centros especializados  | Alumno con fracaso escolar severo y alumno con discapacidad   | -Surge la integración escolar y social del niño y adolescente con discapacidad<br>-Creación de las CLIS y eliminación de las clases de perfeccionamiento<br>- Cambio del concepto y/o el método de integración<br>-Creación de las RASED y supresión de la GAPP, las secciones y clases de adaptación  |
| 1991 | Hacia el colegio ordinario<br>Pedagogía diferencial | CLIS, SESSAD, RASED y centros especializados   | Alumno con fracaso escolar severo y alumno con discapacidad   | - Se acentúa la necesidad de favorecer la integración escolar de los jóvenes con discapacidad<br>-Integración individualizada  |

Tabla 3 (Continuación)

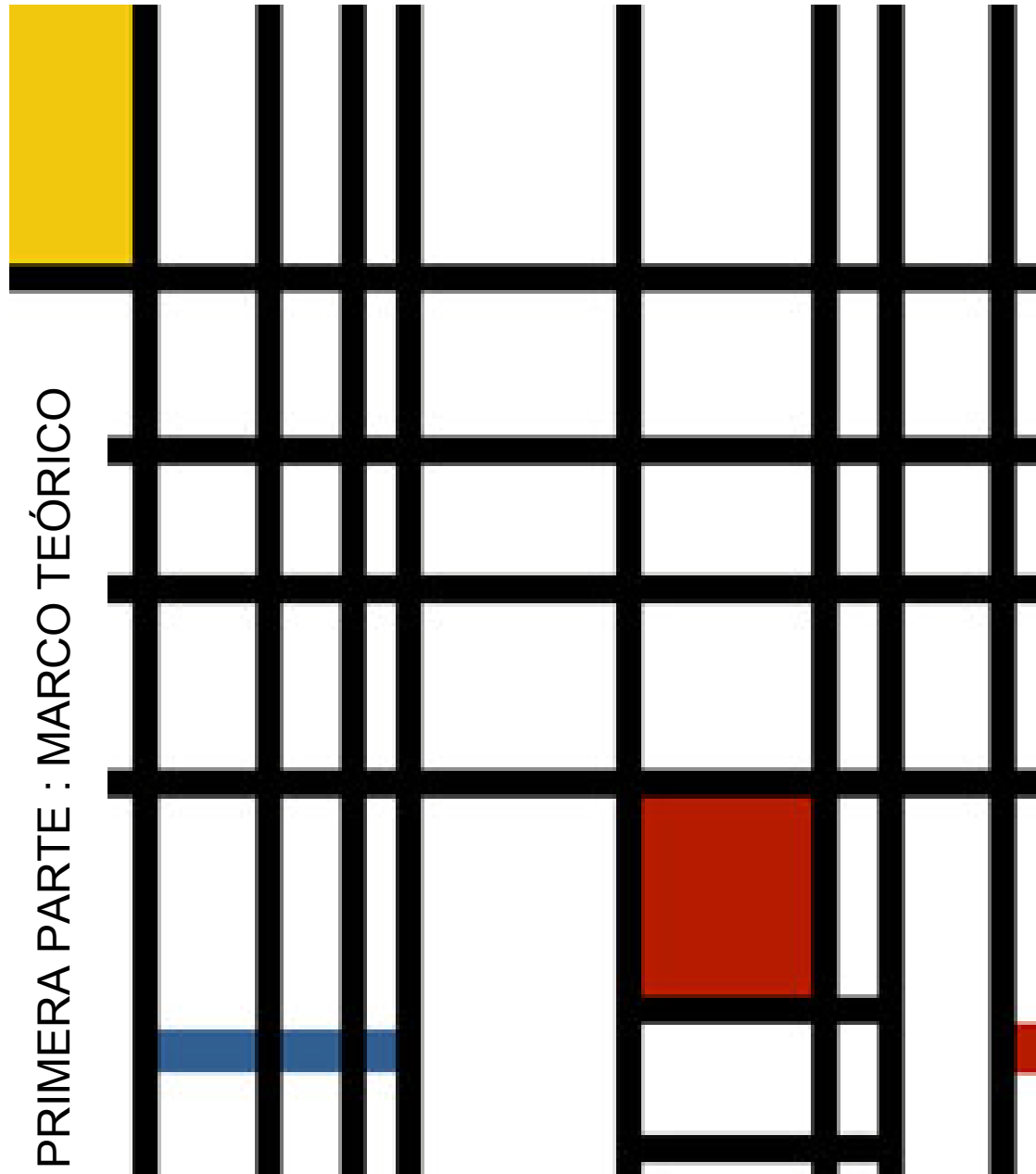
*Evolución Cronológica de la EE en Francia, entre los años 1970 y 2004, desde la Perspectiva de la Tendencia, los Servicios, la Nomenclatura y las Creaciones*

| Año  | Enfoque   | Servicios                                    | Nomenclatura  | Innovaciones   |
|------|---|--|---|--|
| 1999 | Hacia el colegio ordinario<br>Pedagogía diferencial | CLIS, SESSAD, RASED y centros especializados | Alumno con fracaso escolar severo y alumno con discapacidad | -Creación del "handiscol"  |
| 2000 | Hacia el colegio ordinario<br>Pedagogía diferencial | CLIS, SESSAD, RASED y centros especializados | Alumno con desventaja social y alumno con discapacidad      | -Derogación de ciertos aspectos de la Ley "Loi d'Orientation, n° 75-534, a partir de la Orden "Arrêté n° 2000-549 du 15 juin 2000, Relative à la part législative du Code de l'Education"<br>-Continuación de la línea de actuación de la Ley de 1975<br>-Como objetivo principal, el acceso a la autonomía de las personas discapacitadas |
| 2002 | Hacia el colegio ordinario<br>Pedagogía diferencial | CLIS, SESSAD, RASED y centros especializados | Alumno con desventaja social y alumno con discapacidad      | -Cambio político que sucede a un cambio legislativo que tardará tres años en aparecer  |
| 2003 | Hacia el colegio ordinario<br>Pedagogía diferencial | CLIS, SESSAD, RASED y centros especializados | Deficiente. Discapacitado o con desventaja social           | -Creación de los asistentes de educación y AVS<br>-Creación de las guías de apoyo para los docentes  |



# CAPÍTULO II

## LA EE EN FRANCIA: ACLARACIONES CONCEPTUALES Y NORMATIVAS





## **CAPÍTULO II. LA EE EN FRANCIA: ACLARACIONES CONCEPTUALES Y NORMATIVAS**

### **1. INTRODUCCIÓN**

En este capítulo se desarrolla la evolución y definición de la conceptualización de la EE, tanto en Francia como en España, aclarando términos relacionados y que van de la mano de la EE, pero que toman connotaciones distintas según el país. El término más utilizado para definir a las personas con discapacidad en Francia, *“handicapé”*, es un concepto globalizador, que recibe realidades diversas y con corrientes contrapuestas, que lo definen desde la perspectiva médica, antropológica o médico social (Di Chiappari, 2003). Al mismo tiempo se realiza un recorrido por el marco normativo de la EE, sus fundamentos, finalidades y objetivos, efectuando paralelamente una breve comparación con España.



## 2. CONCEPTUACIÓN DE LA EE

### 2.1. Evolución del concepto de “*handicapé*”

El término “*handicapé*”, que hace referencia a toda una cultura y simbología en Francia, engloba los conceptos deficiencia y/o minusvalía. Dicha demarcación ha ido evolucionando significativamente desde una visión antropológica, dejando de lado a la Organización Mundial de la Salud (OMS).

En sus orígenes se le atribuía la palabra “*handicapé*” a los juegos de azar. Estaba registrada según la expresión inglesa “*New Fair*” en el siglo XIV. Más tarde entre los siglos XVI y XVII aparece la palabra “*handicap*”, cuyo origen irlandés hace referencia a la venta de caballos, más concretamente a la “*maquignonage*”, siendo el “*handicap*” la tercera persona que concluía con el valor del caballo (Stiker, 1996). En el año 1827, el concepto de “*handicapé*” se utilizaba para las carreras de caballos y estaba designado a los mejores de entre ellos. Los caballos con mejores cualidades debían soportar un peso extraordinario para compensar el nivel de la carrera con los caballos más mediocres y de este modo igualar las oportunidades (Larousse 1866). No obstante, en el siglo XIX el concepto de “*handicapé*” sufre un nuevo cambio, pasando de los juegos de azar y venta o carrera de caballos, al deporte. Este concepto, experimentado en las carreras de caballos se aplica en otros deportes con el pensamiento de igualar las oportunidades de los concursantes, bien imponiéndoles a los mejores una desventaja sobre su forma de peso más importante, concertándoles distancias más largas a recorrer o scores negativos, entre otras posibilidades, bien acordándoles las ventajas a los reputados como menos fuertes. La persona encargada de realizar el “*handicap*” se denominaba desde 1854, el “*handicapeur*” (Côté, 1991).

En este sentido, un “*handicapé*” se concibe como una sobrecarga o desventaja impuesta a un concursante mejor situado, a fin de que las oportunidades se encuentren igualadas al principio de la competición (Rey, 1988). Sin embargo, nuevamente en el siglo XX se pasó de la significación adquirida en las carreras de caballos a la de enfermo, ya que en la medida de la dimensión humana se puso el acento en la restricción. Es por ello que

el concepto *“handicapé”* se convierte en una inversión completa del sentido original, pues es atribuido en un sentido figurado a la evocación de la desventaja impuesta al concursante superior o naturalmente ventajoso, siendo sinónimo de una desventaja o inferioridad que se debe soportar (Boivin, 198). En este sentido, *“handicapé”* se concibe como individuo que es considerado enfermo o paciente (Wertlieb, 1997). Como afirma Rey (1988), ya desde 1957 el diccionario recogía el significado de *“handicapé”* como aquella persona *“que presenta una deficiencia (congénita o adquirida) de las capacidades físicas o mentales”* (p. 911).

En 1967 Bloch-Laine da un significado literario al concepto de *“handicapé”*, atribuyéndoselo a las personas, que consideraba como de inadaptados a la sociedad, debido a razones diversas, que mostraban dificultades a la hora de ser y actuar como los demás. Justificando el atributo de *“handicapé”* por el sufrimiento que experimentaban debido a su estado físico, mental, de carácter o de su situación social, trastornos que para ese colectivo se transformaba en *“handicaps”* (Bloch-Laine, 1968).

Con la misma línea de actuación en 1975, la Asamblea General de las Naciones Unidas definió el significado de *“handicapé”* como toda persona que poseía una deficiencia por razones naturales o circunstanciales, capacidades físicas o mentales que permitieran al individuo la incapacidad de asegurar por ella misma todo o parte de las necesidades de una vida individual y social normal. Pero no será en el año 1989 cuando finalmente Francia adquiera de una forma detallada su concepto de *“handicapé”* (Fuster y Jeanne, 1996), principalmente al trabajo de varios años de la OMS, que ofreció en 1980 una Clasificación Internacional de los Handicaps (CIH) (Dréano, 2006; Zaffran, 2007). Más tarde, en el año 1990 Wood presentará una trilogía sobre la CIH, que fue aprobada por la OMS el mismo año (Warnock, 1978).

La clasificación hace referencia a tres criterios, deficiente, incapacitado y *“handicap”* (con desventaja), que pueden haber sido ocasionados por un accidente, una enfermedad u otros, más concretamente según las *“reglas para la igualdad de oportunidades de los “handicapés”*, (Organisation des Nations unies -ONU-, 1993), y que sigue el esquema siguiente.

- Deficiencia, hace referencia a una pérdida de sustancia o alteración de una estructura o funcionamiento (psicológico, fisiológico o anatómico); la deficiencia corresponde así a la lesión (Ej., amputación, lesión de la médula, degeneración de un nervio, etc.) y/o al déficit en los resultados (Ej., paraplejia, incontinencia urinaria, sordera, afasia, etc.).
- Incapacidad, corresponde a toda reducción (parcial o total) de la capacidad de realizar una actividad de una manera o en los límites considerados como normales (Ej., incapacidad a andar, a cerrar los puños, etc.), pero también (en “situación”) de lavarse las manos, lavarse, utilizar el baño, vestirse, comunicar, memorizar y pensar, entre otros.
- Desventaja, se refiere a una consecuencia de las deficiencias o de las incapacidades. Así pues, es cuando se representa una limitación o una prohibición de conseguir un rol social normal (Ej., en relación con la edad, el sexo, los factores sociales y culturales) como serían ganarse la vida, hacer sus estudios y/o tener un trabajo, entre otras.

La OMS (1980) definió el concepto de “*handicap*” como aquello que obstaculizaba la realización de los quehaceres de la vida de una persona según su edad, sexo e identidad socio-cultural, tomando como obstáculos de sus deficiencias y aquellos causados por factores del ambiente.

Años más tarde aparece la “*Arrêté relatif à la Nomenclature des déficiences, incapacités et désavantages*” (1989), que se inspiró en la “*Classification Internationale des Déficiences, Incapacités et Handicaps*” -CIDIH- (Clasificación Internacional de las Deficiencias, Incapacidades y Handicaps) propuesta por la OMS. En ella se refleja el término de desventaja o “*handicap*” desde el punto de vista social para un individuo que se encuentre limitado o no pueda seguir los hábitos de un individuo ordinario, debido a una deficiencia o una incapacidad. Los ejes esenciales aluden a la deficiencia como el aspecto lesionado del “*handicap*”, la incapacidad al aspecto funcional del “*handicap*”, y la desventaja al aspecto situacional del “*handicap*” (Ej., dependencia física, económica, situaciones de aislamiento social o de imposibilidad de integración, entre otras).

A partir de esta perspectiva, se crean nuevas corrientes que definen el “*handicap*”, a partir de otras consecuencias o situaciones. Una de estas corrientes es la planteada por el modelo quebequés, que insiste sobre la parte de la responsabilidad del conjunto de la colectividad en la creación del “*handicap*”, pues una persona deficiente o incapacitada no es necesariamente un “*handicapé*”, en la medida en que la organización social sea adaptada y las necesidades especiales de apoyo sean satisfactorias (Mercure, 1989). En este sentido, los “*handicapés*” se han ido creando según las actitudes y políticas de la sociedad (Schumacher, 1989).

Otras corrientes tienen en cuenta más que la “enfermedad” o su ausencia, el ambiente, transformando el significado de persona “*handicapé*” a persona en situación de “*handicap*” (Fougeyrollas, 1990, en Côté, 1991). Diversos autores, como Chamie (1990), defienden la teoría de que el “*handicapé*” se ve afectado más que por su situación, por el ambiente, pues considera que las limitaciones asociadas a una deficiencia o a incapacidad, residen simplemente en el espíritu del testimonio o normas de la cultura.

A principios de los años 90, se planteó una definición de “*handicap*” que es necesario remarcar por la síntesis que realiza y por el hecho de que fue elaborada por personas en situación de “*handicap*”. Esta definición sostiene actualmente todos los modelos propuestos para tentar la consciencia de la complejidad de esta noción, y es que consideran que el “*handicap*”, surge de la interacción entre tres causas principalmente, la deficiencia, la limitación funcional y una sociedad que produce barreras, y, por consiguiente impide la propia integración.

Ante esta situación la Clasificación Internacional del Funcionamiento del Handicap y de la Salud (CIF), en 2001, intervino afirmando que no es obligación de la persona adaptarse al medio, sino del medio adaptarse a la persona. Para ello elaboró un útil científico que permitió pasar del modelo médico a un modelo más complejo donde se tenían en cuenta tanto las características biológicas, psicológicas y sociales (Barral y Roussel, 2002).

Con la llegada de la “*Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*” (2005) se estableció la concepción y significación de persona con “*handicap*”, teniendo en cuenta las

limitaciones de la persona y la sociedad que puedan en algún momento ocasionar una limitación momentánea o duradera a un individuo.

Asimismo en el diccionario *“Le petit Larousse illustré”* (Dictionnaires Larousse, 2008), se hace referencia a la evolución del concepto de *“handicap”*, así como lo que es considerado como tal (Ej., deficiencias y sus derivados u otras causas como malformaciones, entre otros), definiendo *“handicapé”* como la persona que padece un *“handicap”* o es desfavorecido de alguna manera.

Actualmente, la evolución desmesurada de la sociedad ha ocasionado un cambio continuo de las concepciones, tal como el *“handicap”*, originando nuevas nociones, pues bien es cierto que no puede existir una definición rigurosa de una realidad por esencia relativa y evolutiva, lo que ha dado lugar a nuevas extensiones por defecto (Lasry y Gagneux, 1982). Como consecuencia, en Francia, se ha pasado de *“handicapé”* a persona en situación de *“handicap”*, sin incluir términos globales. Si la palabra *“handicap”* hubiera guardado su sentido propio, actualmente, se estaría delante de una situación paradójica.

En España, el concepto de persona *“handicapé”* hace referencia al alumnado que sigue los términos de la EE, la cual gracias a su evolución y concepción ha hecho que la nomenclatura hacia el alumnado, también haya cambiado.

La adopción legal del término EE, que proviene de los países anglosajones con la expresión *“Science of Special Education”*, *“Special Education”* y *“Educational of Exceptional Children”* en los Estados Unidos, se produce a partir de la Ley General de Educación (1970), donde la EE se enciende como una modalidad específica paralela al sistema educativo ordinario, con normas propias y un currículo específico diferente al trabajado en las aulas ordinarias (Solity, 1992, citado en Lorenzo y Sola, 2000). Esta Ley fue un hito en el panorama de la educación española (general y especial), al plantear el sistema educativo como, obligatorio y gratuito y al introducir la EE como una modalidad del sistema educativo, dando a conocer dos tipos de centros para impartir dicha educación.

En 1975 se crea el Instituto Nacional de EE, organismo autónomo dependiente del Ministerio de Educación, elaborándose tres años más tarde el

primer plan estatal sobre la materia. Su concepción sobre la EE tiene ya un marcado carácter integrador, al definirla como tal y al ofrecer diferentes acciones conjuntamente con el equipo docente de asistencia personalizada, para la plena integración social del individuo desde todos los campos y la superación de deficiencias e inadaptaciones (Lorenzo, 2009). Incluso la Constitución Española (1978) incluye la necesidad de dar respuesta al colectivo que forma la EE como parte integrante de la ciudadanía y lo ordinario.

Así pues, la evolución pasa del pensamiento más clínico a uno más social, donde se tienen en cuenta las capacidades del sujeto para desenvolverse en la vida cotidiana y adaptarse a la sociedad, dejando a la EE como la enseñanza especializada que asegura el desarrollo de sus aptitudes, de las competencias físicas, intelectuales y sociales, ofreciendo al mismo tiempo una preparación para un trabajo adaptado a sus condiciones y para una vida social y familiar, como consecuencia surge la Ley de Integración Social de los Minusválidos -LISMI- (1982) que entiende la EE como *“un proceso integral, flexible y dinámico, que ha de aplicarse de forma personalizada en los distintos niveles y etapas de la enseñanza, y de manera particular, en el espacio de la obligatoriedad y la gratuidad”* (p. 11.108 ).

Un año más tarde dieron a conocer, las definiciones de deficiencia, discapacidad y minusvalía (en Francia se tardó tres años más), cuando el entonces Instituto Nacional de Servicios Sociales (INSERSO) publicó la versión en castellano de la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM), que mereció la aprobación por la OMS como versión oficial en español. Este mismo año, la ONU publicó su Programa de Acción Mundial para Personas con Discapacidad, cuya terminología en la versión en castellano no coincidía con la propuesta por el INSERSO; y es por ello que en 1988 el entonces Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía publicó una traducción adaptada.

La EE se ha ido identificando e identifica como la disciplina que tiene por objeto atender a aquel alumnado que no se encuentra en una situación ordinaria, momentánea o duradera, organizada para favorecer el aprendizaje de todos, de acuerdo con valores compartidos de desarrollo social e individual. Por ello, ha sufrido modificaciones en sus respuestas educativas frente al

alumnado, puesto que actualmente engloba a un colectivo más amplio (que se ha ido perfilando a través de diferentes Leyes) y cuyos recursos son individuales y específicos para cada individuo. Se da más importancia a los potenciales individuales que a las carencias (García, 1960). Diversos autores contemplan esta concepción de la EE como por ejemplo, Brennan (1988), Casanova (1990), Garanto (1993), Lorenzo y Sola (2002), y Toledo (1989).

Actualmente la expresión de EE se ha transformado en equidad en la educación, nombrando a este colectivo como al Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo -ACNEAE- (Ley Orgánica de Educación -LOE-, 2006).

De forma global y resumida, Fortes (1994) presenta tres tipos de cambios con sus correspondientes implicaciones, de capital importancia por las repercusiones que comporta (Tabla 4).

Tabla 4  
Reconceptualización de la EE (Forter, 1994, p.18)

| Reconceptualización de la EE                                 |  |
|--|--|
| Cambios ideológicos/institucionales                          | Integración escolar y socio-familiar<br>Debate público colectivo<br>Legislaciones para la igualdad de oportunidades  |
| Evolución de los servicios para las personas con "handicaps" | Sustitución del uso de fármacos por servicios comunitarios<br>Implantación de los principios legislativos e ideológicos de normalización, integración y sectorización en favor de las poblaciones marginales   |
| Los cambios en el ámbito del conocimiento científico         | Análisis de los procesos de enseñanza aprendizaje de los sujetos con ACNEAE<br>Evolución del propio concepto de educación especial y su significado<br>Aportaciones conceptuales y metodológicas de los modelos de procesamiento de la información respecto al comportamiento inteligente/no inteligente |

## 2.2. Definición de la EE

En Francia, a la EE, que se constituyó durante el siglo XX, se percibe como la acción educativa alrededor de todos aquellos para los que el sistema de la educación nacional es inadaptado. De esta forma la EE concierne a la educación de todo el alumnado que presenta uno o varios "handicaps" que le

impida la continuidad de los cursos tradicionales, así como el que se encuentra en una situación de inadaptación social. La definición general y global formulada por Lepot-Froment (1996) comprende la EE como aquella específicamente dedicada a los sujetos que se encuentran en situación de “*handicap*” o de dificultad social.

Desde la perspectiva del “*dictionnaire de la réadaptation*” (Blouin et Bergeron, 1997), la EE es la intervención hacia las personas que poseen incapacidades físicas, psíquicas o que no están integradas normalmente en su ambiente social y/o escolar.

Según la UNESCO, la EE es la educación destinada a aquellos que no pueden y/o podrán integrar la educación ordinaria, correspondientes a su edad en los aspectos escolares y sociales (Dréano 2006).

Por su parte, en el “*Code de l’Action Sociale et des Familles*” (2008) (Código de la Acción Social y de la Familia), la EE se concibe como aquella que va asociada a las acciones pedagógicas, psicológicas, sociales, médicas y paramédicas, asegurada en los establecimientos ordinarios o específicos con o sin servicios especiales, y que puede ser emprendida antes y seguida después de la edad de la escolarización obligatoria.

Así pues, se puede manifestar que la EE en Francia se aproxima, en su esencia, a las definiciones dadas en España, ya que se interpreta de igual manera el deber ofrecer una alternativa ordinaria o específica al alumnado, según su condición. La gran diferencia está en las características de estas respuestas educativas.

En España, actualmente el significado de EE hace referencia a todo el alumnado que pueda encontrarse, en un momento determinado o permanente de su escolarización, en una situación de necesidad específica de apoyo educativo. Al mismo tiempo, se considera diversificadora de la respuesta educativa según las necesidades individuales de cada alumno ya que debe ser lo más cercana posible a cada situación individual de aprendizaje en interacción con el contexto escolar. Y finalmente, se entiende como un proceso educativo dinámico que reconoce y atiende la diversidad del alumnado y en la que se apoya para permitir a éste la consecución de metas más ajustadas a



sus características personales (Centro Nacional de Recursos de Educación Especial, 1992).

### **2.3. Otros conceptos relacionados con la EE**

Entre los términos relacionados con la EE más comunes que se usan en este apartado, destacan: (a) atención a la diversidad; (b) normalización; (c) colegio para todos; (d) colegio inclusivo; (e) pedagogía diferencial e inclusiva; e (f) integración versus inclusión. Buffet (2005) interpreta la *atención a la diversidad* como un enriquecimiento que permite acrecentar los conocimientos y las experiencias debido a las diferencias del alumnado, como individuo. Esta diversidad, impuesta desde que el colegio francés pasara de tener clases homogéneas a heterogéneas, es necesaria y debe ser reconocida a nivel individual y cultural (Morin, 2000), ya que la diversidad es un término que sirve para describir la existencia de diferentes culturas en el seno de una sociedad, formada en el interior de un estado o nación, englobando las diferencias lingüísticas, costumbres tradicionales y religiosas, entre otras. Es por ello que se puede hablar de la diversidad cultural, como herencia común de la humanidad y su protección son consideradas como un imperativo concreto y ético inseparables del respeto de la dignidad humana (UNESCO, 2001). La convención para sobreguardar y perseverar el patrimonio cultural inmaterial (la diversidad), fue ratificada el 20 de junio del 2007 por 78 estados subrayando que esta interacción entre los grupos y sus naturalezas procuran un sentimiento de identidad hacia el individuo y permite continuar y contribuir a promover el respeto de la diversidad cultural.

Desde el comienzo de los años 90 la noción de diversidad ha ido cambiando y se ha impuesto como un nuevo paradigma de la política cultural francesa (Poirrier, 2006).

Al hacer referencia al término diversidad o atención a la diversidad, otros aparecen de forma ligada como respuesta educativa, como el colegio para todos y a su educación inclusiva. Esta tiene por objeto la restructuración de los centros escolares, y se centra bajo el nuevo concepto de atención a la diversidad, que propone responder a las necesidades de todo el alumnado, sea cual sea su nivel y su característica (Castiñeiras, 2003).

La atención a la diversidad del alumnado se realiza desde el *principio de normalización*, que surgió en Suecia con Nirje y en Dinamarca con Bank-Mikkelsen, siendo los primeros en enunciarlo, y como aplicación del mismo propugnar la integración de la persona con deficiencia en el centro ordinario para atenderlo según sus necesidades. Este principio se dirigió a las personas con deficiencias intelectuales y trataba de obtener una exigencia lo más normal posible. Desde la educación hasta los modos y las condiciones de vida cotidiana debían ser lo más cercano posible a las normas y a los modelos de vida en el marco ordinario de la sociedad (Nirje, 1994). Más tarde este principio se aplicó a todas las personas en situación de “*handicap*”, sin considerar su grado de autonomía o deficiencia, o lugar de vivienda.

Este principio que es muy útil en toda la sociedad, ante todos los grupos de edad y adaptable a los cambios sociales, así como al desarrollo de la persona.

La atención a la diversidad y el principio de normalización requieren *un colegio para todos*. Un colegio es un establecimiento que permite acoger a los individuos a fin de darles una educación de manera colectiva. La palabra colegio viene del latín “*schola*”, que significa, ocio consagrado al estudio.

Ya en 1944, Langevin y Wallon plantean la idea de colegio para todos donde solicitan la necesidad de posibilitar a todos los niños una educación y acceder a una cultura más desarrollada, independientemente de su situación económica.

La Charte de Luxembourg, elaborada como conclusión del programa de acción comunitaria, establece que el centro educativo es para todos y cada uno, y que debe garantizar una educación de calidad y ofrecer una accesibilidad idéntica para todos durante toda la vida, entendiéndose así como la adaptación a la persona y no al revés. Así, coloca a la persona en el centro de todo proyecto educativo, reconociendo sus potenciales y sus necesidades específicas. Una educación en medio ordinario es un principio de base para el colegio para todos y cada uno (Commission DG XXII - Éducation, Formation et Jeunesse de la Communauté Européenne, 1996). La Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), Courteix (2000), así como la “*Loi pour l'égalité*

*des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*” (2005) apoyan esta idea.

Un colegio para todos debe ser un centro educativo que dé respuesta a la necesidad de asegurar a todos un derecho igual al acceso de información, los saberes, las culturas y las materias, siendo un lugar de igualdad y éxito para todos sus participantes. Debe ser un centro que escolarice a todos los individuos en edad educativa, sin excepción. En Francia, las misiones del colegio deben obedecer a los principios de la laicidad de la educación y del personal del estado, de la gratuidad a lo largo de toda la escolaridad, la obligación escolar y la igualdad para todos los alumnos frente a la educación (Buffet, 2005).

El colegio para todos es una exigencia. Si la libertad es el fruto de una razón aclarada, el estado debe permitir a cada uno educar su razón para sacar su esencia y hacer de él el hombre capable de organizar racionalmente la vida política y social.

Como resultado de un colegio para todos surge el *colegio inclusivo*, que dispone de siete principios, los mismos que se utilizan para crear una sociedad inclusiva: (1) no discriminación; (2) igualdad de los derechos y de las oportunidades; (3) evaluación de las capacidades de la persona; (4) evaluación de las necesidades; (5) tomar o tener en cuenta el proyecto de vida de la persona; (6) derecho a la compensación; y (7) accesibilidad.

En la Tabla 5, extraída de la “*Commission National d’Adaptation et Intégration Scolaire*” -CNAIS- (Comisión Nacional de Adaptación e Integración Escolar) (2003 y 2004) se muestran las etapas, principios y actitudes de un colegio inclusivo, en Francia.

Tabla 5  
*Etapas, Principios y Actitudes de un Colegio Inclusivo en Francia (CNAIS, 2003-2004, p. 12)*

| Etapas                  | Actos y actitudes  | Principios  |
|-------------------------|--|---|
| Primera etapa<br>ACOGER | - Creer en el alumno<br>- Cambiar la mirada<br>- Acoger la diferencia<br>- Acoger a todos los jóvenes<br>- Respetar todas las personas<br>(Ej., alumnos, padres, | No discriminación<br>Igualdad de derechos<br>y de oportunidades |

Tabla 5 (Continuación)  
*Etapas, Principios y Actitudes de un Colegio Inclusivo en Francia (CNAIS, 2003-2004, p. 12)*

| Etapas                                     | Actos y actitudes   | Principios  |
|--|---|---|
| Segunda etapa<br>DARSE CUENTA              | profesionales)<br>- Estar atento a la calidad de la relación<br>- Descubrir y conocer el mundo del otro<br>- Percibir la diferencia como una riqueza<br>- Observar<br>- Reconocer la diferencia<br>- Situar las dificultades del joven<br>- Identificar los talentos de cada uno<br>- Reconocer al joven en su globalidad<br>- Tomar en cuenta las necesidades de los alumnos | Evaluación de las capacidades de la persona<br>Evaluación de las necesidades                    |
| Tercera etapa<br>CONCEBIR LA ACCIÓN        | - Osar una respuesta adaptada<br>- Crear un trayecto singular<br>- Buscar prácticas adaptadas (Ej., pedagogía de proyecto, diferenciación)<br>- Inscribirse en la complementación con los padres y demás profesionales  | Tomar en cuenta el proyecto de vida de la persona<br>Derecho a la compensación<br>Accesibilidad |
| Cuarta etapa<br>PONER EN MARCHA            | - Provocar el deseo o las ganas<br>- Trabajar en equipo<br>- Colaborar con los padres y demás profesionales<br>- Valorizar la estima de cada uno<br>- Ayudar a la afirmación del "yo"<br>- Organizarse en red (Ej., proposición por/para la acción)<br>- Permitir al alumno aprender hasta donde pueda llegar<br>- Utilizar las diferencias como recursos educativos          | Tomar en cuenta el proyecto de vida de la persona   |
| Quinta etapa<br>ASEGURARSE DEL SEGUIMIENTO | - Ir deliberadamente hacia una orientación positiva<br>- Reconocer los límites de la acción emprendida y pasar de turno (Ej., actores o dispositivo) o bien prolongar la puesta en marcha   | Derecho a la compensación<br>Accesibilidad  |

Un colegio inclusivo necesita de una *pedagogía diferencial*, la cual tiene como objetivo el desarrollo personal del alumnado. Parte de la constante de

que en una clase, un profesor debe enseñar a distintos alumnos con capacidades y modos de aprendizaje muy diferentes, intentando dar una respuesta a esta heterogeneidad en las clases al adaptar a cada alumno los programas educativos, el aprendizaje y el medio escolar (Raymond, 1987). Meirieu (1987) insiste en el hecho de que son los aprendizajes los que son necesariamente diferenciados.

Fue en 1973 cuando el término pedagogía diferencial apareció de la mano de Louis Legrad. Es un término forjado a partir del concepto de “Psicología diferencial”, queriendo designar, el esfuerzo de diversificación metodológico, susceptible a dar respuesta a la diversidad del alumnado (Gillig, 1999). Esta pedagogía puede considerarse como un comienzo, una voluntad, pero no como un nuevo método, pues supone el trabajo en grupos y ayuda al individualismo. Actualmente, el término pedagogía diferencial ha dado paso a la pedagogía inclusiva, que consiste en la plena participación del conjunto del alumnado en todos los aspectos de la vida escolar, independientemente de sus particularidades bajo los planes socioculturales, físicos, sensoriales y socio-afectivos (MEN et de la Formation Professionnelle de Luxemburgo, 2008).

Es uno de los medios utilizados por los docentes para asegurar la inclusión de los jóvenes en los medios escolares, y consiste en favorecer las interacciones entre los padres, los docentes y los que intervienen en la educación del alumnado, intentando satisfacer las necesidades particulares de los jóvenes, proporcionarles un ambiente que les favorezca en su plenitud (Rousseau y Bélanger, 2005).

Actualmente, la pedagogía utilizada depende del profesional que la aplica, así como del proyecto personalizado del alumno, o los medios con los que disponga el centro educativo. A veces a esta pedagogía se le llama “pedagogía especializada”. La conclusión es ejercer una pedagogía abierta y que repose en las necesidades del alumnado.

La noción de *integración* escolar, reposaba sobre el concepto de la escolarización que era, primero geográfica y temporal, sobre todo daba acogida a los niños y adolescentes con discapacidad mental o con trastornos en función de la cognición, actualmente la integración hace referencia al alumnado “*handicapé*”, permitiéndole su escolarización en un centro educativo ordinario

como prioritario y dejándole beneficiarse de una escolarización óptima para la vida adulta, ya que deberá encontrar su lugar en la sociedad y el mundo del trabajo (Guide pour la scolarisation des enfants et adolescents handicapés, 2006).

Para Zaffran (2007) la integración escolar es la suma de convenios y de conciliaciones, que son necesariamente revisados, ya que su contenido es subordinado al estado de evolución de la escolarización del alumnado en situación de *“handicap”*, bajo el plan de sus resultados escolares y el diseño de su socialización. Además, considera que es una acción común para todos, no solamente para el docente de la clase de EE, el alumnado y los padres, sino que deberían participar personas cuya importancia se revela en la interacción.

En este sentido, la integración se concibe como la transformación voluntaria del grupo ordinario para acoger al alumno *“handicapé”* y el esfuerzo de adaptación al máximo de sus posibilidades de éste (CNAIS, 2006).

Como afirma Colon (Colon, L., comunicación personal, 25 de enero de 2008) el término integración *“está mal visto utilizarlo en los tiempos que corren”*, por ello es mejor utilizar el término inclusión o escolarización, ya que es más abierto y representa la realidad del colegio para todos que es lo que pretende la *“Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées”* (2005), puesto que la noción de inclusión va más allá al de integración.

Así pues, la diferencia entre inclusión e integración radica en su puesta en práctica. Cuando se menciona la palabra integración se evoca a un individuo que está fuera del grupo-clase y por el cual se va a hacer un “esfuerzo” para acogerlo. Sin embargo, la idea de inclusión parte del principio de que todo individuo, sea cual sea su diferencia, pertenece de hecho y por derecho a un grupo social.

En la Tabla 6 se aprecian las diferencias y similitudes entre Francia y España en la concepción de los términos abordados en este apartado. De una forma resumida.

Tabla 6

*Diferencias y Similitudes entre Francia y España en la Concepción de los Términos Atención a la Diversidad, Normalización, Escuela para todos o Inclusiva, Pedagogía Inclusiva, Integración e Inclusión*

| Termino                  | Francia  | España   |
|--------------------------|--|--|
| Atención a la diversidad | Considerada como un enriquecimiento entre los alumnos y que permite aumentar los conocimientos y las experiencias de cada individuo (Buffet, 2005)   | Es entendida por su variedad en las experiencias y conocimientos previos, en los estilos de aprendizaje, así como intereses personales y profesionales en la práctica educativa, ante el aprendizaje escolar y sus ritmos de trabajo, mostrados en las diferentes habilidades y destrezas desarrolladas y capacidades generales o diferenciales de cada individuo (Sola y López, 2000) |
| Normalización            | Trata de obtener una exigencia lo más normal posible. Desde la educación hasta los modos y las condiciones de vida cotidiana deben ser lo más cercano posible a las normas y a los modelos de vida en el marco ordinario de la sociedad (Nirje, 1994). | Normalizar es aceptar a la persona con discapacidad, en su totalidad, con sus características diferenciales. Ofreciéndole los servicios de la comunidad para que pueda desarrollar al máximo sus posibilidades, y vivir una vida lo más normal posible (Valdivia, 2002)  |
| Escuela para todos       | Debe dar respuesta a la necesidad de asegurar a todos un derecho igual al acceso de información, a los saberes, a las culturas y a las materias (Buffet, 2005)<br>Se fundamenta en el principio de inclusión   | Es la que se basa en el principio de normalización, inclusión y atención a la diversidad<br>Es aquella que está destinada a todos los alumnos con sus diferencias (Álvarez y García, 1997)   |
| Pedagogía inclusiva      | Se utiliza la pedagogía diferenciada, la cual busca a abrirse en un conjunto diversificado de los medios, los procesos de enseñanza y aprendizaje, afín de permitir a los alumnos, aptitudes, comportamientos y saber-hacer heterogéneos, con          | Se trabaja con la pedagogía individualizada, la cual tiene en cuenta al individuo, sus capacidades, sus estructuras mentales, sus intereses y motivaciones, así  |

Tabla 6 (Continuación)

*Diferencias y Similitudes entre Francia y España en la Concepción de los Términos Atención a la Diversidad, Normalización, Escuela para todos o Inclusiva, Pedagogía Inclusiva, Integración e Inclusión*

| Termino     | Francia   | España   |
|-------------|---|--|
|             | actividades diferentes pero con objetivos comunes o en parte (Raymond, 1987)  | como sus necesidades. Concede una importancia capital al substrato de la educación, grupo o individuo  |
| Integración | Se concibe como la transformación voluntaria del grupo ordinario para acoger al alumno "handicapé" y el esfuerzo de adaptación al máximo de sus posibilidades de este (CNAIS, 2006)<br>Cuando se menciona la palabra integración se evoca a un individuo que está fuera del grupo-clase y por el cual se va a hacer un "esfuerzo" para acogerlo<br>Se ha transformado en escolarización | La integración no es un fin en sí misma sino un medio para lograr una educación de mayor calidad, integral e integradora. Tiene como meta alcanzar una calidad de educación, para todos, ya que lo importante es esa calidad, y no tanto la integración. (Blanco, 1999)  |
| Inclusión   | La idea de inclusión parte del principio de que todo individuo, sea cual sea su diferencia, pertenece de hecho y por derecho a un grupo social<br><br>No es acoger, sino hacer partícipes a los alumnos de una trayectoria educativa, que les permita aprender y participar   | El concepto de inclusión es más amplio que el de integración y parte del principio de la escuela para todos. Esta implica que todos los alumnos aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales y está basada en la heterogeneidad (Blanco, 1999)<br>Se recoge por primera vez en la documentación legislativa con la Ley Orgánica de Educación -LOE- (2006), suprimiendo el término integración |



### 3. MARCO NORMATIVO DE LA EE

#### 3.1. Fundamentos normativos de la EE

El ámbito de la educación está dirigido por los principios esenciales formulados en la Constitución de la República y en las distintas Leyes que comportan el sistema educativo Francés, desde sus orígenes hasta ahora, así como los planes para la educación que han podido ser retenidos medianamente por gobiernos para aplicar de manera más progresiva las reformas de la educación. Es el estado quien garantiza el acceso a la educación, la cultura y la formación profesional, reafirmando así el principio de igualdad de oportunidades, de derecho a la formación y obligación, forzando al estado a organizar una educación pública según los principios de gratuidad y laicidad (MEN 2006).

Los principios básicos de la educación en Francia son la libertad de la enseñanza, gratuidad, neutralidad, laicidad y obligación escolar. En cuanto a la *libertad de enseñanza* Francia, el servicio público de educación coexiste con los centros educativos privados sumidos al control del estado y pudiendo beneficiarse de su ayuda (siempre que un contrato firmado por el estado y el centro exista). En este sentido, se hace referencia a los centros privados concertados de España (MEN, 2006). La libertad de organizar y ofrecer una enseñanza es una manifestación de la libertad de expresión, definida por la "*Loi sur les rapports entre l'Etat et les établissements d'enseignement privés*" (1959), ya que el estado es el único en poder expedir diplomas y títulos universitarios.

El *principio de gratuidad* de la Educación "*Élémentaire*" pública viene impuesto desde finales del siglo XIX por la "*Loi qui établit la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques*" (1881), que posteriormente a fue extendida a la enseñanza Secundaria por la "*Loi portant fixation du budget général de l'exercice*" (1933).

La enseñanza ofertada en los centros educativos públicos es gratuita. Los libros de texto son gratuitos hasta "*3<sup>ème</sup>*", así como los materiales y suministros de uso colectivo. En los "*lycées*", los libros de texto son normalmente aportados por las familias.

La *enseñanza pública es neutra*, en el sentido en el que la neutralidad filosófica y política se impone a los docentes y educandos (MEN, 2006).

El *principio de laicidad* en materia religiosa es un fundamento del sistema educativo francés desde finales del siglo XIX, con la *“Loi qui rend l’Enseignement primaire obligatoire”* (1882) y la *“Loi portant sur l’organisation de l’enseignement primaire”* (1886). Estas Leyes instauraron la obligación de la instrucción y la laicidad del personal y de los programas. La importancia de la calidad en los valores escolares republicanos fue establecido por la *“Loi concernant la séparation des Eglises et de l’Etat”* (1905) instaurando la laicidad del estado. El respeto de las creencias del alumnado y sus padres implica una ausencia en materia de educación religiosa en los programas educativos.

Desde la *“Loi qui rend l’Enseignement primaire obligatoire”* (1882), una de las Leyes más conocidas bajo el nombres de *“Lois Ferry”*, la instrucción es *obligatoria* y se aplica a partir de los 6 años, para todos los niños franceses o extranjeros residentes en Francia. En su origen, la escolarización era obligatoria hasta los 13 años, más tarde con la *“Loi sur l’instruction primaire obligatoire”* (1936) se impuso hasta los 14 años, y con la *“Ordonnance, portant prolongation de la scolarité obligatoire jusqu’à l’âge de seize ans”* (1959), pasó a prolongarse hasta los 16 años.

En este sentido la familia dispone de dos posibilidades, asegurar ella misma la educación de sus hijos, con una declaración previa, o bien escolarizarles en un centro educativo público o privado-concertado.

Los principios de la educación en Francia se recogen en un marco global denominado el *“Code de l’Éducation”* (Código de la Educación), que reúne el conjunto de los dispositivos relativos al sistema educativo y es la primera etapa simplificada de la reglamentación relativa a la educación y a sus participantes, alumnado, padres, docentes y personal del servicio público, accediendo más fácilmente al derecho de la educación en un solo documento de referencia. Más específicamente, es la codificación del derecho a la educación que trata los aspectos legislativos de éste y que engloba desde los tres *“Décrets relatifs à certaines dispositions réglementaires du code de l’éducation”* (2004), hasta los textos reglamentarios dirigidos a los principios generales de la educación y su administración (MEN, 2008).

El “*Code de l’Education*”, se compone de dos partes, la legislativa y la reglamentaria. En su *parte legislativa* reagrupa el conjunto de las Leyes en vigor en materia de educación. Publicado en el “*Journal Officiel*” (Boletín Oficial) en junio de 2000, consta como Ley y sirve de referencia a toda revisión legislativa (MEN, 2008). Nueve libros componen esta parte.

- Los grandes principios de la educación.
- La administración de la educación.
- La organización de las enseñanzas escolares.
- Los establecimientos de educación escolar.
- La vida escolar.
- La organización de la educación superior.
- Los establecimientos de educación superior.
- La vida universitaria.
- El personal de educación.

En su *parte reglamentaria*, los libros I y II fueron instaurados en 2004, el libro III por Decreto en mayo de 2006, y el libro IV se el 5 de abril, consolidándose y entrando en vigor el 20 de abril de 2008 (MEN, 2008). Al igual que en la parte legislativa, la reglamentaria está formada por 9 libros, que la avalen, si bien hasta el 2008 cuatro son los libros constituidos.

- Los grandes principios de la educación.
- La administración de la educación.
- La organización de las enseñanzas escolares.
- Los establecimientos de enseñanza escolar.

Francia, a diferencia de España, no dispone de una Ley de educación común para todos los participantes del sistema escolar, sino que posee el “*Code de l’Éducation*”, donde se incluye todo lo referido a la enseñanza, siendo modificado, suprimido o ampliado desde las Leyes, decretos, circulares, órdenes, instrucciones y notas de servicio que afecten a la educación, como es el caso de la nueva “*Loi, pour l’égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*” (2005), llamada también la “*Loi handicap*” o bien “*Loi du 11 février 2005*” (Ministère de la Santé et des Solidarités, 2006; Zaffran, 2007).

Esta Ley es un texto voluminoso, de una centena de Artículos, firmada por 22 ministros, toma la forma de una sucesión de modificaciones, ampliaciones o suspensión de los códigos existentes, si bien tiene el inconveniente de agrandar todavía más la Ley del ciudadano, dando a resaltar la problemática de legibilidad. Asimismo, afecta a quince códigos, principalmente el código de la acción social y la familia, pero también los códigos de la educación, la salud pública, la seguridad social, trabajo, construcción y habitación, urbanismo, impuestos, civil, electoral, colectividades territoriales, proceso penal, seguros, e incluso el código de obras públicas y el código rural. Sus medidas se efectúan en las decenas de Decretos de aplicación que la avalan, los cuales no han sido elaborados todos, en conjunto entre los ministerios, sin mencionar las órdenes, circulares, instrucciones y notas de servicio para precisar sus propias aplicaciones, pues en su totalidad cuenta con 80 textos de aplicación. Es muy difícil hacerse una idea de las implicaciones concretas finales de este conjunto complejo de decisiones legislativas (MEN, 2008).

La legislación francesa parte de la idea que el estado debe proporcionar las mismas posibilidades a todas las personas, para que éstas posean las mismas oportunidades frente al resto de la población, sean estas diferencias sociales, educativas, por enfermedad, económicas, debido a la situación permanente o parcial de la persona con respecto a un *“handicap”* o un familiar en estas condiciones, entre otros. De este modo, el estado francés, frente a la desigualdad existente para las personas *“handicapés”* en su sociedad, creó esta nueva Ley, en parte de educación, aunque no es considerada como tal, ya que es una Ley que engloba los planos educativos, sociales, sanitarios, administrativos y económicos, entre otros, elaborada por el comité denominado *“interministériel”* (interministerial) formado por cinco Ministerios.

- El propio MEN.
- El *Ministère délégué aux Familles, aux Enfance et aux Persones Handicapées* (Ministerio delegado de las Familias, la Infancia y las Personas *“Handicapés”*).
- El *Ministère d’Emploi et de la Solidarité* (Ministerio de Empleo y de la Solidaridad).

- El *Ministère de Jeunesse et du Sport* (Ministerio de Juventud y Deporte).
- El *Ministère délégué à la Ville* (Ministerio delegado de la Ciudad).

Todos ellos la han creado, con avances notables, en una puesta en marcha personalizada y global para cubrir las necesidades de los “*handicapés*” en su totalidad frente a la sociedad, para su autonomía e igualdad constitucional frente a cualquier otra persona, si bien esta investigación se centrará en el marco educativo.

Esta Ley afirma los derechos fundamentales en términos de empleo, escolaridad, accesibilidad y acceso a nuevas prestaciones sociales, pero quiere ante todo promover un cambio de comportamiento, un cambio de mirada de la sociedad para una integración plena y entera de las personas con “*handicap*”, ofreciendo un papel importante a la sociedad y los participantes de los órganos implicados, apostando por la necesidad de cambio, en el sentido en el que es la sociedad y la persona ordinaria quien deba cubrir las desigualdades frente a las personas con discapacidad, para que encuentren una sociedad justa y solidaria, como promulgaba Chirac (2002).

A partir del año 2006 se han ido sucediendo nuevas aportaciones y cambios, con fecha límite el 11 de febrero de 2015, donde todas ellas deberán funcionar y estar aplicadas (*Ministère de la Santé et des Solidarités*, 2006). A continuación, se presentan globalmente las aportaciones más destacadas de la Ley (MEN, 2008; *Ministère de la Santé et des Solidarités*, 2006):

- Creación de las “*Maisons Départementales des Personnes Handicapées*” -MDPH- (Casas Provinciales de las Personas con Discapacidad), las cuales ejercen, en cada provincia, una misión de acogida, información, acompañamiento y consejo a las personas con discapacidad y sus allegados, con atribución de los derechos. Además, dispone de la función de sensibilización sobre la discapacidad de todos los ciudadanos.
- La accesibilidad: la Ley define los medios de participación de las personas discapacitadas en la vida de la ciudad, creando la

obligatoriedad de la puesta en marcha de la accesibilidad a los edificios y los transportes en un tiempo máximo de diez años.

- Empleo. Esta Ley reafirma la obligación de empleo de al menos un 6% de trabajadores con discapacidad para las empresas de más de 20 empleados, reforzando las sanciones y motivando a los empleados públicos.
- El derecho a la compensación: la Ley pone en marcha el principio del derecho a la compensación de una discapacidad, bien en un establecimiento o a domicilio. Esta prestación de compensación cubre las necesidades de ayuda humana, técnica o para los animales, acondicionamiento de la casa o del vehículo, en función del proyecto de vida formulado para la persona *“handicapé”*.
- La escolaridad: las acciones a favor de la escolaridad del alumnado *“handicapés”* llevados por el MEN se refuerzan con esta Ley, la cual afirma el derecho del alumnado con discapacidad a la educación, así como la responsabilidad del sistema educativo como responsable de la continuidad de la trayectoria de formación de cada uno.

En esta línea, seguidamente se expresan las aportaciones y cambios más significativos del marco de la educación, es decir, los derechos reconocidos por la Ley, nuevos servicios y requerimientos de escolaridad, en cuanto a los *derechos reconocidos por la Ley*, estos son (1), asegurar al alumnado, con la mayor frecuencia posible, una escolarización en un medio ordinario, lo más cerca de su domicilio; (2) asociar estrechamente a los padres y/o tutores legales la decisión de orientación de sus hijos y en todas las etapas de la definición de su *“Projet Personnalisé de Scolarisation”* -PPS- (Proyecto Personalizado de Escolarización); (3) garantizar la continuidad de una trayectoria escolar, adaptada a las competencias y a las necesidades del alumnado; y (4) garantizar la igualdad de oportunidades entre los candidatos discapacitados y los otros candidatos, dando una base legal al acompañamiento de las condiciones de examen.

Por su parte, *los nuevos servicios a destacar*, que la Ley pone en marcha y van asociados, pues trabajan de manera simbiótica, son la MDPH y la *“Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapés”*

-CDAPH- (Comisión de los Derechos y de la Autonomía de las Personas Discapacitadas).

Las MDPH están bajo la responsabilidad del presidente del “*Conseil Général*” y ofrece un servicio único para la mejora de la acogida, la información y las ayudas aportadas al alumnado con discapacidad, así como a sus familias (Décret relatif à la maison départementale des personnes handicapées et modifiant le code de l'action sociale et des familles -partie réglementaire-, 2005). Además, facilitan las gestiones de las personas con discapacidad, ofreciendo en cada provincia un acceso unificado a los derechos y prestaciones previstas para ellas. Dispone de ocho misiones generales (MEN, 2008; Ministère de la Santé et des Solidarités, 2006): (a) informa y acompaña a las personas con discapacidad y a sus familias desde el anuncio de la discapacidad y durante todo el proceso de su evolución; (b) pone en marcha y organiza el equipo multidisciplinar que evalúa las necesidades de la persona, sobre la base del proyecto de vida y propone un plan personalizado de compensación de la discapacidad. Este equipo multidisciplinar está encargado de la evaluación de las necesidades de compensación de la persona, en el marco de un diálogo con ella y con sus allegados. Este equipo puede estar constituido por médicos, ergoterapeutas, psicólogos, especialistas del trabajo social y la acogida de la escolaridad, entre otros. La evaluación de las necesidades de compensación de la persona con discapacidad se basa en su proyecto de vida y las referencias nacionales; (c) asegura la organización de la CDAPH y le apoya desde la puesta en marcha de sus decisiones, así como de la gestión de los fondos provinciales de compensación del discapacitado; (d) recibe todas las demandas de los derechos o prestaciones que relevan de la competencia de la CDAPH; (e) organiza una misión de conciliación con las personas cualificadas; (f) asegura el seguimiento de la puesta en marcha de las decisiones tomadas; (g) organiza las acciones de coordinación con los dispositivos sanitarios y médico-sociales, y designa en su grupo a un referente para la inserción profesional; y (h) pone a disposición un número de teléfono para las llamadas de urgencia y un equipo para las curas de enfermería.

Las MDPH disponen de todas las competencias implicadas actualmente en el acompañamiento de las personas con discapacidad, con el “*Conseil*

*Général*”, la “*Direction Départementale des Affaires Sanitaires et Sociales*” -DDASS- (Dirección Provincial de las Funciones Sanitarias y Sociales), la “*Direction Départementale du Travail de l'Emploi et de la Formation Professionnelle*” -DDTEFP- (Dirección Provincial del Trabajo, del Empleo y de la Formación Profesional), las “*Caisses d'Allocations Familiales*”-CAF- (Ayudas Económicas Familiares), la “*Caisse Primaire Assurance Maladie*” -CAF- (la Seguridad Social) y la Inspección Académica, aunque otros organismos pueden estar asociados (Ministère de la Santé et des Solidarités, 2006).

La CDAPH toma las decisiones relativas al conjunto de los derechos de las personas con discapacidad sobre la base de la evaluación realizada por el equipo multidisciplinar y plan de compensación propuesto. Está relacionada estrechamente con los padres y/o tutores legales a la decisión de orientación de sus hijos, en todas y cada una de las etapas educativas definidas en su PPS y propone los procesos de conciliación en caso de desacuerdo (Code de l'Education, 2008).

En particular, la CDAPH es competente para apreciar el grado de incapacidad de la persona con discapacidad, atribuir la prestación de la compensación, reconocer la calidad del trabajador con discapacidad pronunciarse bajo las medidas que facilitan la inserción escolar, entre otros (Décret relatif à la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées et modifiant le code de l'action sociale et des familles (partie réglementaire, 2005). Está compuesta por los representantes de las personas con discapacidad y de sus familias, contando con un tercio de su representación.

Respecto a los *requerimientos de escolaridad*, para que un alumno “*handicapé*” pueda ser incluido en un Centro Educativo público se deben tenerse en cuenta algunos requisitos. Uno de ellos es la obligatoriedad de estar inscrito en un Centro Escolar denominado “*Établissement Scolaire de Référence*” el cual tiene por vocación acoger al alumnado relevante de su sector de selección, aunque el alumnado esté escolarizado en un centro específico.

La trayectoria formativa del alumnado se efectúa en prioridad en un medio escolar ordinario, donde las modalidades de desarrollo de su escolaridad



son precisadas en su PPS, creado por la CDAPH, que intentará dar respuesta a la necesidad del alumnado con discapacidad, organizando su escolaridad, asegurando la coherencia y la calidad de sus acompañamientos y las ayudas necesarias a partir de una evaluación global de la situación y necesidades del alumnado (Ej., acompañamiento terapéutico, ayudas de equipos pedagógico y materiales adaptados entre otros) (Décret relatif au parcours de formation des élèves présentant un handicap, 2005).

Cada trayectoria de formación debe tener un seguimiento continuo, particularmente en las transiciones entre los niveles de la educación (Ej., Educación “*Maternelle*”, “*Élémentaire*”, “*Collège*” y “*Lycée*”) y de forma continuada después del “*baccalauréat*” y en el inicio de las trayectorias hacia los estudios superiores.

Además, deben existir adaptaciones para los exámenes, concursos y oposiciones de los candidatos con discapacidad, en todos los niveles y especialidades (Décret relatif aux aménagements des examens et concours de l'enseignement scolaire et de l'enseignement supérieur pour les candidats présentant un handicap, 2005)

Para que las trayectorias educativas se lleven a cabo, se creó un “*Équipe de Suivi de la Scolarisation*” (Equipo de Seguimiento de la Escolaridad) que se compone de todas las personas que intervienen y están concernidas en la escolaridad del alumnado, así como los padres. Tienen la obligación de reunirse al menos una vez por año para el balance del recorrido y continuidad de cada alumno (Circulaire relative à la mise en œuvre et suivi du projet personnalisé de scolarisation, 2006).

Gracias a la “*Loi handicap*” (2005), Francia comenzó a introducirse en el nuevo concepto de integración (inclusión), progresando un 16% en relación al año escolar 2004/05, en la acogida del alumnado con discapacidad (MEN, 2008). Por ello es ahora cuando el discurso de Víctor Hugo (1850) toma forma, ya que fue él en ese discurso cuando pronunció por primera vez -derecho a la educación-. Es cierto que desde entonces ese derecho de educación ha cambiado, ya que antes estaba previsto sólo para los pudientes, capacitados intelectualmente y “normales”. Hoy en día se puede decir que este derecho refleja el comienzo de la igualdad, en el campo de la educación y la ciudadanía,

dando la posibilidad a todos de elegir una trayectoria educativa, incluso dentro del sistema tradicional.

Además, ha revolucionado todos los pensamientos y puestas en marcha que existían hasta entonces, ciertos organismos desaparecieron (Ej., CDES, CCPE, CCSD, etc.) para dar paso a otros, donde las misiones no corresponden término a término con los antiguos (Ej., la MDPH, CDAPH, equipos multidisciplinares, etc.), creando nuevos puestos de trabajo (Benoit, 2008 y Bortolon, 2008). En Francia los cambios educativos se han ido produciendo poco a poco, o muy lentamente, raramente, pero al final *“hemos conseguido llegar, para empezar”* (Colon, L., comunicación personal, 25 de enero de 2008). Estos cambios parecen favorecer tanto al alumnado con discapacidad como a sus familias y/o tutores. Lo más importante de la Ley es la posibilidad de estar incluido en un centro educativo ordinario y poder elegir la orientación educativa. El contacto con lo ordinario es más estimulante para el alumnado con discapacidad que un ambiente demasiado protegido, de este modo permite guardar un contacto con la vida cotidiana, sus exigencias y contratiempos sociales (Ministère de la Santé et des Solidarités, 2006).

A pesar de la buena acogida, el cambio radical en las prácticas educativas representa una sorpresa profunda para la identidad de ciertos profesionales (Benoit, 2008 y Bortolon, 2008), principalmente ligados al sector médico (Ej., pedo-psiquiatras, pediatras, médicos escolares, profesionales), aunque también se encuentran familias que no creen en la inclusión. Estos detractores consideran que de esta forma el alumnado enfermo y con discapacidad estará abandonado y sin cuidados, pues consideran que hay alumnado con discapacidad o enfermos que no están capacitados para ser escolarizados en medio tradicional, por la gravedad de su naturaleza. Pues para ellos surge como primera respuesta de acción la cura, intentando encontrar las mejores soluciones, sin olvidar el plano escolar, ya que su trabajo consiste en prevenir, diagnosticar, curar, escuchar, tratar y cuando es necesario, orientar. Creen que este tipo de alumnado no podrá curarse en las clases ordinarias y denuncian la ausencia de centros de cura y M-E, la falta de cualificación y formación del personal, así como el número insuficiente de médicos escolares que hacen imposible una prevención real, pues existen

entre 15 a 20.000 alumnos con discapacidad que se encuentran en su domicilio, sin cuidados y que necesitan una plaza en un establecimiento especializado, y no es posible. Manifiestan su malestar por el Artículo 19 de esta Ley y por la MDPH y la CDAPH, pues creen que pueden poner en peligro al alumnado con discapacidad, por no ofrecerles los cuidados necesarios, por ello piden la derogación de ésta de manera urgente, para parar los daños que ya ha comenzado a causar y sobretodo antes de que se vuelvan irreparables (Rivière, 2006). Ya que las modificaciones y aplicaciones de los nuevos servicios, normas y formaciones entre otros; deberán estar en regla lo más tarde en el 2015 (Ministère de Santé et des Solidarités, 2006). Al ser una Ley creada conjuntamente por varios Ministerios, el resultado para con la educación afecta en el sentido de que es complicado saber de qué ministerio depende tal estructura y con qué finalidad se realiza.

### 3.2. Diferencias y similitudes normativas entre Francia y España

La gran diferencia entre Francia y España en materia legislativa sobre EE (Tabla 7), radica en la elaboración de las Leyes, sus destinatarios y el campo destinado. Además Francia carece de autonomía educativa, tratándose de un país centralizado que cubre las necesidades de los “*handicapés*” en todos sus ámbitos, en una única Ley creada por varios Ministerios al mismo tiempo, ofreciendo respuestas diversas para un colectivo concreto. Contrariamente España, a nivel educativo, engloba a todos los participantes de las edades comprendidas como “obligatorias” independientemente de las necesidades que puedan poseer. Se ha creado un sistema que reúne todas las capacidades necesarias para dar respuesta a la educación para todos bajo los principios de normalización e inclusión, contando con la diversidad, flexibilidad, equidad y calidad de la enseñanza.

Tabla 7  
*Diferencias y Similitudes en materia Legislativa sobre EE, entre Francia y España*

| Francia   | España  |
|---|---|
| La Ley de referencia y anterior data de 30 años con la “ <i>Loi d’Orientation de l’éducation</i> ” (1975) | La Ley de referencia es la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo -LOGSE- (1990), aunque después hubiera otras como la Ley Orgánica de Calidad de la Educación -LOCE- (2004) las cuales |

Tabla 7 (Continuación)

*Diferencias y Similitudes en materia Legislativa sobre EE, entre Francia y España*

| Francia   | España   |
|---|--|
|   | han ido adaptándose a las realidades altamente cambiantes de la sociedad española  |
| Existe el “Code de l’Éducation” formado por las Leyes, Decretos y Órdenes, a nivel de gobierno que engloban lo referente a la educación nacional  | Una única Ley de educación, con sus Reales Decretos, Decretos, Órdenes, a nivel de gobierno  |
| La Ley del estado es la única válida. Creada por varios ministerios, como son los de salud, asuntos sociales, educación y trabajo entre otros   | Ampliación o adaptación de la Ley por región, debido a su independencia educativa, aprobada en los estatutos. Cada región dispone de una Ley de educación específica, respetando los principios y objetivos de la general aportada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte |
| Sus principios de base son la igualdad de oportunidades y el derecho a la educación, para todos los ciudadanos del territorio francés   | Sus pilares fundamentales como principios indiscutibles son la normalización e inclusión   |
| Utilización de términos como inclusión, integración y diversidad  | Utilización de términos como diversidad, flexibilidad, equidad, calidad  |
| La Ley hace hincapié y énfasis en los alumnos enfermos o convalecientes   | La Ley recoge la educación de estos alumnos, pero no hace un énfasis especial o diferente a los demás  |
| Para el diagnóstico del alumno debe dirigirse a la MDPH para ser evaluados por la CDAPH y definir el PPS, fuera del centro escolar (antes o durante la integración del sistema escolar) | Para la evaluación el alumno debe dirigirse a los centros de valoración y orientación, fuera del centro escolar (antes de integrar el sistema escolar)   |
|   | La evaluación de las necesidades después de integrar el sistema escolar, se realiza a través del maestro-tutor, por el Equipo de Orientación Educativa (EOE), que se encuentra dentro del centro educativo, el cual dará las pautas a seguir al maestro de EE                        |
| Elaboración por parte de la CDAPH del PPS, en consentimiento con los padres; puesto en marcha por el maestro de EE  | Elaboración de las adaptaciones curriculares, por parte del profesor-tutor conforme al profesor de EE, con el consentimiento de los padres   |
| La Ley recoge los centros especializados, pero son regidos por las asociaciones o los centros M-E   | Le Ley recoge los centros específicos, regidos por el estado   |

### 3.3. Finalidades y objetivos de la EE

Algunas de las finalidades de la EE en Francia hacen referencia al acompañamiento de la escolaridad del alumnado con discapacidad, para procurarles una igualdad de oportunidades y reducir las desigualdades (Ministère de l’Éducation Nationale, 2006).

Según Vignoud (2007) la Ley pretende: (a) garantizar a las personas en situación de *“handicap”* la libre elección de su proyecto de vida, gracias a la compensación de las consecuencias de su *“handicap”* y una ayuda económica de existencia, para favorecer una vida autónoma digna; (b) permitir una participación efectiva, a este personal, a la vida social gracias a la organización de la ciudad alrededor del principio de “accesibilidad” generalizada, ya se trate de un colegio, empleo, los transportes, un edificio o la cultura y ocio; y (c) reunir al conjunto de participantes en las instancias renovadas que afectan a una persona en situación de *“handicap”*, a fin de simplificar el recorrido administrativo e institucional para la persona “handicapé” y su familia, mejorando la eficacia de las políticas públicas. Además, la Ley confirma la dinámica de un compromiso ya duradero y constituye la base de una impulsión que parecía imposible.

La exigencia de la escuela francesa, crea la obligación de permanencia en el sentido en que se busca un lugar de aprendizaje escolar para todos el alumnado, llegando incluso a adaptarse sus objetivos y puestas en marchas. El centro educativo ya no se puede permitir jugar el papel de una guardería o tiempo de ocio, y tampoco se considera un lugar solamente dedicado a la socialización. Los Docentes de EE así como el resto de ellos, tienen en sus asignaturas las competencias complementarias al servicio de una misma misión, la de permitir al alumnado de cualquier edad la apropiación de una cultura y de un saber (Courteix, 2000). La Ley reafirma el principio de igualdad de trato, el derecho a la integración y la solidaridad nacional.

Por ello, las principales finalidades que la Ley propone en el contexto de la EE van dirigidas, a la accesibilidad, compensación, acogida de las personas con *“handicap”*; escolaridad y prevención, búsqueda y acceso a los cuidados. *La accesibilidad* es hacer posible el acceso de todos a todo. Para la Educación Nacional, es la accesibilidad al saber, al conocimiento. Esto se traduce hoy por el derecho a la inscripción en un centro escolar del sector, que se denomina centro escolar de referencia. Éste se concreta también por el conjunto de las medidas colectivas o individuales que permiten al alumnado *“handicapé”* tener acceso, lo mejor que se pueda, al conjunto de locales y materiales necesarios para la escolarización. Por último, es la puesta en marcha de las normas de los

centros escolares, pero también de los equipamientos culturales y deportivos. Las colectividades territoriales, las cuales son los propietarios, tienen diez años para realizar esta puesta en marcha de las normas que deberán ser aplicadas en el territorio Francés antes del 11 de febrero del 2015 (Ministère de la Santé et des Solidarités, 2006). El principio de accesibilidad para todos, sea cual sea el *“handicap”*, es reafirmado. Los criterios de accesibilidad y los plazos de conformidad son redefinidos. De esta manera los establecimientos existentes que reciben al público y los transportes colectivos tienen diez años para ponerse en consonancia con la Ley. La Ley previene también la puesta en marcha de la accesibilidad de las comunas y los servicios de comunicación públicos (Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapés, 2005).

La *compensación* se concreta en el plan personalizado de compensación. Es el derecho para una persona *“handicapé”* de beneficiarse de toda medida individual que sea natural devolverle la igualdad de los derechos de oportunidades, siempre que sea posible. Esto puede ser, por ejemplo, el acompañamiento en medio escolar por un auxiliar de vida escolar (Ministère de l'Éducation Nationale, 2006). El derecho a la compensación constituye uno de los principios fundamentales de esta Ley. La persona *“handicapé”* tiene derecho a la compensación de las consecuencias de su *“handicap”* sea cual sea el origen y naturaleza de la deficiencia, la edad o el modo de vida. A partir de ahí el proyecto de vida de la persona *“handicapé”* será propuesto desde el principio. En función de éste, un plan de compensación será elaborado y concretado por la presentación de la compensación, el cual permite cubrir las necesidades en ayudas humanas y técnicas, adaptación de la vivienda, y el vehículo, las ayudas específicas o excepcionales y con animales. La Ley previene igualmente el beneficio para las personas *“handicapés”* de consultas médicas de prevención específica (acceso a las innovaciones terapéuticas y tecnológicas que permitan la reducción de la incapacidad). Estas consultas médicas pueden ser movilizadas por los equipos multidisciplinares de las MDPH, en el marco de la elaboración de los planes personalizados de compensación (Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapés, 2005).

En cuanto a la *acogida de las personas con “handicap”*, la Ley crea las MDPH en cada una de las provincias bajo la dirección del “*Conseil Général*”, tiene la misión de acoger, informar, acompañar y de aconsejar a las personas “*handicapés*” y sus familias, así como, sensibilizar a todo ciudadano sobre el “*handicap*” (Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapés, 2005).

La *escolaridad* es la principal innovación de la Ley, al afirmar que todo niño y/o adolescente con “*handicap*” o un trastorno de invalidez de la salud debe ser inscrito en el colegio de su barrio también podrá ser acogido en otro centro educativo, en función de su PPS, donde los padres y/o tutores estén plenamente asociados a las decisiones que conciernan a su hijo. Para ello se ponen en marcha los equipos que siguen la escolaridad del educando y los profesores referentes (tutores). La Ley reafirma la posibilidad de prevenir las adaptaciones pertinentes, afín que el alumnado con “*handicap*” puedan seguir sus estudios, participar en concursos u oposiciones, entre otros (Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapés, 2005).

Por último respecto a la *prevención, búsqueda y acceso a los cuidados*, los colectivos territoriales y organismos de protección social ponen en marcha las políticas de prevención, reducción y compensación de los “*hándicaps*”, en la búsqueda de la mejor autonomía posible. La política de prevención del “*handicap*” toma medidas concretas como (Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapés, 2005) : (1) dirigirse directamente a la persona “*handicapé*”; (2) apoyar psicológicamente a las familias a la hora del anuncio de un “*handicap*”; (3) poner en marcha la pedagogía en medio escolar y profesional y en general en todos los lugares de acogida; y (4) mejorar el cuadro de vida, entre otras

Paralelamente se ha creado el Observatorio Nacional sobre la Formación, la Búsqueda y la Innovación sobre el “*handicap*” que remite cada tres años un estudio de balance sobre los avances del “*handicap*”, dando lugar a un debate organizado por la asamblea nacional en el marco de una conferencia nacional sobre el “*handicap*”.

Otras finalidades con las que cuenta la Ley fuera del ámbito educativo hacen referencia a los recursos, el empleo, y la ciudadanía y participación en la vida social. En lo que se refiere a los *recursos*, la Ley instauro dos nuevos complementos al “*Allocation aux Adultes Handicapés*” -AAH- (Subsidio para los adultos “*Handicapés*”), la complementariedad de los recursos y el aumento para la vida autónoma. Los beneficiarios del subsidio suplementario del fondo especial de invalidez pueden ser también beneficiarios de estos complementos bajo ciertas condiciones. La Ley mejora la acumulación de la AAH con una renta de actividad en medio ordinario, así como la participación de los gastos de alojamiento para las personas acogidas en establecimientos (Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapés, 2005).

En cuanto al *empleo* las empresas tienen la obligación de contar con un 6% de su plantilla con personas en situación de “*handicap*”. Está impuesta una sanción severa para las empresas públicas que no respeten esta obligación, aumentando la cantidad de contribución a la “*Association de gestion du fonds pour l'insertion des personnes handicapés*” -AGEFIPH- (Asociación de Gestión de los Fondos Para la Inserción Profesional de las Personas “*Handicapés*”), ya que es el actor central de la política francesa de empleo de las personas con “*handicap*”. Además la Ley reforma también el trabajo en medio protegido (Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapés, 2005): (a) los talleres protegidos son renombrados empresas adaptadas y salen del medio protegido. Son a partir de aquí, empresas del medio ordinario que tienen por vocación contratar con prioridad a las personas “*handicapés*”; y (b) los “*Centre d'aide par le travail*” -CAT- (Centro de Ayuda para el Trabajo) son renombrados Establecimientos o Servicios de Ayuda para el Trabajo. La Ley mejora los derechos a los días propios y la validación de conocimientos y experiencia. Por último, respecto a *ciudadanía y participación en la vida social*, la Ley aborda también la cuestión del derecho de votar a los mayores que se encuentran bajo tutela (que pueden ser autorizados a votar por el juicio de los tutores), así como la accesibilidad a los despachos de voto. La cuestión del “*handicap*” será también abordado durante el curso de la educación cívica en Educación “*Élémentaire*” y “*collège*” (Loi pour l'égalité



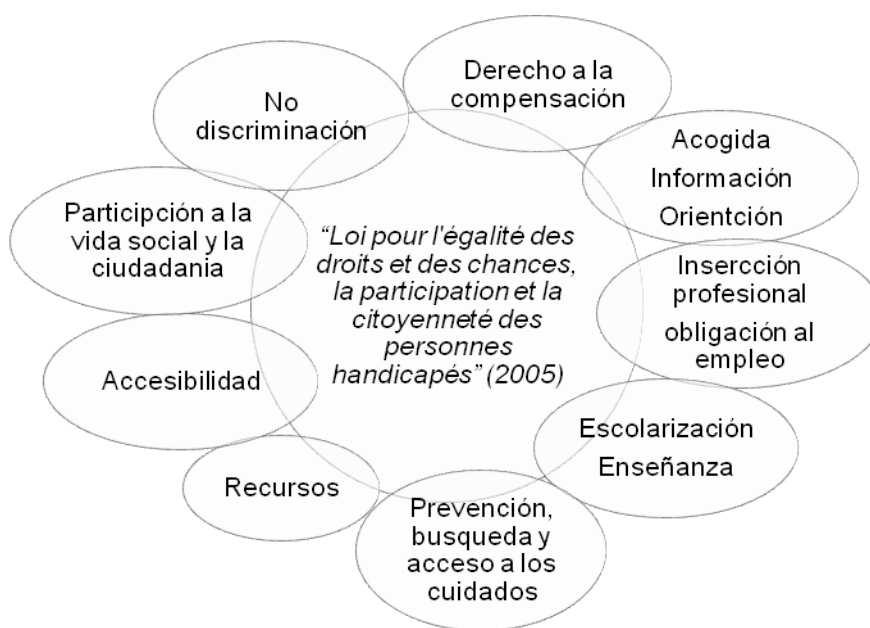
des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapés, 2005).

La Ley aporta las precisiones en materia de comunicación delante de las jurisdicciones administrativas, civiles y penales a la hora de la obtención del permiso de conducir para las personas sordas (Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapés, 2005).

En la Figura 2 se pueden apreciar los ámbitos de acción que la Ley recoge a partir de las finalidades y objetivos que pretende.

Figura 2  
Ámbitos de Acción de la, “Loi pour l'Égalité des Droits et des Chances, la Participation et la Citoyenneté des Personnes Handicapés” (2005)

---



La EE tiene como objetivo el desarrollo de las capacidades y la autonomía de las personas “handicapés” y favorecer su socialización. En consecuencia, algunas de sus misiones son (Lepot-Foment, 1996): (a) actuar sobre las “incapacidades”, pero reducir las incapacidades o aportar un remedio, requiere ineludiblemente poner el énfasis sobre las capacidades de la persona,

lo que implica transformar la mirada que conlleva la EE: *“no se trata solamente de determinar sus limitaciones, sino de ir más allá, poner en evidencia lo que la persona, efectivamente es capaz de hacer”* (p. 42); (b) intervenir en el eje de las desventajas: *“se trata de reducir las desventajas, actuando sobre la interacción entre las personas y el medioambiente y sobre el medioambiente él mismo”* (p. 44). En este sentido, las acciones son múltiples: adaptación de los lugares públicos, adaptación de puestos de trabajo, puestas en marcha de tecnologías nuevas, e intervenciones destinadas a transformar las actitudes y los comportamientos sociales respecto a las personas en situación de un hándicap; y (c) asignar una misión diferente: *“se trata de reflexionar sobre los objetivos de individualización pedagógica y buscar las maneras y condiciones de su realización”* (p. 47).

Por su parte, en España las finalidades generales de EE, se pueden concretar en: (a) lograr un máximo desarrollo de las capacidades; (b) integrar la personalidad global; y (c) preparar al sujeto para su incorporación a la vida laboral. Otras de las finalidades de la EE en España que se destacan aparecen en el informe Warnock (Warnock, 1978) y hacen referencia a: (a) conocer las posibilidades que le ofrece el entorno como sus responsabilidades con él, mediante el aumento del conocimiento y comprensión imaginativa que tiene el niño del mundo en el que vive; y (b) proporcionarles autonomía e independencia para que sea capaz de desarrollarse en el contexto en el que vive, que sea capaz de controlar su propia vida.

Cabada (1980) entiende que la finalidad práctica y utilitaria de la EE es *“preparar mediante el tratamiento educativo adecuado, a todos los deficientes e inadaptados para su incorporación, tan plena como sea posible a la vida social y a un sistema de trabajo que les permita servirse a sí mismo y ser útiles a la sociedad”* (p.18)

Para la LOE (2006) su finalidad es ofrecer una educación equitativa, flexible y de calidad a todos sus Alumnos, sobre todo a los que se encuentran en una situación de Necesidad Específica de Apoyo Educativo (ACNEAE).

En España, la EE busca hacer efectivo el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades, la participación y la no discriminación de los ACNEAE, garantizando su pleno acceso, inclusión y progreso (continuidad) en

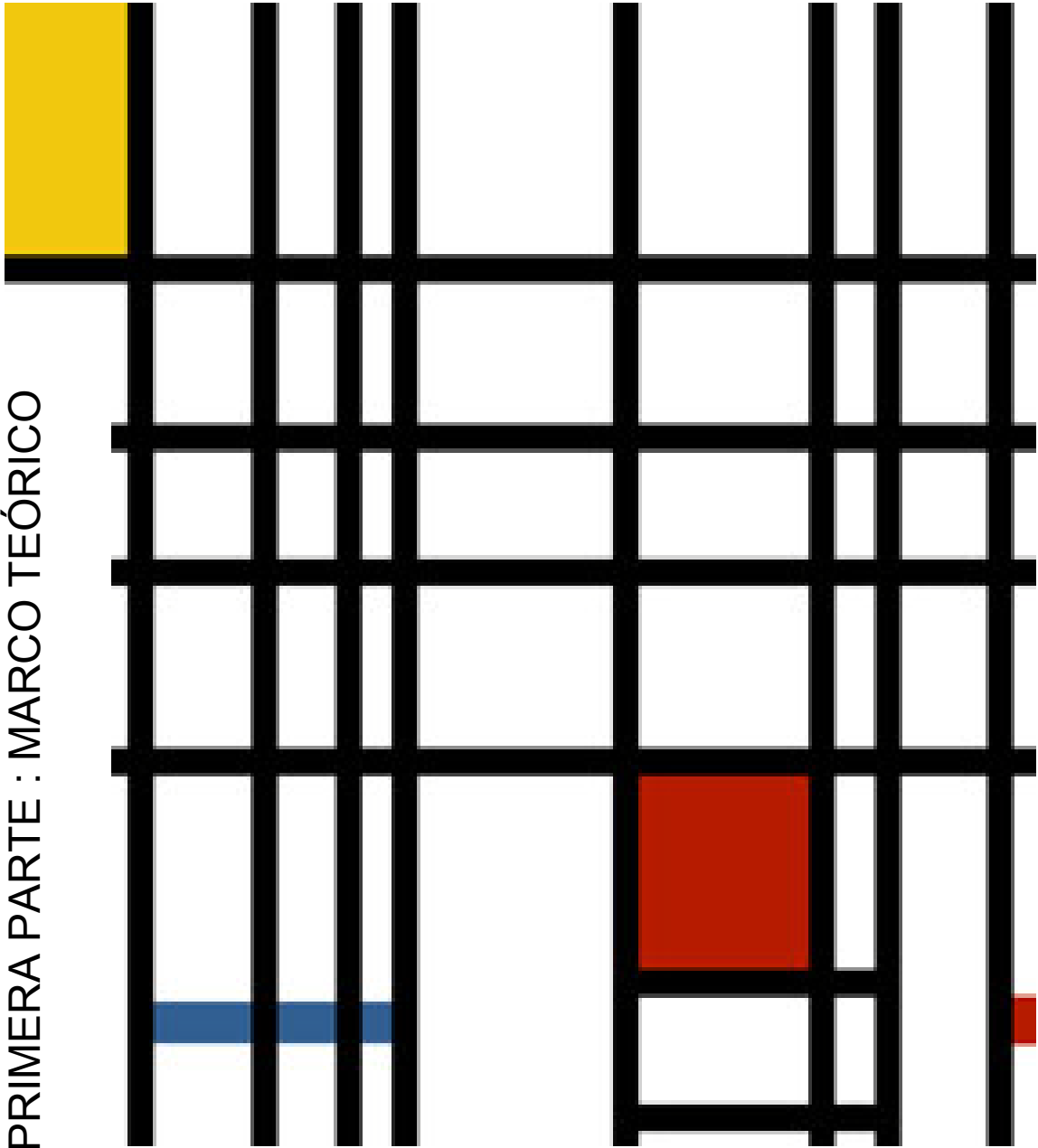
el sistema educativo. Desde este enfoque sus objetivos podrían ser: (a) lograr el máximo desarrollo de las capacidades de las personas; (b) desarrollar globalmente su personalidad; y (c) preparar a las personas para su incorporación y participación en la vida social y laboral.

Además, la EE considera la personalidad del alumnado en su conjunto (Ej., percepción, cognición, emoción, motivación y socialización entre otros), no se centra solamente en la discapacidad, sino en: (a) potenciar al máximo el desarrollo de la autonomía y el autoconcepto de los educandos; (b) priorizar los aprendizajes prácticos y funcionales; (c) promover la participación lo más plena posible en los entornos habituales de los discentes (Ej., la casa, escuela, barrio, o empresa entre otros); (d) utilizar metodologías que permitan procesos de enseñanza y aprendizaje individualizados, aprovechando a la vez las circunstancias que permitan el trabajo conjunto; y (e) establecer canales de colaboración con la familia.

# CAPÍTULO III

## ORGANIZACIÓN DE LA EE EN FRANCIA

PRIMERA PARTE : MARCO TEÓRICO





## CAPITULO III. ORGANIZACIÓN DE LA EE EN FRANCIA

### 1. INTRODUCCIÓN

El sistema educativo francés está enmarcado por un fuerte centralismo nacional, desde 1959 con la reforma “*Berthoin*”, antiguo Ministro de Educación que impuso la instrucción obligatoria desde los 6 hasta los 16 años, dispensada en toda clase de establecimientos escolares, relevantes en gran parte del MEN y que aun toma forma. En este sentido, el sistema educativo francés, está caracterizado por una lenta evolución en sus cambios políticos, económicos, sociales, ideológicos y culturales propuestos para la enseñanza en Francia.

A pesar del centralismo Francés en materia de educación éste capítulo revela la existencia de una descentralización a nivel organizativo, por parte del Estado sirviendo de marco aclaratorio para comprender la organización del sistema educativo, en Francia.

De otra parte se desarrolla la estructura del sistema educativo francés desde lo ordinario a lo extraordinario centrándose en la EE en la etapa de Educación “*Élémentaire*”, pues la estructura del sistema educativo francés es muy particular debido a la gran cantidad de leyes antiguas que se mantienen

en vigor (Lechenet, 2008). Comparándolo cuando exista la posibilidad con el sistema educativo español para una mejor comprensión.

Al mismo tiempo, para entender cómo funciona el sistema educativo francés se desarrolla un breve recorrido, entre el personal que participa en su composición, sus formas de evaluar el sistema, los tiempos y espacios dónde se realizan, así como el recorrido profesional a realizar para formar parte de este.

## **2. COMPETENCIAS Y FINANCIACIÓN**

### **2.1. Competencias del Estado y los colectivos territoriales**

Francia es un país centralizado, cuya misión es la de ofrecer la misma educación a todos sus ciudadanos, independientemente de su situación económica, social y geográfica, entre otros (MEN, 2006). A pesar de ésta centralización, se intenta descentralizar el poder del Estado, desde la *“Loi relative à la répartition de compétences entre les communes, les départements, les régions et l'Etat”* (1983), más conocida por la *“Loi Defferre”* y las *“Lois Ferry”* (Loi qui établit la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques, 1881 y Loi qui rend l'Enseignement primaire obligatoire, 1882). Aunque fue modificada dos años más tarde por la *“Loi dite chevenement modifiant et completant la loi 83663 du 22-07-1983 et portant dispositions diverses relatives aux rapports entre l'état et les collectivités territoriales”* (1985). Gracias a esta impulsión y con la ayuda de la *“Loi relative aux libertés et responsabilités locales (1)”* (2004) o conocidas en su globalidad como las *“Lois des Décentralisations”*, el Estado ha transferido a las regiones, provincias y comunas las misiones de funcionamiento y equipamiento de los locales escolares y han hecho de los *“Collèges”* y *“Lycées”*, Centros Públicos y Locales de Enseñanza, obligado a transferir ciertas competencias a los colectivos territoriales, según el principio de competencias compartidas, cumpliéndose el principio de igualdad frente al servicio público de la enseñanza. El Estado dota de manera general la descentralización a los colectivos territoriales, a fin de que éstas puedan asegurar las competencias ligadas al funcionamiento de los establecimientos, que antes fueron asumidos por la Educación Nacional.

Para ello se crearon la “*Dotation Départementale d'Équipement des Collèges*” -DDEC- (Dotación Provincial de Equipamientos a los “*Collèges*”) y la “*Dotation Régionale d'Équipement Scolaire*” -DRES- (Dotación Regional del Equipamiento Escolares), para los “*Lycées*” fijados por Ley y atribuidas a las provincias y regiones a fin de permitirles asegurar sus misiones de construcción y renovación de los establecimientos. De esta forma son las competencias materiales las que han sido delegadas a los colectivos y las competencias ligadas a la educación quedan estrictamente al dominio del Estado, siendo ésta la primera fase de la descentralización (Décret relatif a la dotation regionale d'equipement scolaire et a la dotation départementale d'equipement des collèges, 1985).

Con la 2ª fase de descentralización de la última Ley, las colectividades territoriales se vieron transferidas a la gestión del personal “*Techniciens, Ouvriers et de Services*” -TOS- (Personal Técnico, Obreros Y Servicio) de los centros de educación secundaria. Una transferencia bajo un fondo de conflicto, ya que muchos veían el final de la unidad de la gran familia educativa que es el MEN.

Desde el año 1980 el Estado Francés se ha comprometido a una operación de descentralización de las competencias, la cual, refuerza el peso de las colectividades locales. Quedando las competencias divididas en dos grupos principalmente, el Estado y los colectivos, incluyendo estos últimos las regiones, “*départements*” y “*communes*”. De esta manera el Estado, región, “*Département*”, y “*Commune*” disponen de diferentes competencias a pesar de compartir ciertas de entre ellas.

El *Estado* se encarga de la definición de las vías de la formación, la fijación de los programas nacionales, organización y contenido, del profesorado, definición y deliberación de los diplomas nacionales y homologación de los grados y títulos universitarios. De la selección, remuneración y gestión del personal encargado de la administración y del buen funcionamiento del servicio público educativo, y establecimientos y participantes (Ej., personal de dirección, de orientación, administrativo y financiero, entre otros). Además también, de la repartición de los medios que conciernen a la educación, afín de asegurar, en particular, la igualdad de



acceso al servicio público. Del control y evaluación de los políticos educativos, en vista de asegurar la coherencia conjunta del sistema educativo, de la selección, de la remuneración y de la gestión de la trayectoria conjunta del personal docente, de los gastos pedagógicos y de la reglamentación en materia educativa (reglamento publicado en el *"Bulletin officiel"* de la Educación Nacional) (MEN, 2006).

Las competencias del Estado en materia de educación son principalmente ejercidas por el MEN y el *"Ministère de l'Éducation Supérieure et de la Recherche"* -MESR- (Ministerio de la Educación Superior y de la Investigación). Por su parte el Estado tiene la mayor autoridad en relación a la educación como tal, ya que es un país donde la educación es considerada como uno de los cimientos de la nación y uno de los garantes de la igualdad republicana.

Las *"Lois des Décentralisations"* disponen que el Estado conserve la responsabilidad del servicio público de la enseñanza, en el sentido del contenido y de la organización de la acción educativa así como la gestión del personal y de los establecimientos que dirige. Además los Ministerios asumen un cierto número de competencias diferentes, tales como la atribución de becas, la acción social y sanitaria en medio escolar y universitario.

De otra parte, el Estado es propietario de las Universidades y los establecimientos superiores y ofrece la parte más importante de su presupuesto al ámbito del material en la construcción, renovación y materiales, y en la pedagogía, como bibliotecas (MEN, 2006).

El personal universitario (Ej., docentes, personal administrativo, etc.) relevan igualmente de la Educación Nacional, la cual les remunera bajo su propio presupuesto. De alguna manera, las colectividades territoriales pueden participar en el financiamiento y a la vida de los establecimientos universitarios (MEN, 2006).

La *Région* es responsable de las construcciones y obras en los *"Lycées"* de educación general, tecnológicos y profesionales y de las subvenciones para los gastos de equipamiento y de funcionamiento de estos. De la selección y la gestión del personal *"Administratifs, Techniques, Sociaux et de Santé"* -ATSS-

(Administrativo, Técnico, de Servicio y de Sanidad) de los “*Lycées*”. De la organización de las actividades educativas, deportivas y culturales en los locales escolares, de la subvención económica, de una parte de la universidad y política regional de aprendizaje, y formación profesional de los jóvenes y adultos en la búsqueda de un empleo o una nueva orientación profesional (MEN, 2006).

Al “*Conseil Régional*” se le ha atribuido, además, la construcción, la renovación y los gastos de funcionamiento (Ej., alojamiento, restauración escolar, materiales y mobiliario, entre otros) de los “*Lycées*”, así como la organización y el financiamiento del transporte escolar (MEN, 2006).

El “*Département*”, faculta las construcciones y obras en los “*Collèges*”, se les ha atribuido la construcción, renovación y gastos de funcionamiento (Ej., alojamiento, restauración escolar, materiales y mobiliario, entre otros) así como la organización y el financiamiento del transporte escolar gracias a las subvenciones para su equipamiento y funcionamiento. Además de la selección y gestión del personal TOS de los “*Collèges*”, y la organización de las actividades educativas, deportivas y culturales en los locales escolares (MEN, 2006).

El “*Conseil Général*” define los sectores de selección de los diferentes “*Collèges*” públicos del departamento, precisando en que en los “*Collèges*” públicos debe estar escolarizado, el alumnado que pertenece a esa zona del “*département*” (MEN, 2007).

La “*Commune*” acredita desde 1879 y 1889 la implantación, la construcción, el equipamiento, el funcionamiento y el mantenimiento de los centros educativos de EI y EP La gestión de los créditos de equipamiento y de funcionamiento de los colegios, la organización de las actividades educativas, deportivas y culturales en los locales escolares y la remuneración del personal no docente del centro, así como de la selección y garante de su trayectoria profesional (MEN, 2006).

La “*commune*” puede modificar los horarios de apertura y cierre del centro educativo, así como los ritmos escolares e instaurar, por ejemplo, la semana de cuatro días.

Una deliberación del “*Conseil Municipal*” puede crear, en cada “*commune*”, una recaudación de los colegios, destinada a facilitar la frecuentación del colegio por las ayudas a los alumnos en función a los recursos de sus familias. Además decide sobre la creación e implantación de los colegios públicos, con el consentimiento del representante del estado (MEN, 2006).

Las “*communes*”, “*départements*” o regiones pueden organizar en los centros escolares durante sus horas de apertura y con el acuerdo de los “*Conseils*” y autorizados por los responsables de su funcionamiento, las actividades educativas, deportivas y culturales complementarias (extraescolares). Las cuales son facultativas y no pueden ser sustituidas o ampliadas como actividades de enseñanza y formación fijadas por el Estado.

En materia de *competencias compartidas* con el Estado, las colectividades elaboran los programas de inversión a fin de programar las construcciones, renovaciones y/o reestructuraciones de los establecimientos de su jurisdicción. Para las nuevas construcciones, las colectividades determinan la capacidad de acogida, la localización y el modo de alojamiento de los alumnos. No obstante, la última instancia la tiene el prefecto, ya que es él, el que da la autorización con el consentimiento de la “*Académie*” (MEN, 2006).

La participación de los colectivos territoriales es determinada de la forma siguiente. Los centros educativos de “*Primaire*” son dirigidos por la “*Commune*” de la cual dependen, los “*Collèges*” por el “*Conseil Général*” de su “*département*” y los “*Lycées*” por el “*Conseil Régional*”.

Las regiones y “*département*” son representadas en los consejos de administración de los “*Établissement Public Local d'Enseignement*” –EPLE- (Establecimientos Públicos Locales de Enseñanza), pero también en los “*Conseil Académique de l'Éducation Nationale*” -CAEN- (Consejos Académicos de la Educación Nacional) y en los “*Conseil Départemental de l'Éducation Nationale*” -CDEN- (Consejos “*Départemental*” de la Educación Nacional) (MEN, 2008).

En la Tabla 8 se recogen las diferentes competencias que asumen Estado y colectividades territoriales desde los distintos niveles educativos.

Tabla 8  
*Competencias de Estado y colectividades territoriales por niveles educativos (MEN, 2006)*

| Competencias  | Niveles educativos         |                                      |                        |                                 |
|---|----------------------------|--------------------------------------|------------------------|---------------------------------|
|   | Primaire<br><i>Commune</i> | <i>Collège</i><br><i>Département</i> | <i>Lycée</i><br>Región | Universidad<br>Estado y aliados |
| Inversión (Ej., construcción, reconstrucción) y funcionamiento material | <i>Commune</i>             | Estado                               | Estado                 | Estado y aliados                |
| Funcionamiento pedagógico (Ej., micro-informática)                      | Estado                     | Estado                               | Estado                 | Estado                          |
| Personal docente (Ej., selección, formación, remuneración)              | <i>Commune</i>             | Estado                               | Estado                 | Estado                          |
| Personal TOS  | <i>Commune</i>             | Región                               | <i>Département</i>     | Región                          |
| Personal obrero   | Estado                     | Estado                               | Estado                 | Estado                          |
| Programas de enseñanza  |                            |                                      |                        |                                 |

## 2.2. Financiación de los colectivos territoriales, en un marco general

Las colectividades votan anualmente una dotación del funcionamiento para cada uno de los centros educativos relevantes de sus atribuciones.

Los “*Collèges*” e “*Lycées*” que se benefician del estatus de EPLE dirigen de manera autónoma su presupuesto en el consejo de la administración bajo la dirección del director y contable (dos funcionarios del Estado nombrados por el Ministro de la Educación Nacional, siendo el director, el representante del centro) y bajo el control de la colectividad a la que pertenece y administración rectoral (MEN, 2006).

Las “*Lois des Décentralisations*” han transferido la selección, remuneración y gestión de la trayectoria del TOS de los “*Collèges*” e “*Lycées*” a los colectivos territoriales, por lo que el Estado les trasfiere los fondos necesarios. El personal de esta categoría ejercerá en los servicios administrativos (Ej., administración central y/o rectorados) y la enseñanza superior quedará bajo la tutela del Estado.

En Francia se gasta 6.800 euros de media por estudiante, frente a los 9.000 euros de media de algunos de los países que forman la “*Organisation de*

*Coopération et de Développement Économiques*” -OCDE- (Organización de Cooperación y del Desarrollo Económico) (OCDE, 2000).

### **2.3. Características y financiación de los centros educativos privados**

La educación en Francia es obligatoria, laica (salvo algunos casos particulares que se encuentran en la región de “*Alsace de la Moselle*” y en ciertos territorios de “*Outre mer*”) y gratuita, para todos sus ciudadanos, por consecuencia la escuela es pública desde el punto de vista del estado francés, pero al reconocer la libertad de enseñanza, como uno de sus principios de educación, ocasiona la existencia de los centros educativos privados que se dividen en tres categorías “*Privées sous contrat simple*”, “*Privés hors contrat*”, y “*Privé sous contrat d'association avec l'État*”.

Los centros “*privées sous contrat simple*” (privados bajo contrato simple) donde la mayoría de entre ellos son confesionales (más de un 90% pertenecen a la enseñanza católica) y en parte financiados por el Estado, y sumidos al control pedagógico (reglas y programas de la enseñanza pública en materia de educación) solo pueden ser los centros educativos de Educación “*Élémentaire*”. Estos tienen obligaciones parcialmente poco lógicas, por ejemplo, el personal docente es remunerado por el Estado pues posee toda la responsabilidad de los cargos de remuneración de los docentes de las clases concernidas por el contrato y es contratado o seleccionado por el centro. Este personal lleva por nombre “*maître agréé*” (Code de l'Éducation, 2000).

Estos docentes son maestros funcionarios con plaza de la educación pública (los cuales son poco numerosos), o maestros funcionarios sin plaza (bastante más numerosos), los cuales, éstos últimos, están sumidos a las mismas exigencias de diplomas que los homologados por la enseñanza pública y son seleccionados mediante oposiciones distintas. A parte de la forma de selección del personal que trabaja en este tipo de centros la otra gran diferencia, es que como consecuencia, su jubilación dependerá del régimen general y de los planes de pensiones complementarias, lo que significa que hay una remuneración diferenciada neta (una tasa de cotización más fuerte) que en el caso contrario, con el derecho de jubilación, cuyas jubilaciones normalmente son netamente más bajas.

El contrato para el Centro supone que responde a una necesidad escolar reconocida, así pues queda a disposición del establecimiento las actividades no reflejadas en los programas oficiales, las actividades confesionales, el internado si hubiese alguno, una parte de los gastos del personal, (contribución de costes dado por las colectividades locales) si no fuese suficiente a cubrir, con el presupuesto ofrecido por el Estado, independientemente si la Ley a previsto que los gastos de funcionamiento de las clases bajo contrato de asociación sean tomadas en cuenta en las mismas condiciones que las clases correspondientes de la educación pública y la ocupación de los establecimientos. Por otro lado, para la financiación de los bienes inmobiliarios y para remunerar al resto del personal, no docente, el establecimiento solicita habitualmente una participación de las familias (Code de l'Éducation, 2000).

Los centros "*privés hors contrat*" (privados sin contrato) los cuales son libres del contenido de las enseñanzas ofertadas tendrá su carácter propio, pero la enseñanza se realizará en el respeto total de la libertad de consciencia y todo el alumnado sin distinción de origen, opinión o creencias, podrán tener acceso (Code de l'Éducation, 2000).

Los establecimientos privados al 100% son poco comunes, generalmente de pago, normalmente no confesionales y no están sujetos a las mismas obligaciones. Un centro educativo llamado privado, es un establecimiento el cual no tiene relación jurídica particulares, en este sentido no dispone de contrato con el Estado más allá de la aplicación de la legislación general.

Entre las pocas excepciones de centros educativos privados que existen en Francia, algunos ponen en aplicación métodos pedagógicos innovadores, otros son confesionales (Ej., musulmanes, católicos, protestantes y judíos, entre otros) e incluso algunos sostenidos por fundamentalismos. El conjunto de los establecimientos de enseñanza privada que va desde Educación "*Maternelle*", hasta pasado la selectividad acogen más de dos millones de alumnos, quiere decir, un 17% de los efectivos totales (MEN, 2009).

La creación de un establecimiento privado debe ser declarada a las autoridades competentes. Si la demanda está realizada por un residente extranjero, exterior de la Unión Europea, es necesario obtener un permiso

aceptado por el *“Conseil Académique de l'Éducation Nationale”* (Code de l'Éducation, 2000).

Este tipo de establecimientos prepara en general a su alumnado a los exámenes oficiales en vista de obtener los diplomas deliberados por el Estado, el cual tiene el monopolio de los grandes títulos universitarios.

Todos los establecimientos privados están sumidos a un régimen de inspección, en este caso concreto la inspección va dirigida a los títulos exigidos de los directores y docentes, a la obligación de la escolaridad, a la instrucción obligatoria, cuyo control ha sido reforzado por la *“Loi tendant à renforcer le contrôle de l'obligation scolaire”* (1998), al respeto del orden público y de las buenas maneras, y a la prevención sanitaria y social (MEN, 2008). Por el contrario no serán inspeccionados en el aspecto administrativo ni financiero.

Los centros *“privé sous contrat d'association avec l'État”* (privados bajo contrato de asociación con el estado), pertenecen generalmente a la educación superior que son muy numerosos y especializados, donde la mayoría de entre ellos no son confesionales a diferencia de los centros de enseñanza obligatoria.

Tres Leyes: (a) *“Loi portant sur l'organisation de l'enseignement primaire”* (1886) más conocida como *“Loi Goblet”*, para la Educación *“Élémentaire”*; (b) *“Loi relative à l'enseignement”* (1850) llamada comúnmente como la *“Loi Falloux”*, para la Educación *“Secondaire”*; y (c) *“Loi dite Astier, codifiée, Organisation de l'enseignement technique industriel et commercial”* (1919), popularmente nombrada *“Loi Astier”*, para la enseñanza técnica, fijan los márgenes de la enseñanza privada (Code de l'Éducation, 2000).

Las relaciones actuales entre el Estado y los centros educativos privados se fijaron en la *“Loi sur les rapports entre l'Etat et les établissements d'enseignement privés”* (1959), conocida bajo el nombre de *“Loi Debré”* (Code de l'Éducation, 2000).

### **3. ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO**

#### **3.1. Introducción**

La organización y la gestión de la educación dependen del MEN y al MESR, pues tienen la responsabilidad de la organización y la administración

del conjunto del sistema educativo, desde la Educación “*Maternelle*”, hasta los Estudios Superiores.

La estructura del sistema educativo francés viene determinada por los siguientes documentos (MEN, 2005):

- La “*Loi dite Guizot sur l’instruction primaire*” (1833), ha impuesto a las “*communes*” abrir y asegurar una parte del funcionamiento de uno o varios Centros Educativos de “*Primaire*”, mientras que a los “*Département*” les ha obligado a mantener un colegio normal de profesores.
- La “*Loi relative à l’enseignement*” (1850) ha fundado la libertad de la educación, autorizando de manera limitada la ayuda pública a los establecimientos privados.
- La “*Loi relative à la Liberté de l’enseignement supérieur*” (1875)” ha instaurado la libertad de la Educación Superior.
- Las Leyes de la IIIª República: “*Loi qui établit la gratuité absolue de l’enseignement primaire dans les écoles publiques*” (1881), que estableció la gratuidad absoluta de la Educación “*Élémentaire*”, “*Loi qui rend l’Enseignement primaire obligatoire*” (1882) y “*Loi portant sur l’organisation de l’enseignement primaire*” (1886), han definido y organizado la Educación “*Élémentaire*” obligatoria, para el alumnado y han instaurado la laicidad.
- La “*Loi portant sur l’organisation de l’enseignement primaire*” (1886), ha permitido la laicidad del personal de los centros públicos y ha fijado la organización general de la Educación “*Primaire*”.
- La “*Loi dite Astier, codifiée, Organisation de l’enseignement technique industriel et commercial*” (1919), ha definido la organización de la Educación Técnica, Industrial y Comercial.
- La “*Loi sur les rapports entre l’Etat et les établissements d’enseignement privés*” (1959), ha permitido definir las relaciones actuales entre el Estado y los establecimientos de educación privada, pues no reconoce una educación privada como tal, sino únicamente una pluralidad de establecimientos.



- La *“Loi d'orientation sur l'enseignement technologique”* (1971), hace referencia a la educación tecnológica, a la instauración del aprendizaje y marca el principio del derecho a la formación continua.
- La *“Loi dite Quinquennale du 20 décembre 1993 quinquennale relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle”* (1993), fue creada para descentralizar las acciones de cualificación de los jóvenes de 16 a 25 años.
- La *“Loi d'Orientation et de programme pour l'avenir de l'école”* (2005), pone en disposición las prioridades para aumentar el nivel de formación del alumnado, conseguir que todos ellos aprueben, garantizar mejor, la igualdad de oportunidades y favorecer la inserción profesional de los jóvenes al empleo. La Ley se compromete a la modernización de la Educación Nacional según tres ejes, hacer respetar mejor los valores de la República, organizar mejor los centros educativos y docentes, y administrar mejor el sistema educativo.

Gracias a ellas, así como a los planes educativos (Ej., *“Projet Langevin-Wallon”* -Langevin y Wallon, 1944-, *“Réforme Berthoin”* -Fuster y Jeanne 1959-), el sistema educativo francés se ha ido construyendo teniendo en cuenta, además, una política educativa que releva de una necesidad moral que supera las cuestiones de orden ético, político y social. Estas nuevas políticas aspiran a un cambio radical de la filosofía de la institución escolar con el objetivo de poner en causa la gestión del proceso, monopolística y unitaria de la función educativa, así como mejorar los resultados escolares. De otra parte, la política educativa en Francia, hace referencia a la diferenciación de las enseñanzas en el seno del colegio único y la libre elección de la enseñanza pública o la educación privada (Mons, 2007).

Esta política educativa, ha ido y se va transformando según las exigencias de la sociedad, respecto a sus ciudadanos y las situaciones sociales, como la entrada a la Unión Europea, o los organismos como la UNESCO, influyentes en los cambios decisivos de un país, para ofertar una mejor calidad en su proceso de enseñanza. Es por eso que actualmente la política educativa se centra en la escolarización del alumnado con *“handicap”*, así como en los centros que se encuentran en las *“Zones d'Éducation*

*Prioritaires*” -ZEP- (Zonas de Educación Prioritarias), la prevención y la lucha contra la violencia, haciendo hincapié en la importancia de aprender a leer en “*Primaire*”, la descentralización y competencias que tiene cada organismo y para terminar la libre elección de centro educativo (Mons, 2007).

### **3.2. Estructura del sistema educativo ordinario**

El sistema educativo francés fue fundado bajo los grandes principios, inspirados de la Revolución de 1789, de las Leyes votadas entre 1881 y 1889 y bajo las IVª y Vª Repúblicas, así como de la Constitución del 4 de Octubre de 1958 donde afirman que la organización de la educación pública, obligatoria, gratuita y laica para todos los niveles es un deber del estado. De esta forma, el sistema educativo ordinario francés se compone de 3 etapas educativas: (a) Educación “*Primaire*”; (b) Educación “*Secondaire*”; y (c) los Estudios Superiores.

Cada centro educativo público, debe poseer un proyecto de centro, elaborado con los representantes de la comunidad educativa cuya duración suele ser de entre 3 y 5 años, aprobado debidamente por el “*Conseil d’École*” o el “*Conseil d’Administration*”, la parte que trata la pedagogía. Además define las modalidades particulares de la puesta en marcha de los objetivos y los programas nacionales, así como las actividades escolares que se llevarán a cabo. Asimismo precisa las vías y los medios que están abiertos para asegurar el éxito de todos los alumnos y para asociar a los padres a este fin. Igualmente determina las modalidades de evaluación de los resultados esperados (Loi d’Orientation et de programme pour l’avenir de l’école, 2005).

Además del proyecto educativo de centro, cada establecimiento educativo debe tener un reglamento interno preciso, con las condiciones que aseguran los derechos y los deberes de cada uno de los participantes de la comunidad educativa esperados (Décret relatif à l’organisation et au fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires, 1990). Así pues se pasa a describir las etapas educativas que forman el sistema educativo ordinario francés.

La Educación “*Primaire*” se divide en, “*Maternelle*” y “*Élémentaire*”.

El colegio favorece la apertura del alumnado al mundo y asegura, conjuntamente con la familia, la educación global del niño. Esto se debe a que tiene por objetivo el éxito individual de cada educando, ofreciendo las mismas oportunidades en cada uno de entre ellos, además asegura la continuidad de los aprendizajes (Code de l'Éducation, 2000).

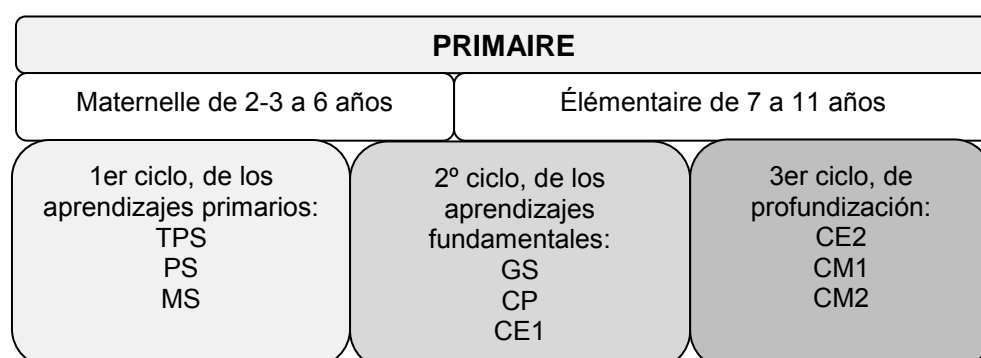
La educación "*Maternelle*" nació en el siglo XIX, bajo el nombre de "*salles d'asile*", pero fue creada oficialmente en el año 1882, y desde entonces ha tomado muy rápidamente una orientación educativa y pedagógica (Dutertre, 2006, p.84). Está dividida en dos ciclos y se desarrolla siguiendo el esquema de la Educación Nacional, de esta manera el alumnado, accede a la "*Maternelle*" a los 2 ó 3 años (dependiendo del Centro Educativo) hasta los 6. Éstos dos ciclos comprenden, primero (ciclo de los aprendizajes primarios) tres secciones, la "*Toute Petite Section*" -TPS- (Sección Toda Pequeña) 2 ó 3 años, la "*Petite Section*" -PS- (Sección Pequeña) 3 ó 4 años y la "*Moyenne Section*" -MS- (Sección Mediana) 4 ó 5 años y el segundo ciclo (de los aprendizajes fundamentales), una única sección, la "*Grande Section*" -GS- (Sección Grande) 5 ó 6 años. Esta última sección se desarrolla en las aulas destinadas para la Educación "*Élémentaire*", pues es la primera sección del segundo ciclo que está compartido por "*Maternelle*" y "*Élémentaire*", donde se aprecia más claramente en la Figura 3. El paso de la "*Maternelle*" a "*Élémentaire*" se realiza mediante un examen de aptitud a nivel que comporta las competencias necesarias para comenzar con la educación obligatoria en "*Élémentaire*".

Actualmente (2010) la Educación "*Maternelle*" no es obligatoria, pero cada vez más es considerada como una parte normal de la trayectoria del alumnado. Por ello en Francia en el 2009, 11,60% del alumnado de 2 años y aproximadamente la totalidad del alumnado de entre 3 a 5 años fueron escolarizados, ya que la "*Maternelle*" ofrece el primer lugar de educación, fuera de la familia, para la mayoría de ellos (MEN, 2010). El índice del alumnado de dos años es bajo debido a que la TPS, no es una sección obligatoria, sino que depende de la zona geográfica, aunque suele darse más en los centros ZEP (Peretti, 2004). Debido a las aportaciones benéficas para el alumnado y a las constantes demandas por parte de las familias el Estado está elaborando un proyecto de mejora para "*Primaire*" (MEN, 2008).

La Educación “*Élémentaire*” es nombrada comúnmente como “*École Primaire*”, es mixto, pues actualmente los centros de Educación “*Élémentaire*” lo son por Ley ya que antiguamente en su gran mayoría eran dedicados para un género concreto. Los únicos centros educativos de “*Élémentaire*” compuestos únicamente para un género concreto son los considerados como privados sin contrato de Estado (Loi relative à l’éducation (Loi Haby), 1975), gratuito, obligatorio y se compone de dos ciclos, el primero compartido con “*Maternelle*” (de los aprendizajes fundamentales) comprende además de la GS, el “*Cours Préparatoire*” -CP- (Curso Preparatorio) de 6 a 7 años y el “*Cours Élémentaire 1*” -CE1- (Curso Elementar) de 7 a 8 años. El segundo ciclo, llamado de profundización, posee tres cursos, el “*Cours Élémentaire 2*” (CE2) de 8 a 9 años, el “*Cours Moyen 1*” -CM1- (Curso Medio) de 9 a 10 años y el “*Cours Moyen 2*” (CM2) de 10 a 11 años.

De forma más clara se aprecia en la Figura 3 , brevemente se puede resumir diciendo que la Educación “*Primaire*” queda dividida en tres ciclos, compuestos de secciones para “*Maternelle*” y cursos para “*Élémentaire*”, donde el ciclo de los aprendizajes primarios se desarrolla en “*Maternelle*”, el ciclo de los aprendizajes fundamentales, que comienza en la GS de “*Maternelle*” y se continúan durante los dos primeros años de “*Élémentaire*”, y el ciclo de profundización que corresponde a los tres últimos años de “*Élémentaire*” y desemboca en el “*Collège*” (Code de l’Éducation, 2000).

Figura 3  
Estructura de la Educación “*Primaire*”



La Educación “*Secondaire*” se compone del “*Collège*” y del “*Lycée*”. Al finalizar “*Primaire*” y entrar al “*Collège*” no es necesario realizar un examen de aptitud como ocurre entre “*Maternelle*” y “*Élémentaire*”. Aunque un examen de evaluación se realiza, a nivel nacional desde el comienzo del primer curso del “*Collège*”. (MEN, 2005).

El “*Collège*” es un establecimiento que tiene por misión la de asegurar el primer nivel de la enseñanza en “*Secondaire*”, existiendo “*Collèges*” públicos, los cuales están dotados por el estatus de EPLE y privados. Para atender a la diversidad de las trayectorias educativas de todo el alumnado del “*Collège*” la organización por ciclos ha pasado a estructurarse de la siguiente forma, desde 1995. El primer ciclo llamado de adaptación corresponde a “*6<sup>ème</sup>*” (11 y 12 años), el ciclo central está formado por “*5<sup>ème</sup>*” (12 y 13 años) y “*4<sup>ème</sup>*” (13 y 14 años) y el ciclo de orientación constituido por “*3<sup>ème</sup>*” (14 y 15 años). Contrariamente a España, la numeración de los cursos educativos está descrita de forma descendente.

Al finalizar la “*3<sup>ème</sup>*” el alumnado pasa el “*Diplome National du Brevet*” -DNB- (Graduado escolar) y puede ser orientado hacia una clase de “*2<sup>nde</sup>*” en un “*Lycée*” general, tecnológico, o profesional, o bien en el primer año de preparación al “*Certificat d’Aptitude Professionnelle*” -CAP- (Certificado de Aptitud Profesional) que se prepara en el “*Lycée*” profesional (MEN, 2005).

Los programas educativos están especificados por curso, y realizados por el MEN así como los objetivos esperados al final de cada uno de ellos y al final de cada ciclo (Code de l’Éducation, 2000).

Para desarrollar los conocimientos tecnológicos, económicos y profesionales del alumnado, en el cuadro de una educación orientada hacia un establecimiento, se puede organizar en las condiciones previstas por el “*Code du Travail*” (Código del Trabajo) visitas de información y prácticas de observación en las empresas, asociaciones, administraciones, establecimientos públicos o de colectividades territoriales, para ofrecer y mostrar la realidad de la continuación de sus estudios (Code de l’Éducation, 2000). Es por ello que durante la “*3<sup>ème</sup>*”, todo el alumnado realiza unas prácticas de observación en medio profesional. El centro educativo organiza igualmente prácticas para el alumnado mayor de 14 años que se encuentre en una formación donde el

programa de enseñanza comporte una iniciación a las actividades profesionales. Para tales efectos el estado ha elaborado un convenio entre ciertos organismos y los centros educativos (Code de l'Éducation, 2005).

La formación en "*Secondaire*" se asegura y continúa en los "*Lycées*". Es la profundización de las adquisiciones y conocimientos adquiridos en el "*Collège*" y la aumentación de la cultura general y los conocimientos específicos de cada alumno (Code de l'Éducation, 2000).

El "*Lycée*" actual corresponde principalmente a los tres últimos años de la Educación "*Secondaire*" que corresponden al primer ciclo considerado de determinación compuesto por "*2<sup>nde</sup>*" (15-16 años) donde reposan las enseñanzas comunes, los módulos, las opciones y talleres prácticos. El segundo ciclo considerado el de la especialización y formado por "*1<sup>ere</sup>*" (16-17 años) y "*Terminale*" (17-18 años) donde el alumnado se diversifica según las ramas y las opciones de sus especialidades (Code de l'Éducation, 2000).

Al finalizar "*Terminale*" se debe obtener el "*baccalauréat*" -Bac- (selectividad). Examen que junto con los resultados de "*Terminale*" permitirán un determinado tipo de orientación.

Los "*Lycées*" pueden ser públicos o privados, además son un establecimiento EPLE cuya gestión económica y de evaluación está regida por el rector de la "*Académie*".

Los objetivos de cada formación son fijados por el MEN, igualmente define las asignaturas comunes (Ej., historia y francés, entre otras), las específicas y optativas. Así como los programas y horarios (Ej., número de horas por asignatura y por año) especificando la pedagogía.

Los "*Lycées*" se agrupan en tres categorías, según las orientaciones: (1) "*Lycée*" general (LG); (2) tecnológico (LT); y (3) profesional (LP), representando las tres vías de formación en el "*Lycée*" (MEN 2009).

El LG conduce a los "*Bacheliers*" (alumnos del "*Lycée*") hacia los estudios de larga duración (Ej., universidad, escuelas de arquitectura o medicina, entre otros) (Code de l'Éducation, 2000) y ofrece tres ramas, "*Économie et Sociale*" -ES- (Económicas y Sociales), "*Littérature*" -L- (Literatura) y "*Sciences*" -S- (Ciencias) (Auduc, 2005).

La vía *tecnológica* prepara al alumnado a seguir estudios superiores tecnológicos en 2 o más años. Esta se divide en 8 categorías, “*Sciences et Technologies de Laboratoire*” -STL- (Ciencias y Tecnologías de Laboratorio), “*Sciences et Technologies Industrielles*” -STI- (Ciencias y Tecnologías Industriales), “*Sciences et Technologies de la Gestion*” -STG- (Ciencias y Tecnologías de la Gestión), “*Sciences et Technologies de la Santé et du Social*” -ST2S- (Ciencias y Tecnologías de la Salud y de lo Social), “*Technique de la Musique et de la Danse*” -TMD (Tecnologías De La Música Y De La Danza), hostelería, “*Sciences et Technologies de l’Agriculture et du Vivant*” -STAE- (Ciencias y Tecnologías de la Agronomía y de los Seres Vivos), y “*Sciences et Technologies de l’Agriculture et de l’Environnement*” -STAE- (Ciencias y Tecnologías de la Agronomía y del Medio Ambiente) (MEN, 2008). Es elegida después de “2<sup>nde</sup>” y ofrece una salida con especialidad técnica. Estos diplomas certifican que sus titulares son aptos para ejercer una actividad de técnicos (Code de l’Éducation, 2000).

Los LT generalmente, ofrecen en el mismo establecimiento la posibilidad de realizar estudios superiores, derivados de la sección tecnológica o bien clases preparatorias, que como su nombre indica, preparan al alumnado para acceder a los grandes colegios superiores. Ambos tienen una duración de 2 años (MEN, 2009).

La vía *profesional* es la tercera posibilidad ofertada después del “*Collège*”, al finalizar “3<sup>ème</sup>”. Esta opción conduce a la deliberación de un CAP según las modalidades de organización y de duración diversificadas en las condiciones fijadas con una orden del MEN. Además de un “*Brevet d’Études Professionnelles*” -BEP- (Diploma de Estudios Profesionales) y de un “*baccalauréat*” profesional. Diplomas que portan mención de una especialidad profesional (Code de l’Éducation, 2000).

En general los LP son reagrupados en secciones coherentes entre ellas por el nivel de las formaciones, pudiendo ofrecer unos 250 CAP diferentes así como BEP (Auduc, 2005). La gran diferencia entre CAP y BEP reside en que los CAP son ofrecidos por el MEN o por el “*Ministère de l’Agriculture*” (Ministerio de Agricultura) y definen una cualificación profesional correspondiente a una profesión concreta. Además ofrecen buenas

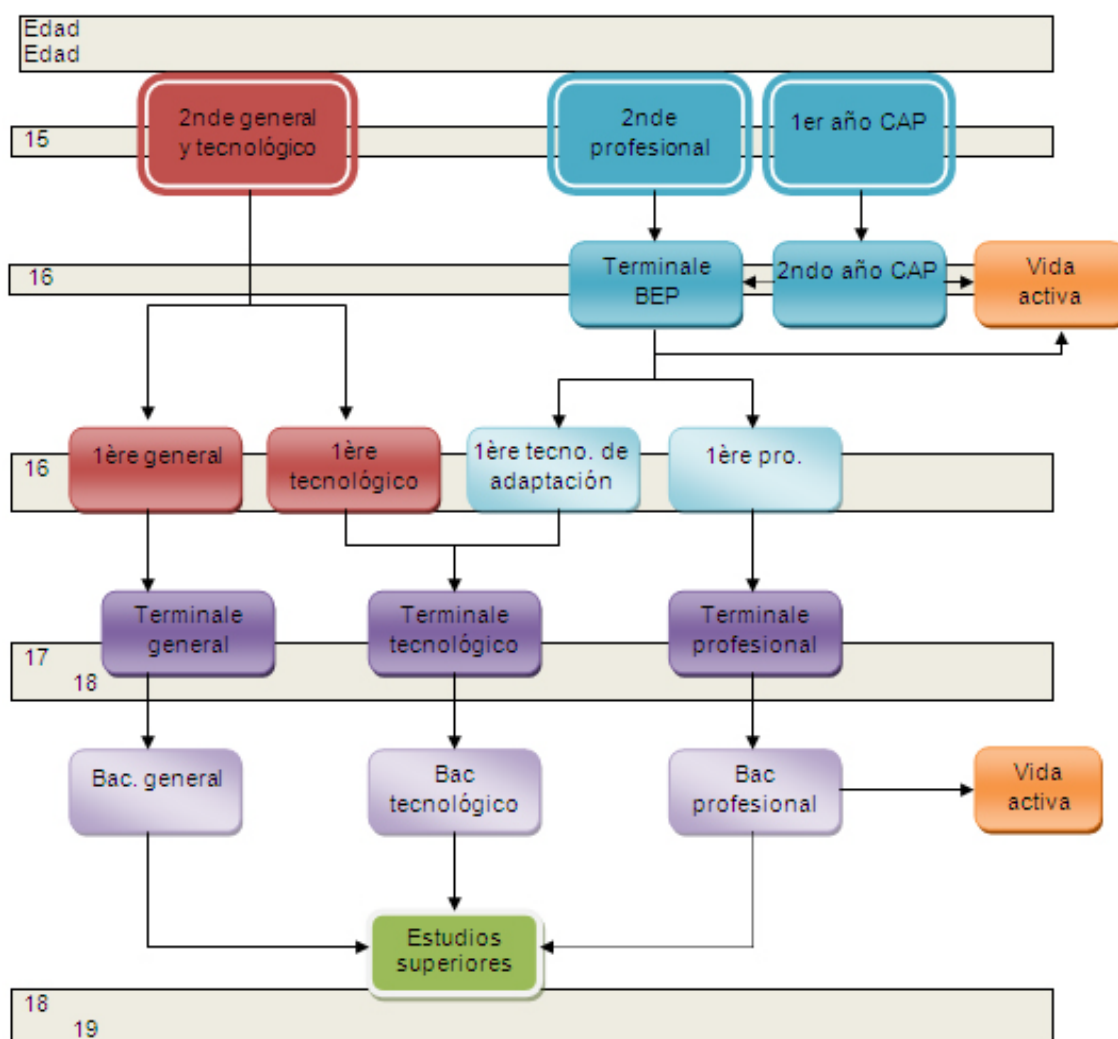
perspectivas de inserción profesional y se preparan en un LP y en los “*Lycée d’apprentis*” (centros de aprendizaje) con un contrato de “*alternance*”. Mientras que el BEP certifica una cualificación y solamente se prepara en LP, que prepara la entrada a la vida activa o a continuar los estudios hacia un bachillerato profesional o tecnológico (Auduc, 2005).

Tres son las diferentes opciones o salidas que aportan el LP: (1) después de la obtención del BEP, el alumnado puede prepararse el “*baccalauréat*” profesional cursando dos años más, para su obtención; (2) puede prepararse un “*baccalauréat*” tecnológico, cursando dos años más (para ello el alumnado debe entrar en “*1ère*” de adaptación-profesional); o (3) seguir una formación complementaria de un año, llamada “*mention complémentaire*” (Code de l’Éducation, 2000). El LP prepara a los jóvenes que acoge a adquirir una primera cualificación profesional que les permita bien seguir sus estudios o bien insertarse en la vida activa (MEN, 2008).

En la Figura 4 se aprecian las diferentes posibilidades educativas en “*Lycée*”, de forma cronológica, así como sus salidas o posibles orientaciones (Auduc, 2005).



Figura 4  
 Esquema de las Diferentes Orientaciones que Propone el "Lycée" Auduc (2005:90)



Después del "baccalauréat" general, tecnológico o profesional, la continuidad de los *Estudios Superiores* y el desarrollo de estos, está organizado en ciclos. El número de ciclos, la naturaleza y la duración de estos pueden variar en función de los estudios dispensados (Code de l'Éducation, 2000), así como el lugar donde se realicen. Cuatro son las posibilidades, englobadas según su duración. De larga duración: (1) la Universidad; (2) las Grandes Escuelas o Colegios Superiores. De corta duración: (3) el "Lycée" – "Brevet de Technicien Supérieur" -BTS- (Diploma de técnico superior); y (4) la Formación en "Alternance".

Los *Estudios Universitarios*, forman parte de la formación de larga duración y suelen ser generalmente públicos. Reciben a los estudiantes titulares de un *“baccalauréat”* o de un diploma extranjero que le permita el acceso a los estudios universitarios del país de origen. Las Universidades francesas acogen entre 1,5 millón de estudiantes, donde un 10% de éstos, son de todas las nacionalidades (MEN, 2009). Ofrecen formaciones fundamentalmente tecnológicas o con finalidad profesional y están organizadas en tres etapas sucesivas que permiten obtener tres diplomas nacionales.

- El primer nivel después del *“baccalauréat”*, es la *“Licence”*. La cual se prepara en 6 semestres (3 años), con dos posibilidades de obtención. Mediante la formación general o la formación profesional.
- Después de la *“Licence”* se encuentra el *“Master”*, preparado en 4 semestres con dos posibles vías. El *“Master”* llamado *“Master - Recherche”* el cual permite después continuar con el Doctorado, o bien el *“Master”* profesional que prepara a una profesión precisa y permite una entrada inmediata en el mercado del trabajo.
- Para terminar se encuentra el *“Doctorat”*, que se prepara durante 6 semestres (3 años). Este tercer nivel está consagrado a un trabajo de investigación. El diploma de Doctorado será obtenido después de la defensa de una tesis (MEN, 2009).

Los *Colegios Superiores* son establecimientos selectivos públicos o privados donde la enseñanza prepara a una práctica profesional especializada (Ej., ingenierías, arquitectura, comercio y gestión o periodismo, entre otros), pertenecientes a los estudios de larga duración como los estudios universitarios.

Dentro de los colegios superiores, las grandes escuelas constituyen una particularidad francesa pues son establecimientos muy selectivos que acogen a muchos menos estudiantes que las Universidades. Las grandes escuelas forman a los ingenieros y managers de alto nivel, pero también a los especialistas de arte, letras y ciencias humanas (MEN, 2009).

Las formaciones en el seno de las grandes escuelas y de los colegios especializados se efectúan generalmente en cinco años incluyendo los dos

primeros años que son de preparación para entrar a la escuela, sea en el mismo establecimiento o en otros destinados para tal efecto, donde normalmente suelen ser los “*Lycées*”. Estas escuelas permiten casi siempre la obtención de un diploma de nivel “*Bac.+5*” (MEN, 2009).

La Educación Superior francesa integra en sus cursos de formación, numerosas posibilidades de progresión y de orientación. Por ello otra posibilidad son los estudios considerados de corta duración. Esta formación hace referencia a los *BTS* que tiene una duración de dos años después del “*baccalauréat*”, concentrado en el sector de “*affaires*” de la industria o los servicios. El curso integra siempre prácticas en empresas y permite una entrada directa en el mercado del trabajo. Una selección rigurosa es practicada para el acceso de estas formaciones.

Además, los diplomas que se pueden obtener con la realización de esta formación de corta duración son, el “*Diplôme Universitaire de Technologie*” -DUT- (Diploma Universitario de Tecnología), el cual ofrece 24 especialidades del sector de la producción o de los servicios y prepara a los estudiantes en 115 institutos universitarios de tecnología, en las Universidades. Y el *BTS* se prepara en la sección técnica superior en un “*Lycée*”. Existen 88 especialidades ofertadas en los sectores de hostelería, industria, salud, artes plásticas, gestión y agricultura (MEN, 2009).

La *Formación en “Alternance”* consiste en preparar un diploma, alternando los periodos de formación teórica en una escuela o la Universidad y los periodos de formación práctica en una empresa. Este tipo de formación, permite adquirir a la vez las competencias y la experiencia profesional, en constante progresión con la enseñanza superior. Permite preparar diplomas de nivel “*Bac.+2*”, equivalente a un *BTS* o diplomas de “*Bac.+3*” (“*Licence*”) o “*Bac.+5*” (“*Master*”). Decenas de Universidades y grandes escuelas proponen esta posibilidad (MEN, 2009).

Para una mayor comprensión en la Figura 5 se comparan de forma global los sistemas educativos de Francia y España, en su trayectoria tradicional.

Figura 5  
 Comparación de los Sistemas Educativos de Francia y España desde la Perspectiva Tradicional

| SISTEMA EDUCATIVO  |       |         |           |                 |    |        |
|--------------------|-------|---------|-----------|-----------------|----|--------|
| Etapas             | Ciclo | FRANCIA |           | ESPAÑA          |    | Etapas |
|                    |       |         |           |                 |    |        |
| Etudes supérieures |       | 26      |           | 26              |    |        |
|                    |       | 25      |           | 25              |    |        |
|                    |       | 24      | Doctorat  | Doctorado       | 24 |        |
|                    |       | 23      |           |                 | 23 |        |
|                    |       | 22      | Master    | Máster          | 22 |        |
|                    |       | 21      |           |                 | 21 |        |
|                    |       | 20      |           |                 | 20 |        |
|                    |       | 19      | Licence   | Diplomatura     | 19 |        |
| Lycée              |       | 18      |           | 18              |    |        |
|                    | 2     | 17      | Terminale | 2º bachillerato | 17 |        |
| Collège            |       | 16      | 1ère      | 1º Bachillerato | 16 | 1      |
|                    | 1     | 15      | 2end      | 4º ESO          | 15 | 2      |
|                    | 3     | 14      | 3ème      | 3º ESO          | 14 | 2      |
| Elémentaire        |       | 13      | 4ème      | 2º ESO          | 13 | 1      |
|                    |       | 12      | 5ème      | 1º ESO          | 12 |        |
|                    | 1     | 11      | 6ème      | 6º              | 11 | 3      |
|                    | 3     | 10      | CM2       | 5º              | 10 |        |
| Maternelle         |       | 9       | CM1       | 4º              | 9  | 2      |
|                    |       | 8       | CE2       | 3º              | 8  |        |
|                    | 2     | 7       | CE1       | 2º              | 7  | 1      |
|                    | 6     | CP      | 1º        | 6               |    |        |
|                    | 5     | GS      | 3º        | 5               |    |        |
|                    | 4     | MS      | 2º        | 4               | 2  |        |
|                    | 1     | 3       | PS        | 1º              | 3  |        |
|                    | 2     | TPS     | 3º        | 2               |    |        |
|                    | 1     |         | 2º        | 1               | 1  |        |
|                    | 0     |         | 1º        | 0               |    |        |

Gracias a la Figura 5 la comparación (en términos ordinarios) entre los sistemas educativos queda clarificada de manera visual. Como se ha podido apreciar, el sistema educativo Francés comprende diversas vías de acceso, sobre todo para las etapas educativas de “*Secondaire*” y Estudios Superiores,

los cuales se han desarrollado de manera general, ya que el interés de esta investigación radica en la etapa educativa “*Élémentaire*”. Por ello se profundizará más en detalle.

Para la Educación “*Élémentaire*” será el Ministro encargado de la Educación Nacional, el que defina mediante una orden los programas de enseñanza incluyendo los objetivos de cada ciclo, así como los resultados que se esperan tanto de las competencias como de los conocimientos, donde la adquisición está asegurada en prioridad por el docente de los ciclos, en consonancia hacia el final de “*Élémentaire*”. Los programas educativos son nacionales y obligatorios para todos los docentes, así como para todo el alumnado. Desde 1990, las competencias esperadas del alumnado son fijadas por ciclo y los útiles de evaluación son administrados a los docentes que disponen así de referencias nacionales (Carton y Poblete y Piezel, 2008).

El primer ciclo de “*Élémentaire*” (de los aprendizajes fundamentales) corresponde al 2º ciclo de “*Primaire*” y se organiza alrededor de 7 ámbitos fundamentales, definidos en los programas nacionales: (1) dominio del lenguaje y de la lengua francesa (Ej., diálogo, aprendizaje de la lectura y de la escritura, entre otros); (2) vivir juntos (Ej., aprendizaje de las reglas de vida, de disciplina, primeros acercamientos a la ciudadanía); (3) matemáticas (Ej., descubrimiento de los números, el cálculo (en papel, mental e instrumental), descubrimiento de las formas geométricas de base y medidas y tamaños entre otros); (4) descubrir el mundo (Ej., iniciación de las asignaturas humanísticas y científicas, descubrimiento y comprensión del espacio, del tiempo, de la vida, de las materias o las religiones); (5) lenguas extranjeras o regionales (Ej., iniciación de la diversidad cultural y lingüística); (6) educación artística (Ej., actividades de dibujo, canto, o trabajos manuales, entre otros); y (7) educación física y deporte.

Los aprendizajes esenciales efectuados durante el primer ciclo de “*Élémentaire*” son evaluados para todo el alumnado de CE2 durante el mes de septiembre, en el comienzo del 2º ciclo de “*Élémentaire*”. Estas evaluaciones son nacionales y efectuadas de manera idéntica para todo el alumnado de CE2 (MEN, 2007).

Es por ello que cuatro objetivos engloban la Educación “*Élémentaire*”, pues consideran que aporta al alumnado los elementos e instrumentos fundamentales del saber (Ej., expresión escrita, oral, matemáticas y lectura), le permite ejercer y desarrollar su inteligencia, sensibilidad, aptitudes manuales, físicas y artísticas, además permite al alumnado desarrollar su área de espacio, tiempo en relación con los objetos del mundo moderno y su propio cuerpo, la adquisición progresiva de los saberes metodológicos y la preparación al alumnado a seguir en las condiciones óptimas de la escolaridad dan paso a “*Collège*” (MEN, 2007). Las finalidades de “*Élémentaire*” han sido definidas por la “*Loi d’orientation sur l’éducation*” (1989).

La “*Élémentaire*” se diferencia de las demás etapas educativas por la puesta en marcha de un “*Projet Individualisé*” -PI- (Proyecto Individualizado) donde se precisan las formas de ayuda puestas en marcha durante el tiempo escolar, con el consentimiento de la familia, permitiendo al docente de evaluar regularmente la progresión del alumnado y a las familias de estar informados periódicamente de los resultados de sus hijos, así como de su situación escolar o si se han encontrado dificultades en el alumnado, entre otros (Décret relatif à l’organisation et au fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires, 1990). Esto se refleja en el “*livret scolaire*”, el cual es individual para cada alumno y recoge los resultados de las evaluaciones periódicas establecidas por el docente o docentes de ciclo reunidos en el “*Conseil des Maîtres*”, las indicaciones precisas bajo las adquisiciones del alumnado y proposiciones hechas por el “*Conseil des Maîtres*” y las decisiones tomadas al final del curso escolar bajo las condiciones en las cuales se produce la escolaridad (Décret relatif à l’organisation et au fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires, 1990). Es una peculiaridad de “*Élémentaire*” y sirve de lazo comunicador entre la familia del alumnado y su maestro, pues la familia debe firmar las aportaciones o decisiones de la escolaridad de su hijo de forma periódica dando su acuerdo o denegándolo.

Al final de cada año escolar, el “*Conseil des Maîtres*” se pronuncia bajo el contexto en el cual se produce la escolaridad de cada alumno buscando las condiciones óptimas de la continuidad de los aprendizajes, en particular en el seno de cada ciclo. Además, durante la escolaridad del alumnado en

“*Élémentaire*”, éste no puede repetir curso o “*sauter*” una clase en el caso de que sus competencias estén bien definidas para el curso en el que está, más de una vez, a expensas de un caso particular y bajo la opinión del Inspector de “*Primaire*”, encargado de la circunscripción en la que se encuentre el Centro Educativo. Es en la toma de decisión de que un alumno repita curso cuando el programa personalizado se activa, para asegurar la eficacia pedagógica de éxito educativo (Décret relatif à l'organisation et au fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires, 1990).

Un Centro Educativo de “*Élémentaire*” está compuesto por el Director, los maestros, padres concernidos, el psicólogo escolar, los maestros especializados que intervienen en el centro, eventualmente el médico de la acción nacional, las enfermeras escolares, la asistente social y el personal que contribuye a la escolarización del alumnado “*handicapés*” en el centro, (Code de l'Éducation, 2000), aunque la EE entendida en Francia tiene dos vertientes las CLIS y los centros M-E. Donde el primero se lleva a cabo en el centro de “*Élémentaire*” y el segundo en un establecimiento fuera del sistema escolar.

### **3.3. Estructura del sistema educativo extraordinario**

El ámbito de lo extraordinario hace partícipe a todos los sectores de acción que interactúan con la educación, desde diferentes perspectivas (Ej., sanidad, judicial o social, entre otras). Este ámbito está compartido con los distintos Ministerios encargados de cada área de acción con el fin común de cubrir las necesidades del alumnado en dificultad o en situación de “*handicap*”.

Es extraordinario, ya que no están regidos por el MEN únicamente y su fin no es solamente la educación escolar. No se llevan a cabo dentro del Centro Educativo, aunque participan en la trayectoria educativa cuando es posible. En este sentido la educación del alumnado se desarrolla en diferentes espacios (Haverinen, 2006).

La educación ha abierto su campo de acción y por ello se han creado centros y servicios adaptados a las necesidades del alumnado, para con la educación, desde los distintos sectores de acción (Lepot-Froment y Mercier, 1996).

### 3.3.1. Sectores y centros especializados

Los centros especializados engloban todos aquellos centros destinados al alumnado en periodo escolar, que no pueden seguir una escolarización ordinaria. Estos centros se encuentran clasificados en seis sectores: (a) educativo; (b) M-E; (c) médico-sociales; (d) socio-educativo; (e) sanitario; y (f) de protección judicial de la juventud.

La educación a distancia dentro del *sistema educativo*, está destinada a aquel alumnado que no puede frecuentar físicamente un centro escolar o para aquel alumnado “*handicapés*” que frecuente de manera parcial por diferentes causas el centro escolar y deba beneficiarse de cuidados y de una reeducación necesaria. El responsable de esta educación es el “*Centre National d'Enseignement à Distance*” -CNED- (Centro Nacional de Educación a Distancia), un centro público que se esfuerza por plantear una formación escolar y profesional, proponiendo cursos escolares adaptados o recibiendo por correspondencia los que no ha podido asistir e incluso financiando, en ocasiones, un apoyo pedagógico a domicilio. La inscripción al centro se lleva a cabo durante todo el año escolar y depende del Estado.

El sector M-E se divide en dos grandes categorías los “*Institut Médico-Educatif*” -IME- (Instituto Médico-Educativo) y los “*Institut Thérapeutique, Educatif et Pédagogique*” -ITEP- (Instituto Terapéutico, Educativo y Pedagógicos).

Los IME son establecimientos que representan la gran mayoría de los centros de EE. Acogen al alumnado con deficiencias intelectuales (Ej., los que padecen diferentes afecciones neuro-psicológicas y trastornos asociados) desde los 6 años, en ocasiones desde los 3 años, hasta los 14 años.

Son el arquetipo de los “*Institut Médico-Pédagogique*” -IMP- (Institutos Médico-Pedagógico), y los -IMPro- (Institutos Médico-Profesionales), es por ello que los IME se componen a su vez de estos dos. Los IMPro son centros destinados a la continuidad de los IMP o IME. Deben asegurar una enseñanza general, pre-profesional y profesional a los adolescentes con deficiencias intelectuales entre los 14 a 20 años, aunque en ocasiones puede llegarse hasta



los 25 años, para los alumnos con deficiencias mentales (Code de l'Action Sociale et des Familles, 2004).

Estos centros M-E, se han especializado en otros *"handicaps"*, con el propósito de abrir la oferta educativa, aunque siguen las mismas bases que los IME o IMP. Como son el *"Institut d'Education Motrice"* -IEM- (Instituto de Educación Motriz), el *"Institut de Rééducation Motrice"* -IRM- (Instituto de Reeducción Motriz), el *"Institut d'Education Sensorielle et de Déficience Auditive"* -IESDA- (Instituto de Educación Sensorial y de Deficiencia Auditiva) el *"Institut d'Education Sensorielle et de Déficience Visuelle"* -IESDV- (Instituto de Educación Sensorial y de Deficiencia Visual), y el *"Institut d'Education Sensorielle et de Déficience Mixte auditive et visuelle"* -IESM- (Instituto de Educación Sensorial y de Deficiencia Mixta Auditiva y Visual).

El personal de los centros M-E varía según las materias y la especialidad, aunque por lo general están compuestos por un cuerpo médico, concretamente psiquiatras, paramedicales (Ej., enfermeros o reeducadores, entre otros), psicólogos, docentes y el personal de educación y acompañamiento especializado. Pues son centros públicos que dependen del estado (Ej., gastos ligados a la escolaridad) de uno o varios Ministerios, pero en su mayoría son centros privados financiados por la *"Sécurité Sociale"*, los cuales se encargan del financiamiento de los cuidados, puestas en marchas educativas, alojamiento (internado) y transporte (Dréano, 2006).

Los ITEP acogen a los niños, adolescentes o jóvenes adultos que presentan dificultades psicológicas, sobre todo que presentan trastornos del comportamiento, con afecciones graves en socialización y el acceso a los aprendizajes (Décret sur les conditions techniques d'organisation et de fonctionnement des instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques, 2005).

Estos Centros dispensan siete acciones, el acompañamiento de su desarrollo por un equipo multidisciplinar, dispensan cuidados y reeducaciones, favorecer el mantenimiento del lugar de los interesados con su medio familiar y social, promueven su integración en los diferentes ámbitos de la vida, sobre todo en materias de formación general y profesional, favoreciendo el mantenimiento o preparando la acogida de los interesados en los centros escolares, en dispositivos ordinarios o adaptados. Aseguran, el

acompañamiento, personal durante un periodo definido y renovable, con el límite de tres años y pueden participar en conjunto con otros profesionales competentes en acciones de prevención, localización de trastornos del comportamiento y búsqueda de soluciones adaptadas para ellos (Décret sur les conditions techniques d'organisation et de fonctionnement des instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques, 2005).

Para estos centros el personal que interviene queda dirigido por el director, más el equipo interdisciplinar compuesto de un equipo médico, paramédico, psicológico clínico, psiquiatra que posea una formación en el ámbito de la infancia y la adolescencia, un pediatra o médico de familia.

Otros especialistas podrán intervenir en circunstancias necesarias para cubrir las necesidades del individuo.

En cuanto al *sector médico-social* siempre que sea posible y cuando la situación del niño o del adolescente lo exija, la orientación hacia un establecimiento médico-social que le permita y ofrezca la puesta en marcha de su escolarización a nivel educativo y terapéutico de una manera equilibrada, podrá ser posible.

Durante el curso de su trayectoria de formación, el alumnado con discapacidad podrá ser llevado en su día, a tiempo completo o parcial, a un centro médico-social. Estos establecimientos bien sean públicos o privados se caracterizan por la especificidad que les permite responder a las necesidades de estos pudiendo beneficiarse de una acción más sanitaria que educativa. Este tipo de centros dependen de la "*Sécurité Sociale*".

Además, existen las ayudas médico-sociales precoces destinadas a facilitar la detección el diagnóstico y la reeducación de los niños menores de seis años. Son "*Centre d'Action Médico-Sociale Précoce*" -CAMSP- (Centros de Ayuda Médico-Social Precoz) que se encuentran normalmente instalados en los locales de los centros hospitalarios o en otros centros de acogida de niños jóvenes. Además pueden ser polivalentes o especializados en el acompañamiento de los niños que presentan el mismo tipo de "*handicap*" y buscan con las familias, las modalidades de adaptación de las condiciones

educativas del joven “*handicapé*”, manteniéndolo en su cuadro de vida habitual (MEN, 2006).

El objetivo de los CAMSP es aportar a la familia una ayuda, darles consejos prácticos e informarles de las intervenciones del personal específico, que podría incluso ir al propio domicilio.

Por otro lado el *sector socio-educativo*, se caracteriza generalmente por tres centros: *la residencia para la infancia* que está directamente unida al Servicio de la Ayuda Social de la Infancia de cada “*Département*”, por lo que dependen del “*Conseil Général*”. Son centros públicos que tienen como misión la de acoger a todo menor en dificultad o en peligro confiado por su familia o por medida judicial o los Servicios de Ayuda Social a la Infancia (Dréano, 2006). Después de un periodo de observación el objetivo es proponer una orientación en una estructura especializada, en una familia de acogida o en una residencia para preparar su futuro socio-profesional y un eventual regreso a su familia de origen. Otro centro corresponde a las “*Maison d'Enfants à Caractère Social*” -MECS- (Casa de Niños con Carácter Social), las cuales complementan a las residencias para la infancia teniendo la misma función salvo que estas casas existen en mayor medida, pues son la herencia de los orfanatos de otro tiempo dirigidos por el sector privado. Funcionan con un internado o una residencia abierta y acogen en duraciones variables a los niños y adolescentes cuyas familias se encuentran en una dificultad momentánea o durable y no pueden solos o con sus más próximos asumir la carga y educación de sus hijos (Dréano, 2006). Los MECS relevan de la decisión de justicia o bien son pronunciadas debido a la petición de las familias en relación con los servicios sociales. Y por último son los “*Placement Familial*” -PF- (Emplazamiento Familiar) o “*Placement Familial Spécialisé*” -PFS- (Emplazamiento Familiar Especializado) cuya misión está destinada al acompañamiento de los niños de entre 0 a 21 años confiados a una asociación por decisión de la justicia. Para ello un equipo multidisciplinar trabaja compuesto por un psicólogo, trabajador social referente (para la familia o institución y para el niño), familia de acogida (determinada bajo la autoridad de un jefe de servicio y de los medios para la puesta en marcha y dependiendo de los casos es posible la presencia de dos

educadores especializados, para intervenir en una situación familiar (Dréano, 2006).

En cuanto al *sector sanitario* recoge una gran cantidad de centros que se engloban en dos grandes bloques: (1) el Inter-sector de Psiquiatría Infanto-Juvenil; y (2) sanitario.

El bloque *Inter-sector de Psiquiatría Infanto-Juvenil* se divide a su vez en cinco centros de acogida para los niños y adolescentes, según sus características: (1) “*Centre Médico-Psycho-Pédagogique*”; (2) “*Centre Médico-Psychologiques*”; (3) “*Centre d'Accueil Thérapeutique à Temps Partiel*”; (4) El Hospital de Día; y (5) Hospital.

- “*Centre Médico-Psycho-Pédagogique*” -CMPP- (Centros Médico-Pedagógicos) están bajo la tutela del “*Ministère des Affaires Sociales*” y son estructuras asociativas, existentes en todos los “*Département*”. Tienen como misión el diagnóstico y el tratamiento ambulatorio o a domicilio de los niños de 3 a 18 años (o 20 según el caso) donde la inadaptación está ligada a los trastornos neuro-psicológicos o a trastornos del comportamiento. Y la readaptación del niño, manteniéndolo en su medio familiar, escolar y social. Son centros no lucrativos, que con el paso del tiempo han adquirido un carácter público. Están financiados por las “*Caisses d'Assurance Maladie*” (Aseguradoras para enfermedades) y regentadas por la “*Direction des Affaires Sanitaires et Sociales*” -DASS- (Dirección de los asuntos sanitarios y sociales) (Cousergue, 1999).
- “*Centre Médico-Psychologiques*” -CMP- (Centros Médicos-Psicológicos) están unidos a un centro hospitalario. No dependen de la “*Sécurité Sociale*” y giran esencialmente hacia el aspecto médico. Funcionan bajo la forma de un servicio hospitalario, de un hospital de día o de una consulta hospitalaria o un dispensario de higiene mental. Tienen como función la organización de las acciones de prevención, de diagnóstico, de cuidados ambulatorios y de intervención a domicilio (Dréano, 2006) y la tutela de los niños hasta los 16 años, que presenten dificultades afectivas, psicológicas o familiares (Cousergue, 1999). Su existencia depende del número de habitantes.

- “*Centre d'Accueil Thérapeutique à Temps Partiel*” -CATTP- (Centro de Acogida Terapéutica a Tiempo Parcial) son centros situados en los CMP o cercanos al domicilio familiar, los cuales proponen actividades diversificadas compatibles con la frecuentación escolar y actividades que permiten una mejor integración. Las actividades propuestas están definidas en el proyecto de centro en función de las necesidades de los individuos, cuya duración es de medio día (Circulaire, relative aux orientations de la politique de santé mentale en faveur des enfants et des adolescents, 1992).
- El *Hospital de Día* es un centro o una parte de un establecimiento hospitalario, el cual acoge a sus pacientes durante una mañana, una tarde o a veces un día completo, para realizar ciertos cuidados o exámenes que necesitan la proximidad de unos instrumentos sanitarios, pero sin ser hospitalizado varios días. Estos hospitales son cada vez más numerosos, ya que permiten todas las ventajas de los servicios hospitalarios ofreciendo todas las comodidades a los enfermos, que no están obligados a ser hospitalizados debido a la eficacia de los cuidados. Los cuidados están asegurados por un equipo multidisciplinar (Dréano, 2006). Fuster y Jeanne (1999) lo consideran como un centro del sector de pedo-psiquiatría infanto-juvenil el cual acoge sin internado, a los niños o adolescentes que presentan trastornos psicológicos o psiquiátricos. La escolarización se propone en el seno del centro, por docentes especializados titulares del CAPSAIS, opción D. El niño o adolescente será integrado en el hospital de día bajo prescripción médica.
- Hospital (psiquiatría infanto-juvenil), destinado a niños con trastornos mentales, cuya indicación puede ser la de una hospitalización a tiempo completo (Dréano, 2006).

En lo referente al bloque *sanitario*, existe niños o adolescentes con enfermedades, que requieren en todo momento de la atención especializada de un médico o del control médico o bien la administración de algún tratamiento, por lo que el niño o adolescente no puede llevar una vida normal en cuanto a la libertad de movimiento, respecto a sus compañeros de edad. Es por ello que

existen dos medidas para paliar en cierta forma la carencia educativa y al mismo tiempo suplir las necesidades médicas: (1) “*Maison d'Enfants à Caractère Sanitaire*”; y (2) *hospital general*.

- Las “*Maison d'Enfants à Caractère Sanitaire*” -MECSa- (Casas de Niños con Carácter Sanitario) son centros permanentes o temporales, destinados a recibir, bajo prescripción médica, a los niños y adolescentes de entre 3 a 17 años cumplidos, en vista de asegurarles los cuidados de seguimiento o de readaptación. (Ordonnance portant simplification de l'organisation et du fonctionnement du système de santé, 2003).
- El *hospital general* queda dirigido para aquellas personas que se encuentren temporalmente o permanentemente enfermas o con un “*handicap*” grave o con necesidades de cura en permanencia, y su lugar de residencia sea el centro hospitalario.

Se hace referencia al sector de *protección judicial de la juventud* pues influye en la educación del alumnado que se encuentran bajo la protección judicial. Muchos de los centros que ofrece este sector no hacen referencia a la educación, pero otros por el contrario sí. Son estructuras para los delincuentes menores (Dréano, 2006) y se recogen en los “*Centre d'Accueil Educatif*” -CAE- (Centro de Acogida Educativa), “*Foyer d'Accueil Educatif*” -FAE- (Residencia de Acogida Educativa), “*Centre de Placement Immédiat*” -CPI- (Centro de Emplazamiento Inmediato) y el “*Centre Éducatif Renforcé*” -CER- (Centro Educativo Reforzado).

En la Tabla 9 se podrán apreciar todos los centros existentes, dependiendo del sector de acción.

### **3.3.2. Servicios**

Como servicio central de orientación se establece la MDPH, la cual propone servicios derivados de los sectores: (a) M-E; (b) socio-educativo; y (c) protección judicial de la juventud. Los servicios ofertados por estos sectores no dependen de la jurisdicción de la MDPH pero ésta puede informar de la utilidad o existencia de estos. En este sentido se mencionan los servicios más relevantes para la educación provenientes de los sectores nombrados.

Se pueden apreciar dos servicios destinados a la educación del alumnado desde el *sector M-E*. El primero, “*Service d'Éducation et de Soins Spécialisés à Domicile*” -SESSAD- (Servicio de Educación y de Cuidados Especializados a Domicilio) consiste en aportar un apoyo educativo especializado a los niños y adolescentes que se mantienen en un medio ordinario de vida y educación (Ej., sesiones de logopedia, fisioterapia o psicomotricidad, entre otras). Y es financiado por la “*Sécurité Sociale*”. El segundo, “*Service d'Aide Pédagogique à Domicile*” -SAPD- (Servicio de Ayuda Pedagógica a Domicilio) destinado a los niños y adolescentes que se encuentren hospitalizados o convalecientes, permitiéndoles continuar su escolarización sin desplazarse al centro educativo y con todas las adaptaciones necesarias a su situación. Este servicio depende del “*Département*” o región (Code de l'Action Sociale et des Familles, 2004).

En el *sector socio educativo* se encuentran la “*Aide Sociale à l'Enfance*” -ASE- (Ayuda Social a la Infancia) que es un servicio que depende del “*Conseil Général*” y cuya misión esencial es la de ayudar a los niños y a sus familias mediante las acciones de prevención, individualizadas o colectivas, de protección contra el maltrato. Aportan un apoyo material, educativo y psicológico a los menores, familias o menores emancipados y adultos menores de 21 años, confrontados a las dificultades sociales susceptibles de comprometer gravemente su equilibrio (Code de l'Action Sociale et des Familles, 2000).

En el *sector de protección judicial de la juventud* se pueden diferenciar tres servicios, el “*Service Educatif Auprès du Tribunal pour enfants*” -SEAT- (Servicio Educativo del Tribunal para niños), el cual asegura la permanencia educativa a partir del tribunal de gran instancia y este título ejerce las misiones de evaluaciones sucesivas de la situación de los menores a fin de elaborar una proposición educativa (Code de l'Action Sociale et des Familles, 2000). El “*Service d'Investigation et d'Orientation Educative*” -SIOE- (Servicio de Investigación y Orientación Educativa), tiene como misión principal la recopilación de toda información, mediante un examen médico-psicológico, psiquiátrico, observación del comportamiento del menor y evaluación del funcionamiento familiar, para ofrecer una asistencia educativa y penal al menor

(Code de l'Action Sociale et des Familles, 2004). Y la “*Action Educative en Milieu Ouvert*” -AEMO- (Acción Educativa en Medio Abierto) que consiste en la intervención a domicilio de un trabajador social con una duración variable de seis meses a dos años (hasta la edad de 18 años, del menor). Se trata de suprimir la noción de peligro mediante la acción educativa directamente en la familia o bien en el marco de una protección fuera de la familia. Son servicios que ofrece y financia el “*Conseil Général*” (Code de l'Action Sociale et des Familles, 2004).

De una forma más detallada se recopila en la Tabla 9 todos los servicios y centros, según los sectores de acción que existen así como su financiamiento y su admisión (Fuster y Jeanne, 1999).

Tabla 9  
*Los Sectores de Acción, sus Centros, Servicios, Financiación y Admisión (Fuster y Jeanne, 1999, p. 156-159).*

| Destinatario                               | Sectores  | Centros  | Servicios                   | Financiación   | Decisión de admisión  |
|--|---|--|-----------------------------|--|---|
| Alumno “ <i>handicapé</i> ” de 0 a 20 años | M-E y médico-social                                     | IME<br>ITEP<br>IMP –<br>IMPro<br>IRM<br>IEM<br>IESDA<br>IESDV<br>IESM<br>CAMSP | SESSAD                      | Por las “ <i>Caisses Primaires d'Assurance Maladie</i> -CPAM- (seguridad social y aseguradoras) de enfermedad o ayuda social | La “ <i>Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées</i> ” (CDAPH) de la MDPH<br><br>Para los CAMSP puede ser bajo prescripción médica |
| Niños y adolescentes en peligro            | Socio-educativo y de protección judicial de la juventud | CAE<br>MECS<br>PF-PFS  | SIOE<br>SEAT<br>AEMO<br>ASE | Los establecimientos públicos son financiados por el “ <i>Ministère de Justice</i> ”   | Las decisiones administrativas con el acuerdo de las familias se llevan a cabo por los servicios sociales<br>Las decisiones jurídicas por el juez de niños  |



Tabla 9 (Continuación)

*Los Sectores de Acción, sus Centros, Servicios, Financiación y Admisión (Fuster y Jeanne, 1999, p. 156-159).*

| Destinatario                  | Sectores  | Centros   | Servicios | Financiación                      | Decisión de admisión |
|-------------------------------|-----------|---|-----------|-----------------------------------|----------------------|
| Niños y adolescentes enfermos | Sanitario | Centros hospitalarios<br>Hospital de día<br>MECSa<br>CMPP<br>CMP<br>CATTP |           | Por la CPAM o las ayudas sociales | Prescripción médica  |

### 3.3.3. El papel de las Asociaciones

El papel de las asociaciones en Francia es fundamental, sin las asociaciones el Estado no podría gestionar y hacerse cargo de todas las personas “*handicapés*”, de todas sus estructuras, (Ej., educativas, de empleo, de ocio, y médicas, entre otras) sin ellas, las personas “*handicapés*” seguirían en sus domicilios sin una educación normalizada, siendo mirados diferentemente, sin vida plena, sin contar a sus familias y entorno familiar (Bonnevialle, 2008). En Francia las asociaciones tienen una importante función. La mayoría de ellas están gestionadas y creadas por los padres de hijos “*handicapés*” para dar respuestas a las necesidades de sus hijos las cuales no eran proporcionadas por el Estado. Hoy por hoy el Estado les ayuda económicamente y evalúa los resultados de la educación impartida, ofreciendo la posibilidad de ampliar ese presupuesto para ciertas actividades. Desde esta perspectiva se puede afirmar que el Estado ha visto que la educación de las personas “*handicapés*” estaba llevada a cabo por las asociaciones y éste por ello, junto con el apoyo de ellas, creó la “*Loi handicap*” (2005) evitando crear nuevos centros, o estructuras ya creadas y gestionadas por las asociaciones. Actualmente debido a este giro democrático, la demanda es mucho más elevada, al ser un centro que depende en parte por el Estado (Ej., “*Ministere de Santé*”, y/o “*Ministère de l’Action Sociale et des Familles de Personnes Handicapées*”, entre otros) (Bonnevialle, 2008).

En este sentido la función principal de la participación asociativa es la de servir de vínculo entre el individuo y el Estado, en la ausencia de una respuesta

institucional a un problema vivido (individualmente o socialmente) o a las necesidades compartidas por un cierto número de individuos.

La dinámica asociativa nace alrededor de un proyecto, de un objetivo, de una demanda compartida. La puesta en práctica de este proyecto, representa un espacio de socialización preparado al ejercicio de la ciudadanía (Colloque organisé conjointement par l'Université de Picardie et le Colloque International, 2005).

Su función queda retenida en la asamblea nacional ya que el Estado las reconoce en el proceso de decisión de la CDAPH, además de como centros especializados para acoger al alumnado "*handicapé*" que no pueda seguir una trayectoria escolar ordinaria a tiempo completo (Code de l'Action Sociale et des Familles, 2000). En efecto, el texto votado por los diputados pone al mismo nivel, la representación legal de la persona "*handicapé*" y su representante asociativo, dando a este último la posibilidad de enunciarse al mismo título que los padres o el tutor legal de una persona con "*handicap*", visto como una preferencia para la orientación de la persona referida. Ésta puede pedir ayuda a una asociación para asistirlo en sus comienzos, pero esto no será en ningún caso el pronunciarse en lugar de la ella, de sus padres o de su representante legal, sobre la elección de orientación que se le han propuesto (Code de l'Action Sociale et des Familles, 2000). Pues las asociaciones no saldrán de sus funciones, tales como aconsejar y ayudar.

Cada vez más las personas con "*handicap*" se reúnen en asociaciones para afirmar su solidaridad, defender sus derechos, ampliar su audiencia. Si las asociaciones prueban la necesidad de reagruparse, es porque en sus familias, los lugares profesionales, en las colectividades donde viven y en la sociedad en general, deben reclamar el lugar que le corresponde, luchar contra la segregación, mejorar sus condiciones de vida y afirmar su plena humanidad. También las asociaciones están en relación con otras estructuras de acogida o de educación (Ej., hospitales y servicios de diagnóstico, entre otros) y velan para que las personas "*handicapés*" y sus familias se beneficien de una respuesta adaptada a sus necesidades bajo la forma de un verdadero proyecto de vida (UNAPEI, 2007).

El mismo impulso de creación y gestión, tuvieron los padres de hijos con discapacidad en Francia y España, salvo por la función que representan frente al Estado y sociedad. En Francia están reconocidas como órganos especializados para atender a un tipo de alumnado que no encuentra su lugar en las estructuras ordinarias, mientras que España si las recoge con los centros específicos, dejando a las asociaciones una función puramente extraescolar.

Actualmente existe un interés compartido para trabajar de forma lineal los aspectos educativos desde el centro escolar (ordinario y en ocasiones específico) y las asociaciones. De esta forma el alumnado con discapacidad de un centro específico u ordinario, completaría, ampliaría o empezaría su formación de autonomía o de ocio, entre otros, en la asociación destinada a su “*handicap*”, de forma voluntaria. En este sentido algunos ejemplos serían las asociaciones, GRANADADOWN, Down Andalucía, cuya federación recoge el nombre de ANDADOWN, de ámbito regional y de Padres de Niños y Adultos Autistas de Granada, pues ambas han sido declaradas de utilidad pública.

#### **4. EDUCACIÓN ESPECIAL**

##### **4.1. Tipos de alumnado**

El alumnado que pertenece al ámbito de la EE forma parte de la noción de “*Besoin Educatif Particulier*” -BEP- (Necesidad Educativa Particular) o denominado también “*Elève avec Besoin Educatif Particulier*” -EBEP- (Alumnado con Necesidad Educativa Particular). Esta noción engloba a todo el alumnado que dispone de una pedagogía específica, comprendiendo al alumnado con dificultades escolares (grave y durable o en dificultad de adaptación), dificultades sociales, físicas o psicológicas, “*handicap*”, enfermedad, e incluso al alumnado con trastornos que no pertenecen al campo del “*handicap*”, como alumnado con trastornos del lenguaje (Ej., dislexia o disfasia, entre otros) o del comportamiento, algunas poblaciones particulares como las nómadas, inmigrantes o el alumnado “*intellectuellement précoces*” (CNAIS, 2005-2006).

Normalmente se suelen diferenciar dos tipos de EBEP, uno que presenta BEP ligadas a las dificultades escolares graves y que necesitan ayudas

especializadas pedagógicas, reeducativas o de una enseñanza general y profesional adaptada, y otro que presenta BEP ligadas a una situación de “*handicap*” o enfermedad. No obstante la “*Loi handicap*” (2005) recoge que el alumnado en situación de dificultad social (Ej., inmigrantes, medio social desfavorecido o problemas familiares, entre otros) o con un “*handicap*” (Ej., motor, sensorial, físico o plurihandicap, entre otros) son los que forman parte de EBEP.

Por su parte en España se recoge en la LOE (2006) bajo los principios de equidad, calidad y flexibilidad, regida por los principios de normalización e inclusión para dar cavidad de forma más específica a la atención a la diversidad al alumnado diferenciando al ACNEAE que serían los con altas capacidades intelectuales, con Necesidades Educativas Especiales (NEE) bien por la presencia de una o varias discapacidades o por otros factores de análogos efectos, y con tardía incorporación al sistema educativo (Ej., extranjeros o inmigrantes, entre otros). Y al alumnado con necesidades asociadas a situaciones sociales y culturalmente desfavorecidas.

En la Tabla 10 se constata la diferencia del tipo de alumnado entre Francia y España, según las Leyes que les preceden, más detalladamente.

Tabla 10  
*Concepción del Alumnado, en Francia y España, que forman parte de la EE*

|   | Tipo de alumnado  |  |
|---|---|--|
|   | Francia   | España   |
| EBEP de 3 a 20 años<br>“ <i>Handicapé</i> ”<br>enfermos o<br>convalecientes | Físicos<br>Sensoriales<br>Motores<br>Plurihandicapés<br>Trastornos específicos<br>del lenguaje<br>Trastorno del<br>comportamiento | Equidad en la educación de 0 a 21 años<br><br>ACNEAE<br><br>NEE<br>- Físicos<br>- Sensoriales<br>- Psíquicos<br>- Con varias<br>discapacidades |
| “ <i>Intellectuellement<br/>précoces</i> ”                                  |   | Con altas<br>capacidades<br>intelectuales  |
| En situación de<br>dificultad social  | Con cambios de<br>vivienda regulares  | Con tardía inserción<br>en el sistema<br>educativo<br>- Extranjero<br>- Inmigrante   |
|   | Con dificultad escolar  | Con dificultad escolar   |

Tabla 10 (Continuación)  
*Concepción del Alumnado, en Francia y España, que forman parte de la EE*

| Tipo de alumnado   |   |
|--|---|
| Francia  | España  |
| Medio social<br>desfavorecido o<br>problemas familiares<br>Inmigrantes | Alumnos con<br>necesidades<br>asociadas a<br>situaciones<br>sociales y<br>culturalmente<br>desfavorecidas |

#### 4.2. Tipos de CLIS

Las CLIS se crearon en la etapa de Educación “*Élémentaire*” como forma de inclusión para el EBEP con un “*handicap*”, siendo tres factores los que han sido el origen de la evolución de la aparición de las CLIS. El primero con la “*Loi d'orientation en faveur des personnes handicapés*” (1975) la cual afirma la plaza en la sociedad de las personas en situación de “*handicap*” y el principio de la obligación educativa, ofreciendo las bases legales del dispositivo. Más tarde, la “*Loi d'orientation sur l'éducation*” (1989) recuerda el papel de la institución escolar en la compensación de las desigualdades y de su deber de ayuda a todos. Por último, la redacción de los nuevos *Anexos XXIV del “Décret remplaçant les annexes XXIV, XXIV-bis et XXIV-ter au décret 56-284 du 9 mars 1956 modifie fixant les conditions techniques d'agrement des établissements privés de cure et de prévention pour les soins aux assurés sociaux”* (1989), los cuales en su redacción relativa a los servicios exteriores de cuidados a domicilio para las personas “*handicapés*”, crea un nuevo contexto y abre la perspectiva de una puesta en marcha en otro lugar que el centro especializado con días en el internado.

Así, las CLIS constituyen la respuesta de la institución educativa en sus transformaciones sociales desde la “*Circulaire relative à la scolarisation des enfants handicapés à l'école primaire. Classes d'intégration scolaire -CLIS-*” (1991), que fue abrogada por la “*Circulaire relative aux dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré*” (2002), contribuyendo a su significado actual, las cuales acogen de manera diferenciada en ciertos centros de Educación “*Élémentaire*”, y excepcionalmente en Educación “*Maternelle*”, al alumnado “*handicapé*” que

puede de alguna manera ser escolarizado en medio ordinario, obteniendo una escolaridad adaptada a su edad, sus capacidades, la naturaleza e importancia de su *“handicap”*. El objetivo de las CLIS es permitir a estos alumnos el seguimiento total o parcial de un plan ordinario.

En este sentido, las CLIS forman el nuevo y último dispositivo de inclusión, cuya función no es sustituir a los centros especializados, ni la incitación a la desaparición de la inclusión individual en el aula, sino que la CLIS es una clase del Centro Educativo de Educación *“Élémentaire”* y su Proyecto Inclusivo está inscrito en el Proyecto de Centro, pues cuenta como una clase en el cálculo del número de clases del centro, sobre todo para la atribución a favor de la dirección (Circulaire relative aux dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré, 2002).

El efectivo del alumnado de CLIS es contabilizado separadamente del efectivo de las otras clases del centro educativo, en lo que concierna a las medidas de la *“Carte Scolaire”*, la cual se caracteriza, por la división geográfica de una ciudad o un *“Département”*, siendo el sector de afectación del alumnado. Esta *“Carte Scolaire”* atañe solamente a Educación *“Élémentaire”*, *“Collèges”* y *“Lycées”* públicos. Además tiene la utilidad de garantizar el derecho de escolarización en el centro educativo más cercano del domicilio habitual del (Circulaire relative aux dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré, 2002).

Los maestros encargados de las CLIS son titulares del *“Certificat d'Aptitude Pour les Aides Spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap”* -CAPA-SH- (Certificado de Aptitud para las Ayudas Especiales, la Educación Adaptada y la Escolarización de los Alumnos en Situación de Handicap) que sustituye al antiguo Certificat d'Aptitude aux Pratiques d'Adaptation et d'Intégration Scolaire -CAPSAIS- (Certificado de Aptitud a las Acciones Pedagógica Especiales de Adaptación e Integración Escolares) (Circulaire relative à la scolarisation des élèves handicapés à l'école primaire; actualisation de l'organisation des classes pour l'inclusion scolaire -CLIS-, 2009). Pues las CLIS forman parte integrante del conjunto de dispositivos de la EE en Francia. Además tendrán una misión esencial pues deben poner en marcha tres proyectos simultáneamente, el

proyecto individual, de grupo y centro, colaborando en la mayoría de los casos con los docentes de las demás clases del centro y los profesionales exteriores (Ballarin, 1994).

Para llevar a cabo su función adaptadora, cuatro son el tipo de CLIS que existen, pues cada una está destinada a un tipo de alumnado: (a) CLIS 1 o CLIS para el alumnado que presenta trastornos importantes de las funciones cognitivas; (b) CLIS 2 o CLIS para el alumnado con deficiencias auditivas; (c) CLIS 3 o CLIS para el alumnado con deficiencias visuales; y (d) CLIS 4 o CLIS para el alumnado con deficiencias motoras. Estas no buscan una heterogeneidad, la cual carecerá de sentido, sino más bien una compatibilidad de las necesidades del alumnado y los objetivos de aprendizaje que harán posible una verdadera dinámica pedagógica.

Las CLIS 1 están abiertas al alumnado con deficiencias mentales, las cuales ya no tienen su admisión dependiendo del coeficiente intelectual del alumnado, requisito que se utilizaba para entrar en las clases de perfeccionamiento (Ballarin, 1994). Para frecuentar una CLIS 1 se debe manifestar igualmente las capacidades y potenciales suficientes para poder progresar en un medio escolar no protegido.

Esta CLIS tiene por vocación acoger al alumnado que presenta trastornos importantes en las funciones cognitivas, las cuales pueden tener orígenes y manifestaciones muy diversas (Ej., retraso mental global, dificultades cognitivas selectivas, trastornos psíquicos graves y trastornos graves del desarrollo, entre otros). Por ello se dará una atención particular a la composición de cada clase para asegurar de manera compatible los proyectos individualizados con el funcionamiento colectivo del grupo (Circulaire relative aux dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré, 2002).

Legislativamente está determinado que el número del alumnado por CLIS corresponda a doce alumnos por clase, pero en la CLIS 1 ésta determinación puede verse modificada (Ej., dependiendo de la gravedad o complejidad o heterogeneidad del grupo), pudiéndose reducir el número limitado del alumnado y justificado en el proyecto pedagógico, el cual debe ser coherente como condición indispensable del progreso para el alumnado

(Circulaire relative aux dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré, 2002).

Para esta CLIS, el docente debe disponer del CAPA-SH, opción D o del antiguo CAPSAIS, opción D o E, pues acciones de formación continua serán apropiadas a sus competencias.

La CLIS 1 es una clase de acogida bajo condición (poder continuar los programas escolares tradicionales), para el alumnado con deficiencias cognitivas, los cuales no todos relevan de un centro especializado a la CLIS 1. Esta noción debe ser bien explicada a las familias que tienen tendencia a preferir sistemáticamente la orientación a las CLIS 1 que a los centros especializados porque la representación de la escolarización de un individuo con *“handicap”* mental en Educación *“Élémentaire”* es siempre más valorizado que en el seno de un centro especializado (Ballarin, 1994). Pues las CLIS 1 tienen sus límites, ya que no son dispositivos de acogida para todo el alumnado con deficiencias intelectuales. Son estructuras de escolarización adaptadas al alumnado con deficiencias intelectuales que pueden ser escolarizados en medio ordinario.

Las CLIS 2 o CLIS para el alumnado con deficiencias auditivas, acogen al alumnado que presenta una deficiencia auditiva grave o una sordera y por la cual la orientación hacia un dispositivo colectivo es adecuada. Contrariamente el criterio de pérdida auditiva de manera puramente audiométrica, no constituye el único elemento en la decisión de admisión, pues conviene tener en cuenta el conjunto de los potenciales del alumnado, sus aptitudes y sus competencias en materia de comunicación, su comportamiento social, sus adquisiciones escolares y la ayuda familiar que se le puede aportar (Circulaire relative aux dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré, 2002). El número determinado para la CLIS 2 es de 12 alumnos, cuya condición de acceso es la posibilidad de continuar una escolarización ordinaria. Los docentes encargados de las CLIS 2 deben ser titulares del CAPA-SH, opción A o del antiguo CAPSAIS, opción A.

Además, particularmente para la CLIS 2, en la elaboración del proyecto individualizado, un cuidado particular está atado a las condiciones de un desarrollo óptimo de la comunicación oral, con un correcto u óptimo francés. El



alumnado puede beneficiarse para la enseñanza y el perfeccionamiento de las letras, en sus composiciones audio-vocales, de la intervención del logopeda o de *“Maître sourd”*, titulares de los certificados por el *“Ministère de l'Emploi et de la Solidarité”* (Ministerio de Empleo y Solidaridad).

Por otro lado las CLIS 3 acogen al alumnado que presenta una deficiencia visual grave o una ceguera, independientemente de su origen, la precocidad de aparición y la evolución eventual de esta. El acercamiento de la situación del alumnado y las decisiones que se le aportan, no pueden referirse únicamente a la expresión cuantitativa de la capacidad visual y a la descripción del campo de visión, sino que debe ser abordada teniendo en cuenta la especificidad de las deficiencias visuales importantes o de la capacidad en sus aspectos diversos (Circulaire relative aux dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré, 2002). El número determinado para la CLIS 3 es de 12 alumnos, cuya condición de acceso es la posibilidad de continuar una escolarización ordinaria. Los docentes encargados de las CLIS 3 deben ser titulares del CAPA-SH, opción B, o del antiguo CAPSAIS, opción B.

Además particularmente para la CLIS 3 en la elaboración del proyecto individualizado, se deberá tener presente, según las necesidades propias de cada alumno, los objetivos de educación, de los restos visuales y/o de educación de las suplencias sensoriales. Los recursos, serán dispensados por especialistas disponiendo de materiales específicos, entre otros, las técnicas o la utilización de auxiliares para desarrollar la autonomía del alumno estarán presentes, así como el desarrollo de la facultad de la orientación y de guiarse y el aprendizaje de ciertas modalidades de comunicación y de interacción social (Ballarin, 1994).

Por último las CLIS 4 o para el alumnado con deficiencias motoras acogen prioritariamente al alumnado con una deficiencia motriz. No solamente la deficiencia motriz, justifica la entrada a CLIS 4, sino más bien las necesidades particulares (Ej., cansancio, lentitud y dificultad de aprendizaje los cuales están asociados), indispensables para inclinarse por un dispositivo colectivo de integración ofreciendo una mayor flexibilidad. Igualmente es posible proponer la orientación hacia una CLIS 4 al alumnado cuyas dificultades de aprendizaje en relación con una enfermedad crónica o

minusvalía, puedan necesitar de un cambio del ritmo de aprendizaje. (Circulaire relative aux dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré, 2002).

El alumnado admitido en las CLIS 4 puede venir de una clase ordinaria, de un colegio de Educación “*Maternelle*” o de un centro especializado. Estas clases disponen de materiales adaptados y de las ayudas necesarias para compensar los “*handicaps*”. Los cuidados y reeducaciones necesarias serán asegurados por los servicios externos (Ballarin, 1994). El número determinado para la CLIS 4 es de 12 alumnos, aunque dependiendo de los trastornos asociados pueden ser menos, como ocurre con la CLIS 1. Su condición de acceso es la posibilidad de continuar una escolarización ordinaria, donde los docentes mejor preparados para este tipo de “*handicap*” son los titulares del CAPA-SH, opción C, o titulares del antiguo CAPSAIS, opción C.

Algunas características adicionales de las CLIS, en general, corresponden con la publicación ulterior bajo la firma de un folleto de los indicadores pedagógicos detallados relativos al funcionamiento de los diferentes tipos de CLIS. El trabajo efectuado en las CLIS debe ser sostenido por las acciones de los establecimientos o los servicios sanitarios o M-E. Para el alumnado escolarizado en estas clases, su progresión óptima no puede ser asegurada por el centro educativo solamente, sino que implica además a que el alumnado pueda beneficiarse del acompañamiento educativo, reeducativo o terapéutico. Y el contrato de convenciones entre el IA, el director de los Servicios Provinciales de la Educación Nacional y los responsables de los establecimientos o servicios referidos, permiten asegurar las condiciones de cooperación más eficaces. Aunque en ciertos casos, los acompañamientos necesarios pueden ser efectuados por participantes que ejercen liberalmente, según la elección de la familia del niño (Circulaire relative aux dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré, 2002).

#### **4.3. Tipos de escolarización**

El centro educativo tiene en cuenta la pluralidad y diversidad de las aptitudes del alumnado, al lado del razonamiento y reflexión intelectual, el sentido de la observación, gusto de la experimentación, sensibilidad, capacidades motrices e imaginación creativa, las cuales se desarrollan. En

todo momento de la escolaridad obligatoria, cuando parece que el alumnado no domina los conocimientos y las competencias indispensables al finalizar un ciclo, el director de Educación “*Élémentaire*”, del “*Collège*”, o “*Lycée*”, puede proponer a la familia o tutor legal del alumnado un “*Programme Personnalisé de Réussite Éducative*” -PPRE- (Programa Personalizado de de Éxito Educativo) (Loi d’Orientation et de programme pour l’avenir de l’école, 2005).

Apoyándose en el “*Décret relatif aux dispositifs d’aide et de soutien pour la réussite des élèves à l’école*” (2005) estos PPRE se aplican puntualmente bajo las dificultades, sobre todo reveladas por las evaluaciones nacionales.

En el momento en el que un PPRE se activa, la escolarización del alumnado puede proponer el ámbito ordinario o especializado, disponer de diferentes temporalidades (Ej., completo o parcial), modalidades distintas (Ej., con apoyos personales o sin ellos), puede evolucionar en su contenido (Ej., de tiempo parcial a tiempo completo y viceversa) y en su forma (Ej., de una inclusión colectiva en una CLIS en el seno de un colegio ordinario a una individual en una clase ordinaria) (Zaffran, 2007).

De este modo tres son las posibilidades de escolarización, bien en un centro especializado, que dependa de las asociaciones, del “*Ministère de la Santé*” y/o “*Ministère de la Justice*” (Ministerio de la Salud y/o Ministerio de la Justicia), bien en un centro que dependa de la Educación Nacional (centro educativo ordinario) o incluso una escolarización compartida entre el centro especializado y el ordinario (Haverinen, 2006), pues el Estado es el garante de la igualdad de trato de las personas “*handicapés*” y que en virtud de esta obligación debe velar por el acceso a los derechos fundamentales de cada ciudadano, así que en su pleno ejercicio de su ciudadanía (Chossy, 2006).

En este sentido, la escolarización de un EBEP en el seno de la Educación ordinaria en “*Élémentaire*”, puede ser la individualizada y la colectiva, si bien antes, independientemente de su modalidad el alumnado debe disponer de un centro de referencia, que es el más cercano a su domicilio (Ej., público o privado), como principio que engloba a la escolaridad del alumnado “*handicapé*” (Loi pour l’égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, 2005; Louis y Ramond, 2006). La trayectoria de la formación del alumnado se efectuará

prioritariamente en medio escolar ordinario, en su establecimiento de referencia, aunque los centros escolares pueden derogar esta regla si los acondicionamientos necesarios a su escolaridad no pueden ser movilizados en el seno del centro de referencia (MEN, 2006). En este caso otro centro escolar puede coger el relevo como centro de referencia para permitir al alumnado beneficiarse de un dispositivo adaptado. Además el centro de referencia, forma parte de la puesta en marcha del PPS del alumnado “*handicapé*” (Louis y Ramond, 2006). La decisión de los padres sobre la orientación de sus hijos en todas las etapas de su educación, así como en la elaboración del PPS es indispensable y firme (Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, 2005).

La *escolaridad individualizada* consiste en escolarizar a uno o varios alumnos con discapacidad o en dificultad en una clase ordinaria. En todas las etapas educativas, la escolarización individual se intenta llevar a cabo como primera opción, pues es prioritaria con respecto a las otras formas de escolarización, bien a tiempo completo o parcial. La educación individualizada pasa por una adaptación de las condiciones de acogida en el marco del PPS (parte integrante del plan personalizado de compensación), permitiendo tomar en cuenta las necesidades educativas particulares del alumnado con discapacidad (MEN, 2007).

Una escolarización individual, significa que el alumno “*handicapé*” pertenece al grupo-clase, como parte integrante, y se le ofrece, en todo momento, cuanto es posible y beneficioso para el alumnado. Además pueden beneficiarse de este tipo de escolaridad del alumnado que esté capacitado, con o sin medios de acompañamiento específico (Ej., ayuda material, o humana, entre otros) seguir a su ritmo, una escolaridad ordinaria. Incluyendo igualmente la capacidad de adaptación a las nuevas situaciones que puedan presentarse a lo largo de esta escolaridad (Louis y Ramond, 2006).

Los acompañamientos específicos hacen referencia a los “*Auxiliaire de Vie Scolaire*” -AVS- (Auxiliar de vida escolar) que constituyen una de las medidas de compensación decididas por CDAPH. Igualmente, los SESSAD pueden intervenir y actuar de forma complementaria a la escolaridad. Estas ayudas van destinadas a compensar la dificultad o “*handicap*” del alumnado,

pues el docente que imparte las clases no dispone de una formación adaptada a este tipo de alumnado (Bugnon, Lecomte y Rerceau, 2006).

La *escolaridad colectiva* instala dispositivos diferenciados dependiendo si el alumnado se encuentra en una situación de dificultad escolar o "*handicap*".

El dispositivo para el alumnado en dificultad toma el nombre de "*Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté*" -RASED- (Redes de ayuda especializada para los alumnos en dificultad), que está organizado bajo la autoridad del IEN, sustituyendo al de los "*Groupes d'Aide Psycho-Pédagogique*" -GAPP- (Grupos de Ayuda Psicopedagógica). Los RASED están destinados a aportar una ayuda específica en el cuadro de la prevención a los niños en dificultad escolar, sea agrupándolos por un tiempo restringido en una clase de adaptación, (y es lo más frecuente) extrayéndolo de su clase regular de manera temporal (Ej., 3/4 de hora o media hora, una o varias veces por semana) y/o juntándolos en los grupos de adaptación compuestos la mayoría de las veces del alumnado (Cousin, 2007).

En este sentido, se pueden destacar dos misiones concretas de las RASED, la de *prevención*, que consiste en un conjunto de puestas en marcha para evitar la aparición de una dificultad, su instalación o su amplificación, yendo hasta contribuir en la búsqueda de un ajustamiento de las condiciones del aprendizaje en la clase. La colaboración que debe establecerse entre los docentes y los participantes especializados refuerzan la calidad de la observación y del seguimiento de los alumnos. Favorece el perfeccionamiento y el ajustamiento de las técnicas, la pertinencia de la interpretación de los hechos así como la concepción de las acciones pedagógicas y educativas adaptadas a los individuos y a los grupos. Esta colaboración comporta las modificaciones de las actitudes individuales y colectivas delante de las dificultades de los alumnos así como una mejor comprensión de su situación. Y por otro lado la función de *remediación*, pues cuando la situación del alumnado lo requiere, los miembros de las RASED intervendrán, con los docentes que los soliciten, a la elaboración de los PPS, en este sentido, podrán participar en la construcción y puesta en marcha de las respuestas adaptadas en la clase (Circulaire relative à la mise en place et organization des réseaux d'aides

spécialisées aux élèves en difficulté, 1990; Circulaire relative aux dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré, 2002).

Para reducir las dificultades con las puestas en marcha de remediación, antes hay que establecer unos criterios que se realizan siguiendo tres pasos, primero se debe localizar los obstáculos que frenan al éxito, teniendo en cuenta lo que puede hacer el alumnado, segundo, establecer con el alumnado los objetivos en vista de los cuales puede movilizarse, y tercero, proponer las situaciones, las actividades, los soportes, los plazos y las modalidades de evaluación, a través de las cuales podrá dirigirse hacia este objetivo.

La ayuda especializada es adaptada al alumnado, incluso si es dispensada en un pequeño grupo, moviliza las estrategias, los métodos hacia los útiles particulares y un saber-hacer a los docentes especializados. Constituye, en complementación a la acción del maestro, un remedio específico a las dificultades circunscritas (Circulaire relative aux dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré, 2002).

Estas ayudas se llevarán a cabo siempre que la familia este de acuerdo, según tres ámbitos, el pedagógico, reeducativo y psicológico. Por ello la composición de las RASED consta de los psicólogos escolares, institutores o profesores de los centros especializados encargados de las ayudas especializadas a dominio reeducativo, titulares de un CAPSAIS, opción G e institutores o profesores de los centros especializados encargados de las ayudas especializadas a dominio pedagógico, titulares de un CAPSAIS, opción E. Esta composición garantizan la presencia de tres tipos de personal a fin de poder proceder al análisis de las necesidades particulares del alumnado y proponen las ayudas especializadas adaptadas, cuyo sector de intervención de este personal está determinado de tal manera que garantiza una eficacia pedagógica, sin prejuicios (Circulaire relative aux dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré, 2002).

El éxito escolar de todo el alumnado requiere una cooperación profesional estrecha entre los diferentes actores, además de considerar que todas las medidas de naturaleza a mejorar la comunicación son las más buscadas. En Educación *“Élémentaire”*, es el director del centro quien interpreta un papel decisivo para favorecer la integración de las actividades del

personal especializado en el seno de la vida pedagógica del colegio, pues toda forma de ayuda especializada tiene una significación a los ojos del alumnado que se beneficia de éste dispositivo, así como a sus padres o tutores legales y suscita al mismo tiempo una inquietud cara a las dificultades reconocidas y a la esperanza de que estas dificultades puedan ser reducidas. De esta manera es esencial que el alumnado esté asociado a la puesta en marcha y que perciba claramente el sentido útil, sea cual sea la forma de ayuda elegida. Los padres deben ser informados y asociados al trabajo que concierne las dificultades de su hijo, en las condiciones que preservan la confianza en el colegio y facilitan los procesos de ayuda.

Actualmente este dispositivo está siendo suprimido por las ayudas personalizadas, 3.000 puestos de RASED se suprimieron en el año 2009 (SNUDI-Force Ouvrière, 2010).

El dispositivo para el alumnado "*handicapés*", es el formado por las CLIS, pues es un alumnado cuyos "*handicaps*" no le permite realizar una escolarización individual continua en una clase ordinaria, pero que pueden beneficiarse, en el cuadro de un centro ordinario, de una formación ajustada con una enseñanza adaptada en el seno de la CLIS y participación a las acciones pedagógicas previstas en el Proyecto de Centro, entre otros (MEN, 2006).

Cada alumno que es acogido en una CLIS se beneficia, según sus posibilidades, del tiempo de escolarización en una clase del centro donde puede efectuar los aprendizajes escolares a un ritmo cercano al de los demás alumnos, según el proyecto de clase (MEN, 2007).

Para integrar una CLIS, la situación del alumnado debe haber sido detectada con anterioridad, por la familia o el centro educativo y haber sido notificada a la MDPH, para que la CDAPH pueda informar, después del examen de evaluación sobre la orientación del alumnado, registrado en el PPS, ante la aprobación de su familia. Así pues, es la CDAPH quien propone la orientación a una CLIS en el marco del PPS del alumnado (Décret relatif au parcours de formation des élèves présentant un handicap, 2005). El PPS incluye explícitamente los acompañamientos de orden social, educativo, reeducativo, y terapéutico (Bortolon, 2008 y Benoit, 2008)

Cada CLIS reposa bajo un proyecto pedagógico específico, el cual debe permitir la realización de los objetivos de cada PPS, para el alumnado. La metodología utilizada en este tipo de educación será reflejada en el PPS de cada individuo. Ya que éste integra las acciones pedagógicas, psicológicas, educativas, sociales, médicas y paramedicales, que completan la formación escolar y son necesarias para asegurar la coherencia y la continuidad del recorrido de la escolarización. Los métodos serán basados en los conceptos de diversidad y normalización, teniendo en cuenta las características específicas que están marcadas en el proyecto personalizado de escolarización.

Las características típicas del alumnado darán lugar a una programación en su diseño de enseñanza, adaptando los programas y obteniendo ayudas especializadas exteriores (Ej., logopeda, psicólogo o fisioterapeuta, entre otros) o internas (Ej., AVS) (Code de l'Éducation, 2007). Y donde la evaluación estará basada en las capacidades de la persona (y no sobre la marcación en relación a una norma), tendrá en cuenta además la incidencia del ambiente bajo sus prestaciones (Ej., lo que es facilitador, lo que frena), permitirá definir las necesidades del alumnado en su situación de vida y/o de formación, desembocará en la colocación de las ayudas inscritas en un plan de compensación del *"handicap"* y no será un juicio o una categorización, sino un trampolín (Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, 2005).

Pues el PPS constituye un elemento del plan de compensación recogido el cual propone las modalidades del desarrollo de la escolaridad, coordinadas con las medidas permitiendo el acompañamiento, el cual figura en el plan de compensación (Code d'Action Sociale et des Familles, 2008), no pudiendo llevarse a cabo la escolaridad sin el PPS ya que es el objeto de la trayectoria escolar del alumnado *"handicapé"*. El PPS funciona con tres ejes fundamentales, agrupados en la Tabla 11, referidos a la pedagogía, educación y terapia (Louis y Ramond, 2006 y Circulaire relative à la mise en œuvre et suivi du projet personnalisé de scolarisation, 2006).



Tabla 11  
Ejes Englobantes del PPS (Louis y Ramond, 2006, p. 65)

| El PPS   |  |   |
|--|--|---|
| Eje pedagógico   | Eje educativo  | Eje terapéutico   |
| Son responsabilidades del docente y el equipo educativo  |  | Concierne la responsabilidad de los distintos equipos terapéuticos en colaboración y articulación con el equipo educativo |
| El conocimiento del dominio de las disciplinas; de la materia la cual aprende el niño                          | Dar una disciplina, un contenido   | Aspectos corporales, sensoriales y mentales   |
| El análisis de los medios, de las estrategias, de los apoyos   | Trabajar en el campo del desarrollo de las facultades, de las funciones y de las aptitudes                           |   |
| La previsión de las modalidades de seguimiento de la evolución; las formas y la frecuencia de las evaluaciones | Observación de las actitudes y de los componentes en lo cotidiano, cara a los otros, a la tarea, a los contratiempos |   |
| La anticipación, bajo los remedios aportados   | Puesta en marcha de los contratos de vida  |   |
|  | Reflexión sobre la naturaleza y lo que conllevan las sanciones; las recompensas                                      |   |

De un modo general se presenta el protocolo extraoficial, pues no existe uno oficial, común para todos los EBEP, pues depende de cuestiones relevantes a la situación familiar, evaluación, deficiencia, o la edad, entre otros. Por ello es tan complicado saber con detalle cómo elaborar un PPS. Contrariamente se puede interpretar y entender mejor quién hace qué, cómo y cuándo y para qué, gracias a la Tabla 12, (Louis y Ramond, 2006) teniendo en cuenta el centro de referencia, equipo multidisciplinar y “*Enseignant de Référence*”, como ejes fundamentales en él.

Tabla 12  
Protocolo extraoficial de la puesta en marcha de un PPS, desde tres perspectivas diferentes (Louis y Ramond, 2006, p.80)

| Protocolo del PPS   |  |  |
|---|--|--|
| Acciones de la puesta en marcha del PPS, en tres casos diferentes |  |  |
| La familia ha recogido los datos de la MDPH                       | Ninguna puesta en marcha ha sido emprendida antes del comienzo de curso                                  | Los responsables legales no contactan a la MDPH  |
| Las necesidades han sido evaluadas                                | El director reúne al equipo educativo desde que la eventualidad del alumnado “ <i>handicapé</i> ” existe | Una notificación escrita por correo pide a los padres poner en marcha la escolarización de su hijo |
| Un primer plan de compensación existe                             |  |  |
| El colegio ha sido  | Las son informadas por   |  |

Tabla 12

*Protocolo extraoficial de la puesta en marcha de un PPS, desde tres perspectivas diferentes (Louis y Ramond, 2006, p.80)*

| Protocolo del PPS   |  |   |
|---|--|---|
| Acciones de la puesta en marcha del PPS, en tres casos diferentes   |  |   |
| informado   | escrito del hecho de que el equipo educativo desea que un PPS sea elaborado  | Disponen de un tiempo de cuatro meses naturales a contar desde la llegada de la carta   |
| Reunir por anticipación al equipo educativo desde la inscripción y antes del fin del año escolar que precede el comienzo del curso del niño al centro | El director avisa y comunica a los padres los datos del “ <i>Enseignant Référent</i> ” y les informa de su importancia y funciones |   |
| Concebir lo elementos precursores del PPS   |  |   |
| Comunicar al equipo multidisciplinar de la MDPH mediante el “ <i>Enseignant Référent</i> ” para la validación o cambios oportunos                     |  |   |
| Puesta en marcha del PPS desde el comienzo del curso  | El “ <i>Enseignant Référent</i> ” se pone en contacto con los padres y a su disposición  | Más allá de esa fecha, el IA informa a la MDPH de esta situación  |
| A la llegada de un periodo definido con anterioridad, se revisará el PPS, para una nueva versión  | Acompaña en las necesidades e información de la MDPH   | En espera de las decisiones de la CDAPH, la escolaridad del niño se organiza según las mismas bases que para los niños ordinarios, teniendo en cuenta los acondicionamientos necesarios por razones médicas |

De esta forma se cierra las formas de escolarización en Educación “*Élémentaire*”, en EE, en Francia, dando paso brevemente a la situación en España, sin poderlas comparar al mismo nivel, pues la EE, en España está siempre dentro del sistema educativo y sus derivados autonómicos, sin aportaciones de otros Ministerios o asociaciones. Por ello dos son las posibilidades de escolarización, en un centro escolar ordinario, y en un establecimiento especializado.

En un *centro ordinario* el alumnado puede estar incluido de tres formas, primera, en un grupo ordinario a tiempo completo, con los demás alumnos, en la misma aula, segunda, en un grupo ordinario con apoyos específicos en periodos variables. En este caso el alumnado sale del aula ordinaria ciertas horas establecidas, y tercera, en el aula de EE, donde pasa la mayor parte de

la jornada, como si se tratara de un centro específico y no ordinario, salvo por la interacción con el resto del alumnado del Centro sin necesidades específicas de apoyo educativo, durante las actividades comunes como el recreo y el comedor, entre otros.

Por otro lado cuando las necesidades del alumnado no puedan ser atendidas dentro del marco de las medidas de la atención a la diversidad de los centros ordinarios, se recurre a la escolarización de este tipo de alumnado en unidades o *centros específicos* o centros de EE. De este modo el alumnado se encontrará en un aula de EE, como afirma la tercera posibilidad de inclusión en el centro ordinario, salvo que la interacción con los compañeros, a nivel del principio de normalización no se cumple, ya que el resto de los compañeros presentan diferentes o iguales necesidades, y no muestra la realidad de la sociedad como tal.

Igual que en España, la continuidad de la EE, bien individual (Ej., con módulos y ayudas personalizadas) o colectivamente en el seno de la educación ordinaria, se traslada a Francia. En los *“Collèges”* y *“Lycées”* esta última se pone en práctica con los dispositivos de las *“Sections des Enseignements Généraux et Professionnels Adaptés”* -SEGPA- (Secciones de la Enseñanza General y Profesional Adaptadas) y los *“Etablissements Régionaux d'Enseignement Adapté”* -EREA- (Establecimientos Regionales de Enseñanza Adaptada) para el alumnado en grave o durable situación escolar (Décret, relatif aux dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves à l'école, 2005). Para el alumnado *“handicapé”* se crearon las *“Unité Pédagogique d'intégration”* -UPI- (Unidad Pedagógica de Integración), que siguen la misma filosofía de las CLIS, existiendo igualmente cuatro categorías, las UPI 1, para el alumnado con una deficiencia mental, UPI 2, para el alumnado con deficiencia auditiva, UPI 3, para el alumnado con una deficiencia visual, y la UPI 4, para el alumnado con una deficiencia motora (Circulaire, scolarisation des élèves handicapés dans les établissements du second degré et développement des unités pédagogiques d'intégration -UPI-, 2001).

Las UPI son dispositivos abiertos en el seno de los *“Collèges”* y *“Lycées”* ordinarios a fin de facilitar la puesta en marcha de los PPS del alumnado que

no puede acomodarse a los contratiempos de la escolarización individual (MEN, 2006).

Para el alumnado con discapacidad que elija seguir su formación en una clase post-selectividad de un “*Lycée*” general o profesional, puede continuar beneficiándose de las mismas condiciones que en la etapa de “*Secondaire*” de un proyecto individual de integración. Si además el alumnado quiere continuar sus estudios, en cada Universidad, existen las acciones específicas que conducen al favorecimiento de la acogida de los estudiantes con discapacidad, y prevé las condiciones de los exámenes y oposiciones de la educación superior (Décret, relatif aux aménagements des examens et concours de l'enseignement scolaire et de l'enseignement supérieur pour les candidats présentant un handicap, 2005). En cada Universidad un responsable de acogida para los estudiantes con discapacidad es designado. Su trabajo consiste en coordinar las medidas que permitan dar respuesta a cada situación individual. Otras acciones son de igual manera conducidas a favorecer la inserción profesional de los estudiantes con discapacidad al terminar su formación.

Se puede afirmar que la EE ha dejado de dirigirse solamente a un tipo de alumnado, tradicionalmente conocidos como “*handicapés*”, pasando a ser el testimonio de un gran abanico de los lugares donde se ejerce (Lepont-Froment, 1996).

## **5. RECURSOS HUMANOS**

### **5.1. Personal de Educación “*Primaire*”**

La única diferencia entre Educación “*Élémentaire*” y Educación “*Maternelle*” es la presencia de los “*Agents Territoriaux Spécialisés des Écoles Maternelles*” -ATSEM- (Agentes Territoriales Especializados de los Colegios “*Maternelle*”) que se encuentran en estos últimos, los cuales dependen del ayuntamiento. La legislación impone la presencia de un ATSEM por cada clase de “*Maternelle*”.

Estos agentes deben ser titulares de un CAP “*petite enfance*” (pequeña infancia) y se encargan de asistir a los maestros en las actividades pedagógicas, ayudar al alumnado en sus actividades de la vida cotidiana (Ej.,

comida o higiene, entre otros) y ayudar a la preparación o reparación de los materiales de las actividades (Code de l'Éducation, 2006).

Los actores de la Educación "*Élémentaire*" se encargan de organizar la enseñanza de las diferentes asignaturas respetando en todo momento su distribución horaria media prevista en los programas del estado.

Jerárquicamente los docentes del centro educativo y director ocupan el mismo nivel, pues relevan de la autoridad del Inspector de la Circunscripción relevante de la Educación Nacional. Éste asume la responsabilidad que cumplen los directores de los "*Collèges*" y "*Lycées*", y las funciones del Inspector Pedagógico Regional que se encuentran en "*Secondaire*".

En este sentido, el Inspector de la Circunscripción tiene la responsabilidad pedagógica y organizativa del centro educativo. Pero además del Inspector de la Circunscripción y los docentes del centro educativo se encuentra (MEN, 2010): (a) el *personal de dirección*, en los centros de menos de dos clases, donde el director es nombrado entre los docentes por el IA. Este ejerce las responsabilidades administrativas, pedagógicas y representa a la institución de la comuna y a los padres del alumnado; (b) *personal administrativo*, compuesto por los "*Attachés d'Administration Scolaire et Universitaire*" -AASU- (Personal Relacionado con la Administración Escolar y Universitaria), los "*Secrétaires d'Administration Scolaire et Universitaire*" -SASU- (Secretarios de Administración Escolar y Universitario) y los trabajadores de todos los niveles de la cadena de la administración central; (c) *personal de sanidad* donde un médico de la Educación Nacional que está encargado de las acciones de prevención individuales y colectivas y la promoción de la salud. Estas acciones están llevadas a cabo con el conjunto del alumnado; (d) *personal TOS*, encargados del mantenimiento y funcionamiento del conjunto de las infraestructuras; (e) *asistentes de educación*, encargados de preparar las actividades; (f) *personal encargado de la enseñanza precoz de las lenguas extranjeras*. Las enseñanzas de lenguas vivientes extranjeras en Educación "*Élémentaire*", como el español o inglés generalmente, están aseguradas por los docentes de lenguas extranjeras de Educación "*Secondaire*", por los asistentes de lenguas vivientes (Ej., estudiantes extranjeros con la carrera de filología francesa o magisterio de

francés), así como los asistentes locales de lengua extranjera (Ej., personas de la nacionalidad de la lengua que viven en el país); (g) *participants encargados de las actividades deportivas*, que son agregados por la Inspección de la Academia y remunerados por la comuna o la Inspección Académica; y (h) participantes encargados de las actividades artísticas, agregados por la “*Direction Régionale des affaires culturels*” o titulares de una disciplina artística.

De otra parte, además el centro educativo dispone de un “*Conseil de Maîtres de Cycle*”, constituido para cada ciclo, y constituido por los miembros del equipo pedagógico definido en el Artículo D.321-14, del “*Code de l’Éducation*” (2006) competente del ciclo considerado. Este “*Conseil de Maîtres de Cycle*” está presidido por un miembro elegido dentro del mismo, bajo las modalidades fijadas en las disposiciones pedagógicas de acción, determinadas por el Ministro de la Educación Nacional. Se encargan de preparar el Proyecto Pedagógico de Ciclo, el cual asegura la evaluación, en coherencia con el Proyecto de Colegio, además del balance de la proyección del alumnado a partir de los trabajos de equipo pedagógicos de ciclo y formulan las proposiciones concernidas al seguimiento de la escolaridad, al finalizar cada año escolar. Cuando un Centro de Educación “*Élémentaire*” cuenta con tres o cuatro clases, el “*Conseil de Maîtres de Cycle*” lo forman todos los docentes del centro educativo (Code de l’Éducation, 2006).

## **5.2. Personal de Educación “*Secondaire*”**

Los docentes del “*Collège*”, se dividen según las disciplinas (Ej., francés, matemáticas, historia-geografía, educación cívica, ciencias de la vida y de la tierra, tecnología, artes plásticas, educación musical, educación física y deportiva y física y química). Además del profesorado, se encuentra el director, jefe de estudios, secretaría de dirección, director de la SEGPA, encargado de gestión, secretaría de gestión, “*Conseiller Principal d’Éducation*” -CPE- (Consejero principal de educación), secretaría, enfermería, con un médico escolar de la Educación Nacional y uno o varios enfermeros, asistente social, dispositivo de “*vie scolaire*” (vida escolar), que se encarga de los procedimientos disciplinarios (Ej., sanciones disciplinarias y ponen las medidas educativas), “*Centre de Documentation et Information*” -CDI- (Centro de

Documentación e Información), personal de servicio y *“Conseillers d’Orientation Psychologiques”* -COP- (Consejero de Orientación Psicólogo) (MEN, 2005).

El *“Lycée”* se diferencia del *“Collège”*, en la ausencia del director de SEGPA y cuenta además del personal del *“Collège”*, de una secretaría administrativa y otra pedagógica, jefe de intendencia, agente contable, secretaría de intendencia, jefe de trabajo (taller), y asistente de trabajo (taller).

### **5.3. Personal de la EE**

El campo de la EE abarca un gran número de personal que trabaja para la puesta en marcha de la escolarización del EBEP, los cuales son agentes exteriores al centro educativo que intervienen indiferentemente, cumpliendo cada uno una función. Este personal participa en la Educación *“Primaire”* y Educación *“Secondaire”*, diferenciando: (a) el equipo interdisciplinar; (b); AVS para *“Maternelle”* (c) AVS; (d) Equipo de Seguimiento; y (e) *“Enseignant Référent”*.

El *equipo interdisciplinar* conlleva un equipo educativo que controla el desarrollo de la personalidad y la socialización de los niños, los adolescentes y los jóvenes adultos, el seguimiento en su vida cotidiana y la realización de su *“Projet Personnalisé d’Accompagnement”* (Proyecto Personalizado de Acompañamiento), tanto en el interior como en el exterior del centro educativo. Está compuesto por maestros de EE (*“Educateurs Spécialisés”*), o por *“Educateurs de jeunes enfants”* y monitores-educadores. Además de *“Educateurs techniques spécialisés”* y agentes que en el seno de las unidades de vida, están formados para realizar competencias respecto a los materiales de la vida cotidiana de los niños o adolescentes y aseguran una función de docente a domicilio (Code de l’Action Sociale et des Familles, 2004).

Existe un personal que asegura una *“Aides à la Scolarisation des Elèves Handicapés”* -ASEH- (Ayuda a la Escolarización de los Alumnos *“Handicapés”*) conjuntamente con los equipos pedagógicos, la cual se refleja en la *“Circulaire relative à la scolarisation des élèves handicapés: préparation de la rentrée 2005”* (2005). Este personal es seleccionado bajo el nombre de *“Employé de Vie Scolaire”* y se encuentran normalmente en Educación *“Maternelle”*, para optimizar las evaluaciones de las necesidades del alumnado *“handicapé”*.

La llegada a "*Maternelle*", es casi siempre una de las primeras experiencias de socialización en una colectividad numerosa, es por eso que más allá de la ayuda que pueda aportar un AVS, en materia de aprendizaje, la ayuda a la escolarización del alumnado "*handicapés*" en "*Maternelle*", por un ASEH debe permitir garantizar la atención particular, que este alumnado, necesita. Su misión está cerca de la del AVS-co., pero el ASEH no tiene determinado un alumno en concreto, sino que aporta al equipo pedagógico una ayuda a nivel general, la cual puede tener formas múltiples y apunta a asegurar al alumnado con "*handicap*" una accesibilidad a los lugares y a las actividades escolares. (MEN, 2006).

Numerosos alumnos con "*handicaps*" necesitan para poder continuar su trayectoria educativa estar acompañados, para realizar ciertos gestos, o actividades de la vida cotidiana en el Educación "*Élémentaire*" o Educación "*Secondaire*", siendo esporádicas las situaciones en las que necesiten la presencia de un AVS dentro de la totalidad del tiempo escolar.

Será durante la evaluación de las necesidades del alumnado que surgirá la posibilidad de un acompañante, pues la orientación de la escolarización no se determina por el acompañamiento, pues no es prioritario. En efecto, la presencia de un AVS, debe ser regularmente evaluado como acceso progresivo de la autonomía del alumnado, ya que ser autónomo, es uno de los objetivos primordiales de la escolarización.

La finalidad de un AVS es la servir como una ayuda humana, que responde a las necesidades particulares y contribuye por parte a la compensación de las desventajas ligadas a las deficiencias motoras, sensoriales, intelectuales, físicas o a una enfermedad invalidante. Además, contribuye a la realización del Proyecto Individual de Escolarización y de Socialización del alumnado en medio ordinario y permite al alumnado desarrollar su capacidad de autonomía, comunicación, expresión y aprendizaje (Edouard, 2003). Pues su presencia cerca del alumnado debe estar pensada como un medio de optimizar la situación de aprendizaje donde la responsabilidad entera pertenece al docente.

De esta manera las intervenciones del AVS serán elaboradas en estrecha colaboración con el docente de la clase, donde el AVS estará



advertido para cualquier colaboración y en función de cada situación de aprendizaje, a intervenir de manera oportuna, sin perjudicar la responsabilidad pedagógica del docente. Pues no es su sustituto, evitando así el empuje al aislamiento del alumnado *“handicapé”* en la clase, debido a su presencia y actitud, en el caso de obstaculizar la misión pedagógica del docente, olvidándose de que es un apoyo. El tiempo de apoyo proporcionado por un AVS quedará definido en el PPS, así como las modalidades de intervención (MEN, 2006).

Las modalidades hacen referencia a las posibilidades de AVS existentes, los AVS colectivos (AVS-co) que se encuentran en las estructuras o dispositivos colectivos de escolarización (Ej., CLIS o UPI). Necesarios cuando la heterogeneidad de los grupos del alumnado y la complejidad de las acciones educativas y pedagógicas pueden desear la presencia cerca del docente de otro adulto susceptible de aportarle una ayuda general y multiforme. Y otra posibilidad los AVS individuales (AVS-i), propuestos cuando la CDAPH, después de la evaluación de las necesidades por el equipo multidisciplinar, atribuya un tiempo de acompañamiento para la escolarización del alumnado *“handicapé”*.

Los diferentes tipos de acompañamiento se reflejan en el PPS y se realizarán desde cuatro campos diferentes (Edouard, 2003): (1) interviniendo en los cursos definidos en conjunto con el docente, (Ej., ayudando a escribir o manipulando el material que necesita el alumno durante el tiempo del curso o fuera del tiempo de enseñanza, como en la hora de la comida o entre las clases, entre otras). De esta manera puede ayudar a la instalación de material del alumno en el seno de la clase (Ej., poster, ayudas técnicas diversas y programas informáticos, entre otros). Esta intervención, rápida y discreta, permite al alumnado encontrar la disponibilidad máxima para su participación en las actividades de la clase, pero no debe sustituirse en ningún caso a los aprendizajes que el alumnado debe construir; (2) participando en las salidas de clase ocasionales o regulares, aportándole la ayuda necesaria en todos los actos que él no pueda realizar solo. Permitiendo al alumno integrarse en todas las actividades que enriquezcan los aprendizajes escolares, pues la presencia del AVS permite igualmente, que el alumnado no sea excluido de las

actividades físicas y deportivas; (3) realizando gestos técnicos que no requieran una cualificación médica o paramédica particular. Este aspecto importante del AVS, exige la formación de gestos de higiene o manipulaciones, descritas en el *“Décret, habilitant certaines catégories de personnes à effectuer des aspirations endo-trachéales”* (1999), y en las Circulares *“Circulaire relative aux aspirations endo-trachéales”* (1999) y *“Circulaire relative à la distribution des médicaments”* (1999) precisando las condiciones en las cuales la ayuda a la toma de medicamentos no releva del acta médica; y (4) una colaboración seguida del PPS con reuniones de la elaboración o de la regulación de este, participación en las reuniones con la familia, o con el equipo educativo, entre otras, en la medida de lo posible y de lo necesario.

Además de los acompañamientos mencionados, que se refieren al Proyecto Individual del alumno, el AVS tiene las misiones de vigilar y actuar en todos los casos para que el alumnado esté en las condiciones óptimas de seguridad y comodidad. Así las necesidades del alumnado y los acompañamientos o misiones del AVS pueden diferenciarse en ayuda humana, socialización, educativo y gestión de las relaciones (Edouard, 2003).

Los AVS intervienen a título principal durante el tiempo escolar, aunque también pueden hacerlo a nivel extraescolar (Ej., comedor y guardería en *“Primaire”*), si es necesario y si el convenio entre el IA, el *“Directeur des Services Départementales de l’Education Nationale”* y la colectividad territorial, lo aprueban. No es negociable que acuda al domicilio del alumnado, en ningún caso (Circulaire, relative aux Assistants d’Education, 2003). Independientemente de su acompañamiento, tiene la obligación de discreción profesional, comprometiéndose a respetar la confidencialidad de las informaciones que debe conocer para aplicar su función (Edouard, 2003).

Igualmente se puede contar los *“Emplois Vie Scolaire”* –EVS- (Empleados de la Vida Escolar), como un agente personal relacionado con la educación del alumnado con *“handicap”*. Pues se encuentran dentro del centro educativo, y se encargan de ayudar al centro en las necesidades que lo requieran (Ej., ayuda al alumnado *“handicapé”*, asistencia administrativa, sobre todo a los directores de Educación *“Élémentaire”*, ayuda a la acogida, vigilancia y disciplina del alumnado, documental, y/o salidas escolares, entre otras,

aunque con funciones distintas a las de un AVS-i, o AVS-co, como se aprecia en la Tabla 13. (Louis y Ramond, 2006).

Tabla 13  
*Funciones y Tipos de Acompañamiento para el Alumnado “handicapé”, en “Primaire” y “Secondaire” Concertadas con el Docente y Equipo Pedagógico (Louis y Ramond, 2006, p. 97)*

|   | Modalidades  |   |   |
|---|--|---|---|
|   | AVS-i  | AVS-co  | EVS   |
| Acompañamiento  | Ayuda individual aportada a un alumno “handicapé”  | Ayuda a un equipo educativo, el cual acoge a varios alumnos “handicapés” en un mismo centro o en el cuadro del dispositivo CLIS o UPI | Ayuda al funcionamiento de los centros educativos que escolarizan a los alumnos “handicapés”  |
| Funciones en concertación con el docente o el equipo pedagógico | Ayuda para escribir o manipular el material necesario al o a los alumnos<br>Ayuda a la instalación de material específico del o de los alumnos<br>Ayuda a las tareas escolares<br>Participación a las salidas escolares regulares u ocasionales<br>Realización de los gestos de higiene o manipulaciones que no requieran de una cualificación médica o paramédica<br>Colaboración al seguimiento de los proyectos de escolarización |   | Ayuda a la organización para acoger a los alumnos “handicapés”<br>Ayuda al equipo pedagógico<br>Ayuda a la escolarización<br>Asiste a los docentes<br>Ayuda con la disciplina |

En cada “Département” el seguimiento de las decisiones de la CDAPH sobre el alumnado “handicapés” es responsabilidad de los *Equipos de Seguimiento Escolar*, que facilitan la puesta en marcha del PPS y aseguran su seguimiento para el alumnado “handicapé” (Code de l’Education, 2006).

Está compuesto de todas las personas que concurren directamente a la puesta en marcha del PPS del alumnado “handicapé” y de uno de sus padres y de los docentes que lo tiene bajo su responsabilidad (Louis y Ramond, 2006). Y tiene las misiones de reunirse al menos una vez al año, para proceder a la evaluación del PPS y de su puesta en marcha. Ejerce una función de vigilancia bajo el PPS a fin de asegurar que todas las medidas que se han previsto sean efectivamente realizadas, puede si lo cree necesario, proponer a la CDAPH evaluaciones o modificaciones del PPS, pues la petición de una nueva

evaluación recae en la petición del alumnado, de sus padres, pero igualmente del equipo educativo del centro escolar o por parte del director del centro específico de salud o del centro médico-social si existen regularizaciones indispensables a tratar durante el curso del año escolar. Además este equipo de seguimiento propone a la CDAPH, de acuerdo con los padres del alumnado, toda revisión de la orientación del alumnado que ellos consideren necesario (MEN, 2006).

El trabajo de este equipo, es un trabajo de colaboración y se constituye automáticamente al crearse un PPS. Ante la existencia del PPS y durante el periodo de instrucción y de evaluación de las necesidades, es el equipo educativo es el que se moviliza para asegurar la puesta en marcha de la escolaridad del alumnado. Pues los docentes encargados de la escolaridad del alumnado *“handicapé”* especializados o no son concernidos a la actividad del equipo de seguimiento de la escolarización, ya que ellos constituyen un elemento determinante del éxito de la trayectoria escolar del alumnado. El director del centro educativo, contribuye igualmente a los trabajos de equipo de seguimiento de la escolarización, vigilando que se aplique correctamente el PPS en el Proyecto de Centro (MEN, 2006).

Así, este equipo mediante la observación hacia el alumnado *“handicapé”*, en situación escolar, recogerá las necesidades de éste, permitiendo aclarar a la CDAPH y equipo multidisciplinar bajo la espera de los objetivos escolares, la determinación de una nueva evaluación del PPS, modificación o reorientación. Este personal es en efecto el garante de la conformidad reglamentaria de las modalidades propuestas y de su pertinencia pedagógica a la mirada de las decisiones tomadas por la CDAPH. Por ello debe informar a los *“Enseignants Référents”* y al personal disciplinario (IEN, o director del centro educativo), de las modalidades de la organización de la escolarización del alumnado *“handicapé”* y cómo se han puesto en marcha.

El *“Enseignant Référent”* es un profesor especializado conocedor de los dispositivos y procesos ligados al *“handicap”*, posee una sólida formación pedagógica y las capacidades relacionales confirmadas. Es la piedra angular del dispositivo de escolarización (Louis y Ramond, 2006). Es en el seno de la Educación Nacional el actor central de las acciones conducidas en dirección

del alumnado *“handicapé”*. No posee una autoridad jerárquica o administrativa, sino que es la primera persona a la cual un docente debe poder contactar cada vez que lo considere necesario.

Es un puesto creado para poner en marcha el PPS del alumnado *“handicapé”*. Vigila el seguimiento de su puesta marcha y de su coherencia durante el largo recorrido de las trayectorias escolares de este alumnado e interviene principalmente después de la decisión de la CDAPH (Code d’Action Sociale et des Familles, 2008).

Sus misiones son asegurar el PPS (Ej., su puesta en marcha y su evolución) así como si en una situación que parece que debe ser examinada más allá del simple marco del equipo educativo, (Ej., si un profesor estima en la práctica cotidiana de su clase, que un PPS debe ser evaluado o si él considera que su misión de docente es trabada debido a las medidas de acompañamiento adecuadas) el *“Enseignant Référent”* debe ser alertado, ya que dispone de las medidas para encauzar de manera útil al equipo educativo, con una respuesta apropiada y de iniciar los procesos de adaptación a las situaciones que se le presentan. (MEN, 2006).

Además es el interlocutor privilegiado de los padres o representantes legales del alumnado *“handicapé”* que frecuentan su sector de intervención en un centro escolar, asegura a las familias una misión esencial de acogida y de información. Se hace conocer a las familias y se asegura que las familias conozcan sus datos postales y telefónicos. Es el interlocutor principal de todas las partes que participan en la puesta en marcha del PPS. Asegura un lazo permanente con el equipo multidisciplinar. Y en el seno de su sector de intervención, intervendrá en todos los tipos de centros, sea cual sea el modo de escolarización efectuada del alumnado *“handicapé”*, incluso la escolarización en un centro especializado sanitario o médico-social. Desde la primera inscripción del alumnado, el director del centro educativo en el cual sea inscrito, transmitirá a los padres los datos del *“Enseignant Référent”* y facilitará la toma de contactos (Décret relatif aux enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré, 2006).

Se destaca que la acción de un *“Enseignant Référent”* es particularmente solicitante en los cambios de la trayectoria escolar del

alumnado *“handicapé”*, (Ej., cambios de ciclo o de grado) (MEN, 2006). Así como en los cambios de centros que no corresponden a la jurisdicción del *“Enseignant Référent”*, *“Département”*, o región, pues es él quien organiza, antes del cambio de centro, la toma de contacto entre los padres, con el nuevo *“Enseignant Référent”*.

La tarea clave de este personal se centra en las reuniones y la animación de los equipos de seguimiento de la escolaridad del alumnado *“handicapé”*. Le pertenece en efecto reunir a esos equipos, de asegurar las condiciones materiales de estas reuniones y que los miembros dispongan del tiempo requerido para las disposiciones necesarias de cada uno de ellos. Igualmente anima estas reuniones con una postura imparcial, de neutralidad, condescendiente y preocupado solamente por el interés del alumnado. Permitirá a cada uno de expresarse completamente, pero en el respeto de sus propias prerrogativas. Y recoge las conclusiones de las reuniones de los equipos de seguimiento de la escolarización (Code d’Action Sociale et des Familles, 2008).

Para poder ejercer como *“Enseignant Référent”* se debe ser titular del CAPA-SH o del *“Certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap” -2CA-SH-* (Certificado complementario para las enseñanzas adaptadas y la escolarización del alumnado en situación de *“handicap”*). El número de profesores afectados a las funciones de referente es determinado anualmente por el IA, el cual considera en gran medida el número del alumnado *“handicapé”* que hace el objeto de seguimiento (Code de l’Éducation, 2006).

En la Tabla 14 se recapitulan las misiones del *“Enseignant Référent”*, en función de los destinatarios (Louis y Ramond, 2008).

Tabla 14

*Misiones y Competencias del “Enseignant Référent” según el Destinatario, desde los Referentes y Sectores de Intervención y la Puesta en Marcha y Seguimiento del PPS (Louis y Ramond, 2008, p. 74)*

| Campos de acción                       | Destinatarios   | Misiones   | Competencias   |
|--|---|--|--|
| Referentes y sector de intervención    | Padres  | Asegura una misión de acogida e información<br>Se hace conocer a las familias<br>Comunica sus datos postales y telefónicos                                   | Actor central de las acciones<br>Interlocutor privilegiado   |
|  | CDAPH   | Aplica las decisiones de la CDAPH<br>Favorece su realización<br>Vigila la continuidad y la coherencia de la puesta en marcha del PPS                         | Interlocutor principal de todas las partes afectadas   |
|  | Equipo multidisciplinar<br>Directores de los centros educativo ordinarios y específicos | Asegura un lazo permanente<br>Interviene en todo tipo de establecimientos, independientemente del tipo de escolarización efectivo incluido el de a domicilio | Correspondiente privilegiado   |
| Puesta en marcha y seguimiento del PPS | Equipos de seguimiento de la escolarización   | Anima y coordina los equipos de seguimiento de la escolarización   | Garantiza la continuidad y la coherencia de la trayectoria<br>Organización y seguimiento de cada PPS decidido por la CDAPH |

## 6. RITMOS Y ESPACIOS ESCOLARES

### 6.1. Tiempos escolares

La cuestión de la organización del tiempo escolar aparece desde finales del siglo XIX con el “*École de la III<sup>ème</sup> République*” y junto a la “*Loi qui rend l’Enseignement primaire obligatoire* (1882), la cual impuso la laicidad en la Educación Nacional creando las semanas de cuatro días, para poder permitir al alumnado su formación religiosa fuera del Centro Educativo. En este sentido, las semanas de cuatro días no existen actualmente por razones pedagógicas ni psicológicas. En “*Maternelle*” y “*Élémentaire*” se mantiene un día libre a la semana siendo este el miércoles, y en “*Collèges*” y “*Lycées*” las clases del miércoles finalizan a las doce del mediodía. Hoy por hoy, la formación religiosa

queda limitada a un número reducido del alumnado que no se benefician de este día para esta formación. Esta ruptura escolar, crea un ritmo de vida diferente, para el alumnado de edades comprendidas entre los dos y doce años, en mayoría y sobre todo a sus familias.

El tiempo escolar está regido por los principios nacionales que determinan el número de semanas de trabajo, aunque los cambios del tiempo escolar pueden ser modificados por la “*commune*” siempre respetando los principios generales. Este tiempo escolar corresponde a 36 semanas repartidas en cinco periodos de trabajo que son separadas a su vez en cuatro periodos de vacaciones en el año escolar, para “*Primaire*” y “*Secondaire*”. Un calendario escolar es realizado por el Ministro de la Educación Nacional para un periodo de tres años para tal efecto (Code de l'Éducation, 2000).

Los objetivos de la organización del tiempo escolar son mejorar las condiciones de los aprendizajes e instaurar una mejor calidad de vida en los centros de “*Primaire*” y “*Secondaire*”. Desde esta visión, en el calendario escolar se recogen de forma general, las semanas civiles completas y vacaciones de invierno (4 semanas divididas en dos periodos, “*toussaint*” y navidad) y primavera (4 semanas divididas en dos periodos, invierno y primavera), cuyas fechas varían según las zonas, excepto las vacaciones de navidad (Ej., Francia se divide en tres zonas y cada una dispone de las mismas vacaciones, pero en fechas distintas, generalmente cuando empieza una termina la otra), los meses de julio y agosto enteros de vacaciones con algún ligero impedimento en el mes de julio. En casos particulares se permite a los IA cambios locales del tiempo escolar (Décret, relatif à l'organisation et fonctionnement des écoles Maternelles et Élémentaire, 1990), aunque son los Centros quienes deciden finalmente de la organización del tiempo escolar, (Ej., en “*Primaire*”, estableciendo las semanas de cinco días, o alterando el comienzo y fin de las vacaciones escolares, entre otros) (MEN, 2007).

Así pues el año escolar queda estructurado alrededor de unos momentos claves para los docentes, alumnado y familias. Estos momentos claves se encuentran en los tres trimestres, que divide al año escolar.

El primer trimestre goza de una duración de septiembre a diciembre, y se caracteriza por ser el comienzo del equipo educativo antes de la fecha del



estreno del curso escolar en septiembre, por el comienzo del año escolar antes de mediados de septiembre, donde sucede el primer contacto del alumnado con los docentes. Las fechas del comienzo del curso en “*Secondaire*” son diferentes que en “*Primaire*”, además de la presentación del horario, programa, objetivos del año escolar, y evaluaciones, entre ellos. La evaluación del comienzo del curso se realiza en septiembre, para el alumnado de CE2 y 6<sup>ème</sup> un test de evaluación en francés y en matemáticas es obligatorio a nivel nacional, además se realizan las elecciones del representante de los padres del alumnado en octubre y elecciones de los delegados de clase para “*Secondaire*”. Trascurre la semana de padres en el Centro Educativo, en octubre y se realiza el “*Conseil de Classe*” al final del trimestre, con los exámenes de las cuestiones pedagógicas de la vida de la clase y evaluación del nivel de cada alumno.

El segundo trimestre contempla los meses de enero a marzo y se caracteriza por la orientación (Ej., elección de la orientación elegida, para el final del año), del Día de Puertas Abiertas en “*Secondaire*”, reunión con los padres, constitución de los informes de becas, “*examens blancs*” y “*Conseil de Classe*” al final del trimestre mediante los exámenes de las cuestiones pedagógicas de la vida de la clase y evaluación del nivel de cada alumno.

Y el tercer trimestre cuya duración es de abril hasta finales de junio o principios de julio se caracteriza por la realización del “*Conseil de Classe*” al final del trimestre, donde se toma la decisión del paso a una clase superior y por la realización de los exámenes (MEN, 2007).

Referente al horario lectivo, tanto en “*Maternelle*”, como en “*Élémentaire*”, la duración es de 26 horas por semana con un volumen cotidiano de 6 horas. La EE en “*Élémentaire*”, comparte el mismo número de horas, salvo en algunas excepciones cuando el alumnado debe ausentarse debido al horario de sus actividades con los expertos del exterior.

Para “*Maternelle*” no existe un horario detallado y definido por competencia, como ocurre para “*Élémentaire*”, que a pesar de disponer de libertad para enseñar una materia con un determinado número de horas, existen unas líneas propuestas por el MEN reflejados en la “*Arrêté fixant les horaires des écoles maternelles et élémentaires*” (2008). Estas líneas de

acción, para “*Élémentaire*”, se muestran en la Tabla 15, y 16 según el ciclo, el número de horas semanales y anuales que se deben destinar a cada asignatura.

Tabla 15

*Número de Horas Anuales y Semanales para el Ciclo de los Aprendizajes Profundos, Según sus Disciplinas “Arrêté fixant les horaires des écoles maternelles et élémentaires” (2008)*

| Disciplinas                              | Duración anual en horas | Duración semanal en horas |
|--|-------------------------|---------------------------|
| Francés                                  | 360                     | 10                        |
| Matemáticas                              | 180                     | 5                         |
| Educación física y deportiva             | 108                     |                           |
| Lengua extranjera                        | 54                      | 9 *                       |
| Prácticas artísticas e historia del arte | 81                      |                           |
| Descubrir el mundo                       | 81                      |                           |
| TOTAL                                    | 864                     | 24                        |

*\*La declinación de este horario será en función del proyecto pedagógico de los docentes, en el respeto de los volúmenes anuales fijados para cada una de las disciplina*

Tabla 16

*Número de Horas Anuales y Semanales para el Ciclo de Profundización, Según sus Disciplinas “Arrêté fixant les horaires des écoles maternelles et élémentaires” (2008)*

| Disciplinas                                     | Duración anual en horas | Duración semanal en horas |
|---|-------------------------|---------------------------|
| Francés   | 288                     | 8                         |
| Matemáticas                                     | 180                     | 5                         |
| Educación física y deportiva                    | 108                     |                           |
| Lengua extranjera                               | 54                      |                           |
| Ciencias experimentales y tecnología            | 78                      |                           |
| Cultura humanística                             |                         | 11 *                      |
| - prácticas artísticas e historia del arte**    | 78                      |                           |
| - historia-geografía-instrucción cívica y moral | 78                      |                           |
| TOTAL   | 864                     | 24                        |

*\* La declinación de este horario será en función del proyecto pedagógico de los docentes, en el respeto de los volúmenes anuales fijados para cada una de las disciplinas*

*\*\* La educación anual de historia del arte es de 20 horas y concierna el conjunto de las asignaturas disciplinarias*

El horario lectivo de los “*Collèges*” pasa a ser de entre 25 a 28 horas por semana, según la especialidad, además de 10 horas anuales por clase de “*vie*

de classe”, oscilando entre 900 horas y 1.008 horas anuales, en total. Pues tanto para “Collège” y “Lycée”, las horas de clase se dividen en cognitivas y sociales, haciendo referencia estas últimas a las horas de “vie de classe”, que según Papillon y Grosson (2001), tienen dos dimensiones distintas pero relacionadas, todas dentro del mismo horario estipulado por el MEN.

Al igual que en “Élémentaire”, existen líneas de acción determinadas por el MEN, para cada ciclo del “Collège” siendo estas, las “Arrêté fixant l'organisation des enseignements dans les classes de sixième des Collèges”, (2002), “Arrêté fixant l'organisation des enseignements du cycle central de Collège (clases de cinquième et de quatrième)” (2002) y la “Arrêté relatif à l'organisation des enseignements du cycle d'orientation de collège (clase de troisième)” (2004).

Para el “Lycée” según la serie de opciones elegidas, oscila entre 30 y 40 horas por semana determinadas por el MEN, yendo de 1.080 horas, a 1.440 horas anuales. Esta gran diferencia depende de la elección del “Lycée” (Ej., general, profesional o tecnológico), así como de las especialidades y opciones que oferta cada uno de entre ellos. Líneas de acción son especificadas, igualmente para los ciclos de “Lycée”, a través de las “Arrêté relatif à l'organisation et aux horaires des enseignements des classes de première et terminale des Lycées sanctionnés par le baccalauréat général” (1999), “Arrêté relatif à l'organisation et aux horaires de la classe de seconde des Lycées d'enseignement général et technologique et des Lycées d'enseignement général et technologique agricole” (1999), “Arrêté qui modifie les horaires dans certaines disciplines” (2000), “Arrêté qui modifie l'appellation des ateliers artistiques et introduit l'enseignement complémentaire d'EPS” (2001), “Arrête qui modifie l'horaire de philosophie dans la série” (2002), “Arrêté qui introduit l'enseignement des arts du cirque et apporte des modifications aux grilles horaires” (2003), “Arrêté qui modifie la place des mathématiques dans la série” (2003) y la “Arrêté qui supprime les TPE en terminale” (2004).

## **6.2. Espacios escolares destinados al alumnado**

El espacio utilizado por los educandos corresponde a todo el recinto escolar, centrándose en su clase principal. Las infraestructuras del centro (Ej., gimnasio, comedor, aseos, o patio, entre otros) pueden ser utilizados por todos

los miembros del centro. En muchas ocasiones otros espacios son ocupados por el alumnado durante las horas de educación física, pues a pesar de disponer de un gimnasio o sala habilitada para tal efecto, es habitual ejercer esta enseñanza en los polideportivos cercanos al centro, para realizar otro tipo de actividades (Ej., natación, pista de tenis, baloncesto o fútbol, entre otras), desde Educación “*Maternelle*” hasta el “*Lycée*”.

En “*Collège*” y “*Lycée*” más concretamente, existe un espacio determinado para el reposo del alumnado, así como la disposición de un internado, en la mayoría de los Centros.

El alumnado con BEP utiliza su clase principal y la destinada para su inclusión, además dispone de otros espacios cuando necesita de ayudas externas al Centro (Ej., fisioterapeuta, logopeda, o médico, entre otros). Además del domicilio familiar y el hospital, donde puede continuar o realizar su escolarización mediante los servicios destinados a tan efecto (Ej., SESSAD) o los centros específicos en el caso de tener una escolarización compartida con el Centro Escolar ordinario.

Los espacios individuales en cada una de las etapas educativas, llevan una decoración personal según el docente encargado de la clase y los espacios comunes quedan determinados en consenso entre todos los docentes.

## **7. EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO FRANCÉS**

### **7.1. Evaluación del alumnado**

La evaluación de los conocimientos y las competencias del alumnado, de “*Primaire*” como de “*Secondaire*”, incluso el alumnado de EE, es una parte integrante de la educación que se divide en objetivos y modalidades de evaluación. De este modo, dependiendo de las modalidades la evaluación de los conocimientos y las competencias del alumnado permite organizar los aprendizajes para ayudar a cada uno a aprobar, pues antes de aplicar una estrategia de aprendizaje el docente procede a una evaluación considerada diagnóstico de la situación del alumno, permitiéndole, conocer para cada alumno sus capacidades y carencias, siendo ésta el origen de los procesos pedagógicos para organizar los aprendizajes. Además permite establecer un

balance individual de los conocimientos y competencias de un alumno, a través de la evaluación tradicional que se práctica en la clase, (Ej., la sumativa), constituida por exámenes y determinando la continuidad de la trayectoria educativa.

Las modalidades de evaluación de las competencias y conocimientos del alumnado son: (a) la “*notation*”; (b) exámenes; y (c) evaluaciones de diagnóstico.

(a) La “*notation*” (anotación) de los docentes contribuye a un balance individual de cada alumno, sintetizado, al final de cada trimestre o del año escolar. En ocasiones estas anotaciones u observaciones citadas conjuntamente con las notas finales del trimestre o año tienen mayor importancia que la notación. De este modo un alumno puede repetir curso aun habiendo aprobado todas las asignaturas, por su mal comportamiento (García, 2008). Así pues, la evaluación sumativa puede tener la forma de apreciaciones cualitativas, en vez de cuantitativas.

(b) Son la forma tradicional de la evaluación sumativa. Las notas obtenidas por los controles de los exámenes determinan el éxito o el fracaso del alumnado. Se realizan cuando el docente de la clase lo cree necesario, (Ej., después de una lección, proyecto, mes, trimestre).

(c) Desde 1989 las evaluaciones de diagnóstico (las cuales son a nivel nacional), intervienen en las clases de CE2 y en 6ème, al principio del año escolar. Estas evaluaciones tienen la finalidad de permitir apreciar a cada alumno, al principio del ciclo sus competencias en dos disciplinas fundamentales, el francés y las matemáticas. Hoy por hoy, Francia está trabajando sobre el concepto de prevención, es por ello que una evaluación de diagnóstico Nacional está en curso de experimentación en CE1. La cual deberá permitir al mes y medio después del comienzo del año escolar analizar las dificultades graves que encuentran ciertos alumnos, para remediarlas antes del fin de curso escolar (MEN, 2000).

Desde el MEN se ofrecen instrumentos de ayuda a las evaluaciones de diagnóstico desde la “*Maternelle*” a 2<sup>nde</sup>, en todas las disciplinas a disposición

de los docentes, permitiéndoles realizar un diagnóstico de las competencias de su alumnado en cualquier momento (MEN, 2000).

## **7.2. Evaluación del personal docente y de disciplina de la Educación Nacional**

La evaluación del personal docente se diferencia según la etapa educativa "*Primaire*" donde son inspeccionados y evaluados regularmente. La evaluación está dividida en dos partes, cuya obtención final es la media de las dos. La nota está fijada por el IA, el cual está bajo la proposición de los IEN. La nota final se obtiene a partir de la observación del curso de una clase a la cual asiste el IA. Nota que en ocasiones no refleja la espontaneidad de los docentes, pues el IA avisa de su inspección una semana antes provocando que los docentes cambien sus hábitos de trabajo, o ejecuten un curso ya realizado, pues saben que obtuvieron buenos resultados. Además de la observación de la clase y las preguntas que éste pueda hacer, la evaluación continua, con una entrevista personal, con el docente en otra sala (MEN, 2007). Y "*Secondaire*", cuyos docentes están sumidos a una doble evaluación, la pedagógica y administrativa. La nota administrativa equivale a un 40% de la nota global, proporcionada por el Rector de la "*Académie*" a través de los informes del director y la nota pedagógica ofrecida por los Inspectores, los cuales pueden ser de la Educación Nacional y Enseñanza Técnica, los IA, o Inspectores Pedagógicos Regionales, (Ej., docentes certificados del "*Lycée*" profesional, educación física, o música, entre otros), e Inspectores Generales de la Educación Nacional, para los docentes de la gestión nacional (Ej., maestros funcionarios sin plaza), la cual equivale a un 60% de la nota global, y es obtenida de igual manera que en "*Primaire*", teniendo en cuenta la progresión profesional (MEN, 2007).

Por el contrario, la evaluación para el personal de disciplina, el cual puede ser diferenciado en dos tipos de personal (Ej., directores, CPE, y jefes de estudios) tienen el objeto de una evaluación periódica de su trabajo y de sus resultados, evaluación que no tiene la forma de una notación cuantitativa. La responsabilidad de esta evaluación esta confiada a los Rectores de la Academia. La evaluación se destina al diagnóstico del centro, a través de la "*Lettres de mission*" (carta de misiones), la cual corresponde a los objetivos,

elaborada de forma transparente después de un diagnóstico de la dirección y un diálogo entre el director y la jerarquía académica. Dirigida ésta al director por el Rector de la Academia y redactada para ayudar al director en sus labores, donde se fijarán los objetivos de éste. Del mismo modo la *“Lettres de mission”* será establecida por el director a su jefe de estudios. Además de la *“Lettres de mission”* se llevará a cabo una entrevista, la cual será decisiva para defender la postura del director, frente a la *“Lettres de mission”* (MEN, 2007). Y los Inspectores que engloban la Educación Nacional evaluados regularmente. La acción de los IA, Inspectores Pedagógicos Regionales y IEN están apreciados a partir de los objetivos fijados para un periodo de tres a cinco años. La evaluación esta conducida por un superior jerárquico del director de la inspección, el cual se apoya en una *“Lettres de mission”* plurianual. La evaluación se lleva a cabo mediante una entrevista y da lugar a *“compte rendu”* (cuenta rendida) (MEN, 2007).

### **7.3. Evaluación de los establecimientos escolares**

La evaluación de los establecimientos de enseñanza comenzó a desarrollarse en Francia a mediados de la década de los 80, tanto en los Centros escolares (Ej., Educación *“Maternelle”* al *“Lycée”*) como en los Centros los superiores (Ej., Universidades y Escuelas Superiores).

La *“Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance du Ministère de l'Éducation Nationale”* -DEPP- (Dirección de la Evaluación, la Prospectiva y Prestación la del Ministerio de la Educación Nacional) realiza estudios sobre la práctica pedagógica, sola o en colaboración con los *“Inspections Générales”*, con los equipos de investigación o los organismos exteriores nacionales o internacionales. Los *“Inspections Générales”* de la Educación Nacional participan en la evaluación del conjunto del sistema educativo, a la excepción de la enseñanza superior. Su evaluación hace referencia a los contenidos de la enseñanza, programas, métodos pedagógicos, así como los medios establecidos para la enseñanza. De este modo, los Centros Escolares de Educación *“Élémentaire”* y Educación *“Secondaire”* son evaluados por ciclos de evaluación, en la mayoría de las disciplinas, por el DEPP. Cada año escolar existe una nueva muestra compuesta del alumnado que pasa las pruebas estandarizadas que permiten

apreciar los niveles de conocimientos y competencias de las promociones al finalizar Educación “*Élémentaire*” y el “*Collège*”, referentes a los programas escolares (MEN, 2008).

Además, desde 1994 el MEN publica cada año en marzo, los indicadores de los resultados de los “*Lycée*” de enseñanza general, tecnológica y profesional. Estas evaluaciones aportan un surplus, en la apreciación del valor añadido de los establecimientos, dándoles más prestigio y estima. Estos indicadores son establecidos por los resultados del “*baccalauréat*” teniendo en cuenta las características de los alumnos acogidos, como la edad y el origen social. Aunque estas evaluaciones tienen más valor en el último año del “*Lycée*”, se realiza en todas las etapas educativas, para ver el nivel del centro respecto a sus alumnos, orígenes y profesorado (MEN, 2008).

La evaluación de los Centros Superiores, se lleva a cabo a través del “*Comité National d'Évaluation des Établissements Publics à Caractère Scientifique, Culturel et Professionnel*” -CNE- (Comité nacional de evaluación de los establecimientos públicos a carácter científico, cultural y profesional), creado con la “*Loi dite Savary sur l'enseignement supérieur*” (1984). Asimismo la “*Loi d'orientation sur l'éducation*” (1989) hizo del CNE una autoridad administrativa independiente, formada por 17 miembros, designados durante 4 años no renovables por el Presidente de la República en el Consejo de los Ministros, después de un proceso de proposición por los altos organismos.

La CNE examina y evalúa de manera regular las actividades ejercidas por cada centro público a carácter científico, cultural y profesional. Analizan el conjunto de las acciones y medios puestos a disposición por los centros en el marco de la política científica y pedagógica (MEN, 2008).

## **8. REQUERIMIENTOS DEL PERSONAL DOCENTE**

Para poder ser docente en Educación “*Primaire*” o “*Secondaire*” en Francia, es obligatorio seguir un esquema general, el cual comporta tres años de formación disciplinaria en los estudios superiores, seguidos de dos años de formación profesional en el “*Instituts Universitaires de Formation des Maîtres*” - IUFM- (Instituto Universitario de Formación de Maestros) (Robert, 2000).



El IUFM se encuentran en la mayoría de las ciudades y cada una propone un acceso que suele variar entre los IUFM considerada como una escuela de estudios superiores.

Todo estudiante que haya obtenido veintiuna “*Unité de Valeur*” –UV- (Unidades de Valor), divididas en catorce UV disciplinarias y siete UV profesionales, está habilitado a presentar un dossier de admisión al IUFM deseado (Robert, 2000). Las admisiones se realizan dependiendo del expediente académico del interesado y bajo la base de una entrevista del candidato con el profesorado del IUFM que forman el jurado de admisión. Una vez admitido al IUFM, comienzan las clases y formación, tanto práctica como teórica durante dos años.

En el primer año, el alumno del IUFM asiste a las clases que se dividen en las competencias de su campo, trabajando la didáctica y pedagogía. Al finalizar el año, pasa una oposición, la cual se divide en dos partes, primero realiza el un examen escrito con uno de los temas trabajados en clase referentes a las competencias que el alumno debe adquirir, y si aprueba pasa un segundo examen, el cual se divide en tres, dependiendo de las opciones, donde una lengua extranjera es obligatoria, teniendo que exponer o hablar de un texto dado durante 15 minutos, más un examen escrito. Además de la prueba deportiva, la cual consiste en correr unos metros estipulados dentro de un máximo de tiempo y para finalizar un examen de una de las opciones, (Ej., canto o contar un cuento, entre otros), para llegar al examen final que es una exposición de una unidad didáctica preparada con anterioridad en casa.

Durante el segundo año sólo lo realizan aquel alumnado que haya aprobado las oposiciones, denominado año de prácticas donde el alumno comienza a trabajar en un Centro Educativo durante 8 horas semanales y continua preparándose en el IUFM. Este año es el comienzo de su carrera profesional, son salariables por el Estado, y son evaluados de tres a cuatro veces durante el año escolar por uno de los Inspectores del IUFM. Este segundo año constituye un paso clave para la obtención de la titulación, pues en ocasiones no se superan las evaluaciones del Inspector y repercute en el alumnado teniendo que comenzar desde el primer curso.

Esta estructura permite realizarse dos veces para el alumnado que no consiga el primer año del IUFM. Si en el segundo año no se aprueba el acceso al IUFM como alumno queda excluido permitiendo solamente la inscripción como *“libre accès”*.

Una vez superados los dos años, el personal formado deberá estar preparado para la enseñanza del conjunto de las disciplinas dispensadas en *“Primaire”*. Además, gracias al título de maestro polivalente, puede educar además en *“Maternelle”*, ejerciendo una profesión en constante evolución (MEN, 2007). Los docentes de *“Primaire”* deberán asegurar un servicio de 27 horas por semana y los de *“Secondaire”* (general y tecnológica) un servicio de 18 horas por semana, mientras que los de *“Lycée”* profesional solo 12 (IUFM, 2009).

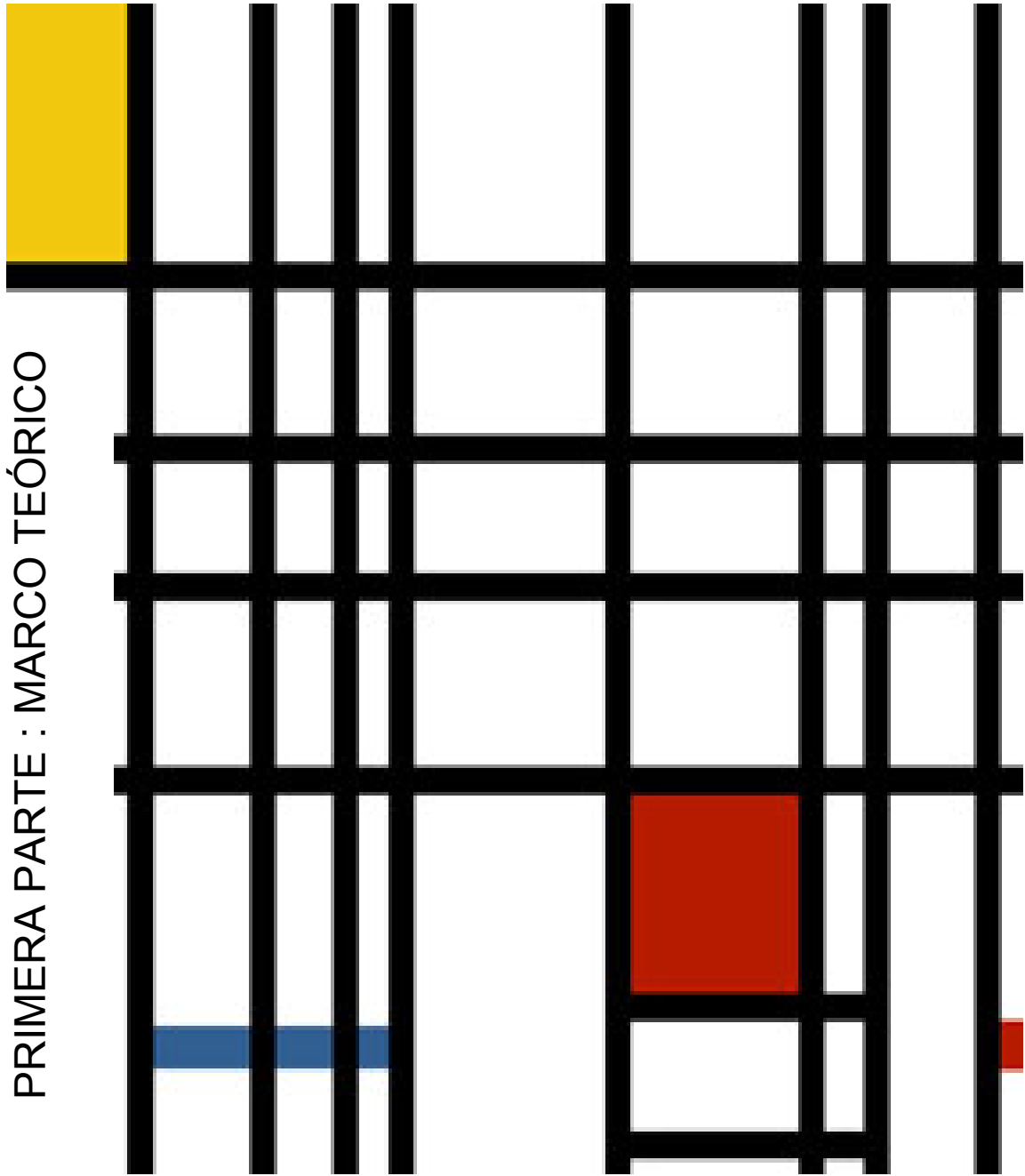
Los diplomas que puede obtener el futuro profesional docente dependerán de sus opciones o especialidades, según la estructura del IUFM, en este sentido para *“Primaire”*, dos son las especialidades, el dedicado a *“Maternelle”*, llamado (1) *“CAP-Petite Enfance”* y para *“Élémentaire”*, (2) el *“Diplôme Professionnel de Professeur des Écoles”* –DPPE- (Diploma Profesional de Profesor de Colegios). En *“Secondaire”* existen siete posibilidades: (1) el *“Certificat d’Aptitude au Professorat de l’Enseignement du Second Degré”* –CAPES- (Certificado de Aptitud Profesional de Educación Secundaria); (2) *“Certificat d’Aptitude au Professorat de l’Enseignement Technique”*-CAPET- (Certificado de Aptitud Profesional de Educación Tecnológica); (3) *“Certificat d’Aptitude au Professorat d’Éducation Physique et Sportive”* -CAPEPS- (Certificado de Aptitud Profesional de Educación Física y Deportiva); (4) *“Certificat d’Aptitude au Professorat de Professeurs de Lycée Professionnel”* -CAPLP- (Certificado de Aptitud Profesional para Profesores de *“Lycée”* profesional); (5) *“Certificat d’Aptitude aux Fonctions d’Enseignement dans les Établissements Privés du second degré sous contrat”* -CAFEP- (Certificado de Aptitud en Función de la Enseñanza Privada de Secundaria); (6) el CAPES de la enseñanza privada concertada; y (7) el CAPES-sección *“Langues Vives Étranger”* (Ej., inglés, español o italiano, entre otras).

Este cuerpo de docentes puede ser seleccionado mediante concurso externo (Ej., por la “*Académie*”), interno (Ej., por el “*Département*”) y por vía de inscripción en las listas de aptitud (IUFM, 2009).

# CAPÍTULO IV

## ORGANIZACIÓN DE LA EE EN LA LOIRE

PRIMERA PARTE : MARCO TEÓRICO





## CAPITULO IV. ORGANIZACIÓN DE LA EE EN LA LOIRE

### 1. INTRODUCCIÓN

A pesar de que la EE forma parte del contexto centralizador del sistema educativo francés, desde la *“Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapés”* (2005), la organización de la EE ha cambiado su rumbo, creándose a nivel nacional las MDPH pero con características diferenciadas, dependiendo del *“Département”*. Estas características dependen de la motivación del *“Département”*, su política de acción frente a las personas con *“handicap”*, así como del personal que trabaja en este servicio.

En este sentido, la MDPH de la *Loire* dispone de ciertas particularidades, respecto a otros *“Département”*, que se abordan a lo largo de este capítulo, así como su funcionamiento y actuaciones, y las solicitudes que se producen en este sector. Asimismo, con la *“Loi handicap”* (2005) los centros ofertados por las asociaciones toman el rol de centros específicos para el sistema educativo francés, contando en la *Loire* con una de las asociaciones que mayor influencia y peso ejercen desde esta perspectiva. Por ello, se expondrá su

funcionamiento, financiación, actividades que propone y personal del que dispone para llevar a cabo la EE en centros específicos en la *Loire*.

## **2. LA MDPH DE LA LOIRE**

Al igual que el resto de MDPH en Francia, la MDPH de la *Loire* está bajo la responsabilidad del presidente del “*Conseil Général*”, ofreciendo una taquilla única para la mejora de la acogida, la información y las ayudas aportadas al alumnado “*handicapé*”, así como a sus familias (Décret, relatif à la maison départementale des personnes handicapées et modifiant le code de l'action sociale et des familles -partie réglementaire-, 2005). Asimismo, facilitan las gestiones de las personas con discapacidad, ofreciendo en cada “*Département*” un acceso unificado a los derechos y prestaciones previstas para ellos, además de cumplir con ocho misiones (Ministère de la Santé et des Solidarités, 2007): (1) informar y acompañar a las personas con discapacidad y a sus familias desde el anuncio de la discapacidad y durante todo el proceso de su evolución; (2) poner en marcha y organizar el equipo multidisciplinar que evalúa las necesidades de la persona, sobre la base del proyecto de vida y proponer un plan personalizado de compensación de la discapacidad; (3) asegura la organización de la CDAPH y apoyarle desde la puesta en marcha de sus decisiones, así como de la gestión de los fondos provinciales de compensación de la persona con discapacidad; (4) recibir todas las demandas de los derechos o prestaciones que relevan de la competencia de la CDAPH; (5) organizar una misión de conciliación con las personas cualificadas; (6) asegurar el seguimiento de la puesta en marcha de las decisiones tomadas; (7) organizar las acciones de coordinación con los dispositivos sanitarios y médico-sociales, y designa en su grupo a un referente para la inserción profesional; y (8) poner a disposición un número de teléfono para las llamadas de urgencia y un equipo vigila para las curas de enfermería.

Las MDPH desempeñan todas las competencias implicadas actualmente en el acompañamiento de las personas con discapacidad (Ej., “*Conseil Général*”, “*Direction Départementale des Affaires Sanitaires et Sociales*” -DDASS- (Dirección Provincial de las Funciones Sanitarias y Sociales), “*Direction Départementale du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle*” -DDTEFP- (Dirección Provincial del Trabajo, Empleo y la

Formación Profesional), CAF, CPAM y la “*Inspection Académique*”, aunque otros organismos pueden estar asociados) (Ministère de la Santé et des Solidarités, 2006).

En particular las MDPH, cuentan con la CDAPH, como servicio indispensable, pues toma las decisiones relativas al conjunto de los derechos de la persona con discapacidad, sobre la base de la evaluación realizada por el equipo multidisciplinar y plan de compensación propuesto. Está relacionada estrechamente con las familias a la decisión de orientación de sus hijos, en todas y cada una de las etapas educativas definidas en su proyecto, para su escolarización. Igualmente propone los procesos de conciliación en caso de desacuerdo, además de apreciar el grado de incapacidad de la persona “*handicapé*” (Ej., para atribuir la prestación de la compensación, reconocer la calidad del trabajador con discapacidad, o se pronuncia bajo las medidas que facilitan la inserción escolar, entre otros). En su composición, un tercio de la comisión está compuesta por los representantes de las personas “*handicapés*”, y de sus familias (Décret relatif à la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées et modifiant le code de l'action sociale et des familles -partie réglementaire-, 2005).

## **2.1. Funcionamiento de la MDPH de la Loire**

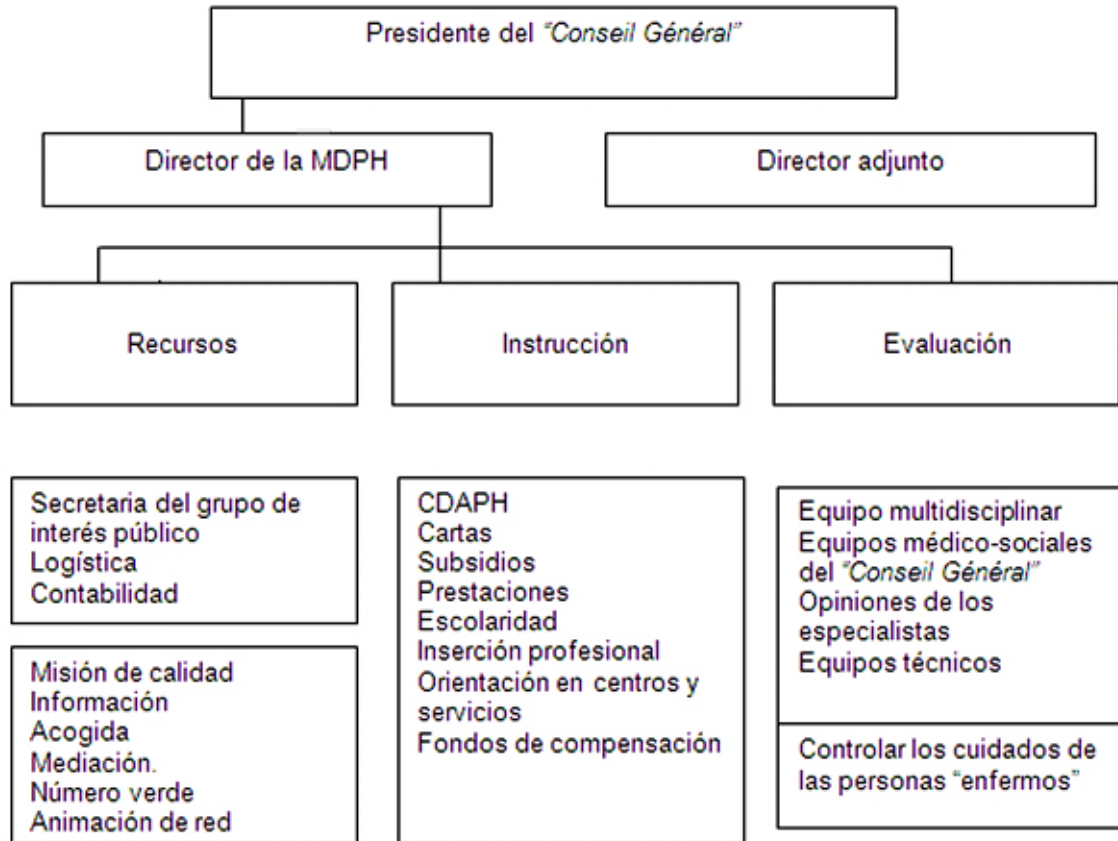
La MDPH de la Loire se encuentra en la ciudad de *Saint Etienne*, que a su vez depende de la región *Rhône-Alpes*, situada en el centro sur-este de Francia.

*Saint Etienne* es la capital de la Loire, donde se encuentra la central de la MDPH, la cual cuenta con tres sucursales, dos de ellas situadas en *Montbrison* y *Saint Chamond*, y la otra en *Ronnais*, ciudad de *Roanne*. Estas sucursales han sido creadas para poder recoger o depositar los informes, aunque la MDPH de *Ronnais*, puede bajo convocatoria, descentralizar y ofrecer los servicios de visitas médicas y psicológicas para las personas con discapacidad (MDPH-Loire, 2007-2008). La centralización del conjunto de todas las demandas se realizan en *Saint Etienne*, que comporta un esquema funcional detallado en la Figura 6, aprobado por el “*Conseil Général*”, con las acciones que realiza (MDPH-Loire, 2007-2008).



Figura 6

Organigrama de la MDPH de Saint Etienne y sus Servicios (MDPH-Loire, 2007-2008)



El equipo multidisciplinar, nombrado “*Équipe Pluridisciplinaire d’Évaluation*” -EPE- (Equipo Multidisciplinar de la Evaluación) que se encarga de la evaluación, está compuesto por médicos, trabajadores sociales, un psicólogo, profesor especializado, ergoterapeuta, etc. (Ej., expertos invitados, y “*Enseignant Référent*”, entre otros” (MDPH-Loire, 2007-2008).

La financiación de la MDPH procede del “*Département*”, que a su vez recibe un presupuesto del Estado, que varía con respecto a los demás “*Départements*” y debe depositarlo en diferentes ámbitos que la forman, siendo uno de ellos la MDPH. Este capital hará depender la organización de la MDPH, así como las actividades, materiales y creaciones de nuevos centros, entre

otros (Bernard, 2008). Este presupuesto, saldrá de la “*Prestation de Compensation de l’Handicap*”-PCH- (Petición de Compensación del Handicap).

La creación de los edificios de la MDPH de la *Loire* y el soporte técnico dependen del “*Conseil Général*” bajo la PCH, la cual la realiza el director de la MDPH, a través de una “*Lettre de Prestation*”. La notificación de rechazo debe ser realizada antes de quince días, sino quedará registrado como un acuerdo de la PCH. En el caso de no aceptación de la PCH, el director de la MDPH podrá solicitar una vez más esta prestación, la cual si es rechaza de nuevo, no podrá volverse a realizar.

Además la MDPH de la *Loire* se caracteriza por otras cuestiones bien concretas, que hacen referencia a servicios y destinatarios más concretos, líneas de trabajo específicas o actividades particulares.

Una de estas peculiaridades es la línea de teléfono “*vert*” (verde). Es un número de teléfono que se encuentra a la disposición de toda persona. Se puede recibir llamadas todos los días, pero sólo se puede hablar directamente con el personal profesional de la MDPH de la *Loire*, de ocho de la mañana a cinco de la tarde, de lunes a viernes. Fuera del horario esta a la disposición del usuario un contestador donde poder dejar el mensaje, los cuales son escuchados y tramitados en prioridad, el primer día después del cierre. Este servicio lo contempla la “*Loi handicap*” (2005), pero no todas las MDPH disponen de este servicio por motivos de presupuesto. En la MDPH de la *Loire*, la peculiaridad es el tiempo de dedicación a este número, pues todos los días se ocupan de él las dos primeras horas de la apertura (Bernard, 2008).

Por otro lado, una de las líneas de trabajo ha sido orientada al sector del personal con discapacidad auditiva. La MDPH de la *Loire* elaboró un proyecto dedicado a ellos el cual fue costoso y complicado, pero satisfactorio. Este proyecto, fue elaborado, para explicar a la comunidad sorda, las funciones y características de la MDPH, para ponerse a disposición de ellos y para que confiaran en ella. Durante la reunión hubo varios intérpretes, pagados por la MDPH de la *Loire*, así como un debate final, pues aunque la MDPH de la *Loire* está abierta a todos los “*handicap*” dispone de una mayor afiliación con la comunidad sorda (MDPH-Loire, 2007-2008).

Otra de las características que diferencia la MDPH de la *Loire* del resto de MDPH, es su composición pues está compuesta en su mayoría, por un elevado número de personal con discapacidad (Bernard, 2008).

Por otro lado, a parte de la función administrativa que la MDPH de la *Loire* dispone, ésta intenta llegar a todos sus ciudadanos, de esta forma, realiza reuniones, para conocerse entre ellos, actividades de salidas durante los fines de semana o días festivos. Algunas de estas actividades se recogen en “*Le Jour des Associations*”, donde 43 asociaciones fueron invitadas y 55 personas las que se presentaron (MDPH-Loire, 2007-2008), o bien la participación y gestión del “*Jour du handicap*” realizado el 30 de mayo del 2008, donde hubo muchas actividades de ocio, (Ej., yoga, danza del vientre, yudo, y música contemporánea, entre otras), así como puntos de información, con todo tipo de asociaciones, cuya gestión fue llevada a cabo por el equipo de la MDPH presidido por Bernard.

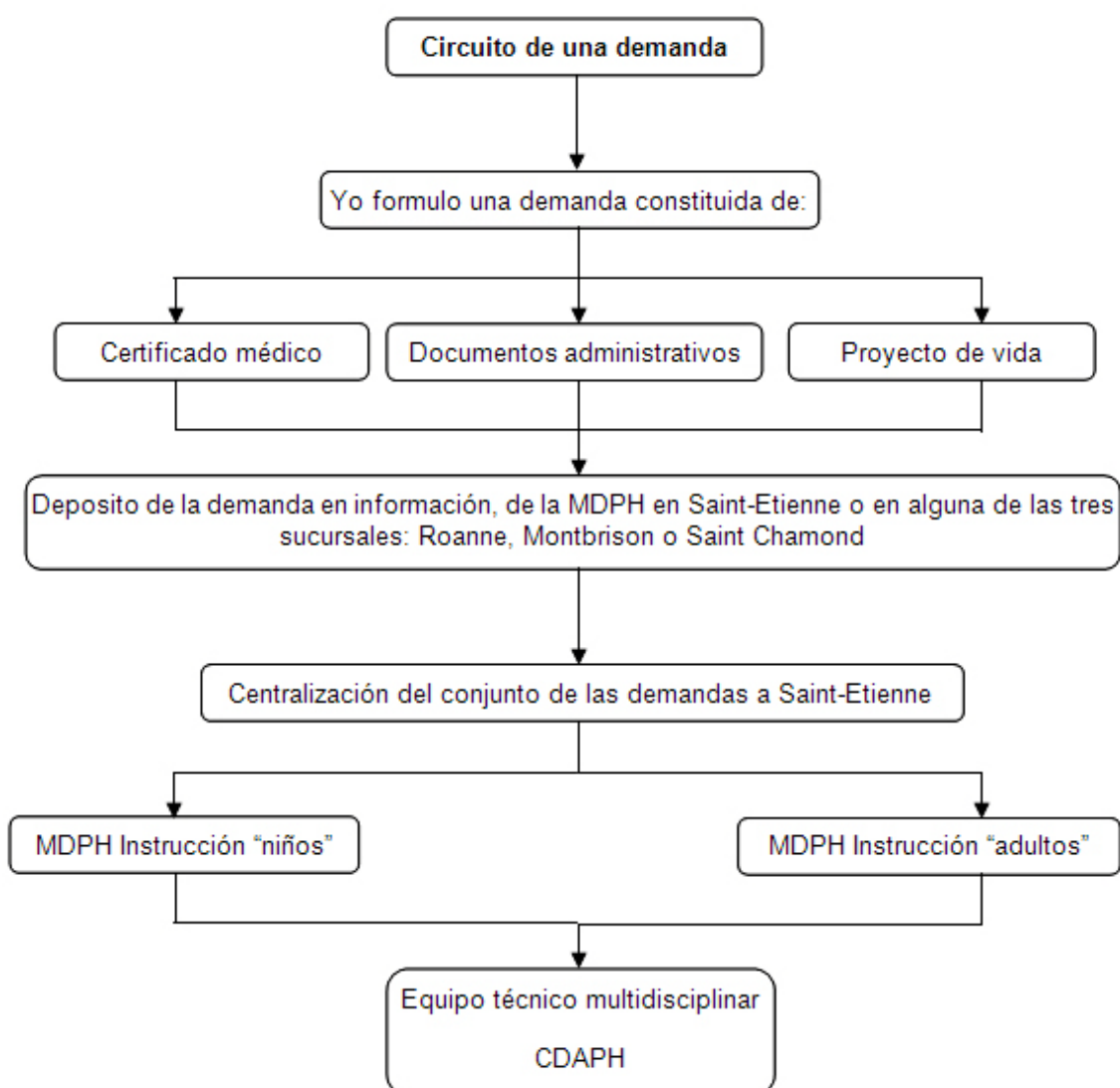
Para la MDPH de la *Loire* no sólo es importante la parte administrativa, sino también la sensibilización hacia el “*handicap*” y hacia la persona “*handicapé*” y su situación. En este sentido sus usuarios gozan de una participación efectiva a la vida social. De este modo trabajan sobre la accesibilidad generalizada para todos, desde la escolarización de los niños y adolescentes, el acceso al empleo, accesibilidad de los edificios que reciban al público, adaptación de transportes y comunicación electrónica y de ocio (MDPH-Loire, 2007-2008).

## **2.2. Misiones de la MDPH de la Loire**

La MDPH tiene como principal misión la de *acogida* de las personas “*handicapés*”, informando y acompañándolas, incluido a sus familias durante todo el periodo de su evolución (Ministère de la Santé et des Solidarités, 2006). En *Saint Etienne* el tipo de acogida que realizan es de nivel 1, referido a la visita a la MDPH y siendo acogido por uno de los cuatro profesionales, que trabajan para informar al interesado. Normalmente este tipo de acogida es suficiente, siendo ocasional iniciar otro nivel, aunque a veces dependiendo de la situación compleja de la familia, se requiere de un asistente social y en este sentido, se activa el nivel 2.

Otra misión, no menos importante de la MDPH de la *Loire*, es la recogida de las *demandas* por parte de las familias o personas con discapacidad, pues su recorrido, como muestra la Figura 7, es complejo y divide estas peticiones en tres bloques, certificado médico, documentos administrativos y proyecto de vida (MDPH-Loire, 2007-2008).

Figura 7  
Recorrido que siguen las demandas en la MDPH de Saint Etienne (MDPH-Loire, 2007-2008)



Dentro de las misiones que realiza la MDPH de la *Loire* se debe destacar, la puesta en marcha de las *compensaciones*. En este sentido, es la petición del *“droit de priorités”* a través de las tarjetas de invalidez y prioridad,

pues es una nueva política, para garantizar la igualdad de las oportunidades como ciudadano. Esta tarjeta de invalidez debe cumplir un único requisito, tanto para los adultos, como niños. El requisito hace mención a la tasa de invalidez, la cual debe ser igual o mayor del 80%. Pues ésta tarjeta ofrece ventajas en la prioridad en los asientos de transporte, prioridad en los espacios y filas de espera, aumentación de una media parte o una parte, en el cálculo de los impuestos según la situación, tasa de vivienda y de propietario y tasa audiovisual (MDPH-Loire, 2007-2008).

### **2.3. Organismos que colaboran con la MDPH de la Loire**

La MDPH de *Saint Etienne* trabaja en colaboración con las asociaciones, que se presentan voluntarias, ayudando por ejemplo, con los informes, reuniones, o locales para las actividades, entre otros aspectos. En el año 2008-2009 la MDPH de la *Loire* contó con un grupo de asociaciones, socios simples, la "*Mouvement des Aveugles et Handicapés Visuels Unis*" -MAHVU- (Movimiento de los Ciegos y Discapacitados Visuales Unidos), para la ayuda a los informes, la "*Fédération Nationale des Accident du Travail et Handicapés*" -FNATH- (Asociación de los Accidentados de la Vida), para la realización de las reuniones regulares, y con la "*Association des Paralysés de France*" -APF- (Asociación de Parálisis de Francia) que se encargaba de la participación técnica (Ej., creación de lazos, análisis de los funcionamientos y mantener un discurso cara a cara de los usuarios) (MDPH-Loire, 2007-2008).

Además, la MDPH de la *Loire*, contó con la ayuda de las asociaciones, "*Accueil l'autisme*" (Acoger al autismo), "*CLES 42*" -*Créer des Liens entre Entendants et Sourds*- (Crear lazos entre oyentes y sordos), "*Plein vent*" (Lleno verde), "*Association Nationale de Narcolepsie Cataplexie*" -ANC- (Asociación nacional de Narcolepsia Cataplexia), "*Union nationale d'Amis et de Familles de Malades Psychique*" -UNAFAM- (Unión Nacional de Amigos y familias de Enfermos Psíquicos), "*Association Avenir Dysphasie*" -AAD- (Asociación Futuro Disfasia) (MDPH-Loire, 2007-2008).

Los socios asociativos que participan varían cada año, pues aun no puede saberse de qué depende esta participación, con respecto a la MDPH, ya que es una situación muy reciente. Gracias a la ayuda de estos socios, la

MDPH puede aportar a sus usuarios un abanico de posibilidades más amplio (Ej., estructuras, personal, encuentros, y actividades, entre otros).

#### **2.4. Tipos de demandas de la MDPH de la Loire**

Las peticiones que se recogen en la MDPH de la Loire, dependen del sector infantil o adulto, al que van dirigidos, así como de las prestaciones que se ofrecen.

Las solicitudes que puede realizar una familia con un niño con discapacidad pueden ser de tres tipos (MDPH-Loire, 2007-2008): (a) las *prestaciones*, teniendo estas como origen el subsidio de educación del niño “*handicapé*” (Ej., dependiendo de los impuestos, para niños menores de 20 años), complementos de la primera categoría hasta la sexta y las PCH para niños. A su vez estas peticiones deben ir acompañadas de un certificado médico, copia del DNI, y declaración de la renta; (b) *tarjetas de invalidez o prioridad o estacionamiento*, acompañadas de un certificado médico, copia del DNI, y dos fotos de identidad; (c) *orientación* del niño con “*handicap*”, siendo obligatorio el acompañamiento de esta petición con un certificado médico.

No obstante la MDPH de la Loire dedica gran calidad de sus recursos y esfuerzos a la participación efectiva de los niños con “*handicap*” en la vida social a través de: (a) prestación de compensación del “*handicap*” infantil; y (b) la escolaridad del niño “*handicapé*”.

La prestación de compensación del “*handicap*” infantil hace referencia a la adecuación del hogar, vehículo y coste adicional ligado a las tasas de transporte. En este sentido, existen dos medidas de financiación que ofrece el Estado, el subsidio parental de educación, proporcionado por la CAF, y el subsidio de educación del niño “*handicapé*”, que dispone de las seis categorías complementarias, reflejadas en la Tabla 17 (MDPH-Loire, 2007-2008).

Tabla 17

Categorías del Subsidio de Educación de un Niño "Handicapé" (MDPH-Loire, 2007-2008)

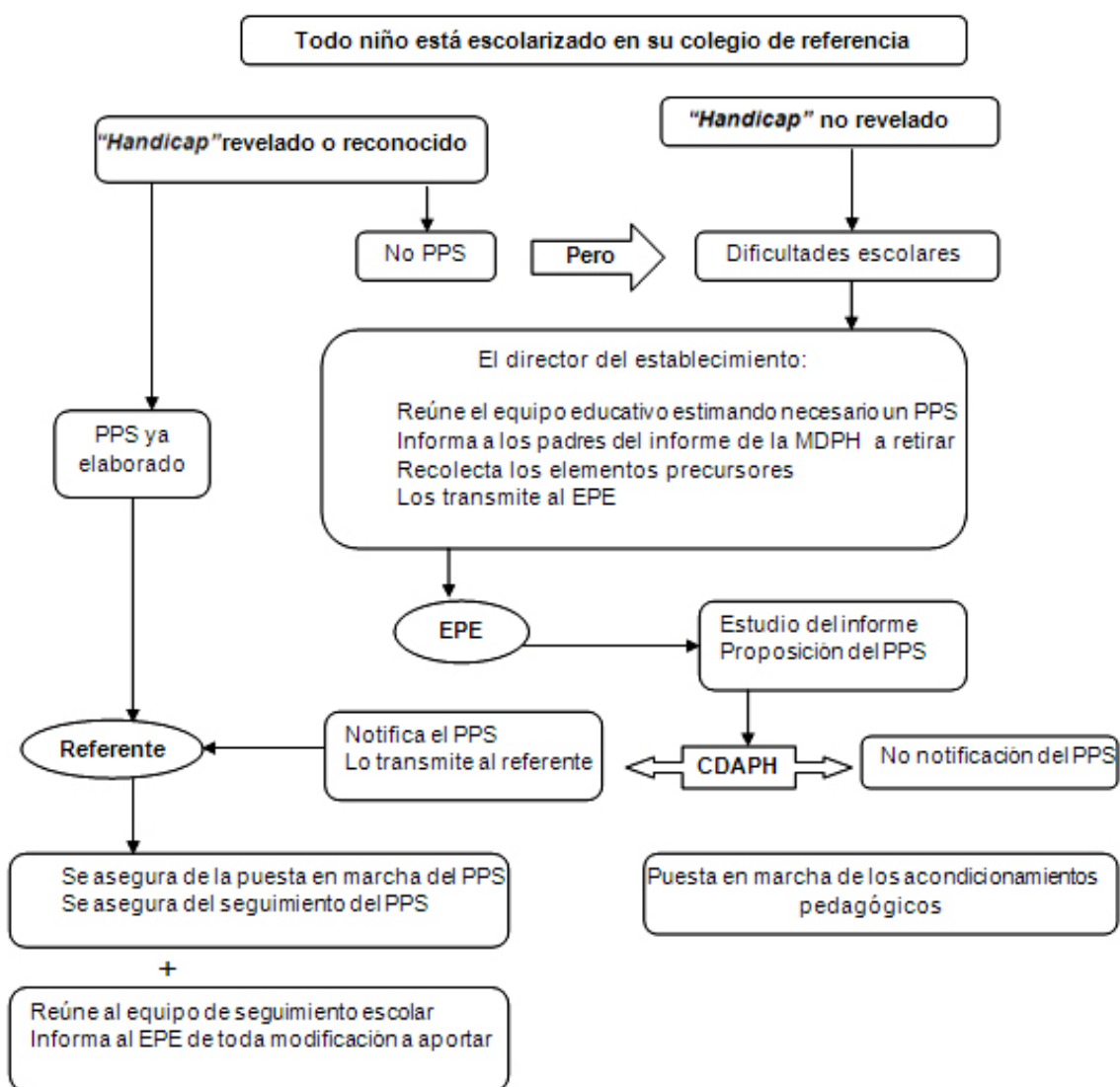
| Categorías | Cifras de los complementos   |
|------------|--|
| 1ª         | 90,69 €<br>Para los gastos iguales o superiores a 206,01€  |
| 2ª         | 245,61 €<br>Para los gastos iguales o superiores de 356,83 €<br>O reducción del 20% de la actividad profesional<br>O empleo de una tercera persona al menos 8 horas por semana   |
| 3ª         | 347,63 €<br>Para los gastos iguales o superiores de 456.16 €<br>O reducción del 50% de la actividad profesional<br>O empleo de una tercera persona al menos 20 horas por semana<br>O reducción del 20% de la actividad profesional o empleo de una tercera persona al menos 8 horas por semana más el desembolso de 217,04 €   |
| 4ª         | 538,72 €<br>Para los gastos iguales o superiores de 642,19 €<br>O reducción del 100% de la actividad profesional<br>O empleo de una tercera persona a tiempo completo<br>O reducción del 50% de la actividad profesional o empleo de una tercera persona al menos 20 horas por semana más el desembolso de 303,75 €<br>O reducción del 20% de la actividad profesional o empleo de una tercera persona al menos 8 horas por semana más el desembolso de 403,07 € |
| 5ª         | 688,50 €<br>Para el empleo de una tercera persona a tiempo completo o reducción del 100% de la actividad profesional y de las tasa iguales o superiores a 263,54 €   |
| 6ª         | 1012,82 €<br>El "handicap" del niño obliga a uno de los dos padres a no ejercer ninguna actividad profesional o exige el cuidado de una tercera persona remunerada a tiempo completo e impone la obligación permanente de vigilancia y de cuidados a la familia  |

Por su parte, respecto a la escolarización del niño "handicapé", en el año 2007, el número de alumnos "handicapés" escolarizados, en "Primaire" y "Secondaire", en la Loire, fue bastante elevado, obteniendo 59.000 alumnos con deficiencia intelectual (sin contar los "polihandicapés"), 11.600 con deficiencia motora, 7.600 con deficiencia auditiva y 3.900 con deficiencia visual (MDPH-Loire, 2007-2008).

El proceso realizado para la escolarización desde la MDPH de la Loire, (Figura 8) diferencia la puesta en marcha de la escolarización dependiendo si el "handicap" es reconocido antes de llegar al centro educativo o por el contrario se revela durante la escolaridad. Si el alumno presenta un "handicap", o bien tiene dificultades escolares, pues los servicios serán diferentes. La

MDPH de la *Loire* recoge todas las posibilidades de escolarización en el centro de referencia del alumno, su trayectoria y evolución, pues ésta dispone de las listas de todas las CLIS, UPI, IME, así como conoce a todos los “*Enseignant Référent*” y directores entre otros (MDPH-Loire, 2007-2008).

Figura 8  
 Trayectoria de la escolarización de un EBEP en su Centro de Referencia (MDPH-Loire, 2007-2008)



Por otro lado, los adultos “*handicapés*”, también ocupan un lugar importante en la MDPH de la *Loire*, ya que con la “*Loi pour l'égalité des droits et*



*des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*” (2005) y la posibilidad de llevar una vida lo más normalizada posible, las nuevas estructuras y reglas de empleo, así como las ayudas económicas y de personal, entre otros, hacen que ésta se interese especialmente por las demandas de este sector. Estas demandas suelen ir referidas a tres ámbitos (MDPH-Loire, 2007-2008): (a) *orientación*, donde se le da el reconocimiento del trabajador “*handicapé*”, orientación profesional y orientación en un centro médico-social. Esta petición, debe ir acompañada de un certificado médico, un certificado médico de trabajo (independientemente si trabaja o no), una copia del DNI y un Curriculum Vitae; (b) *tarjetas de invalidez o prioridad y estacionamiento* (la cual dependerá de los impuestos), acompañada de un certificado médico (específico), copia del DNI y dos fotos de identidad; (c) *prestaciones*, las cuales pueden ser del subsidio de adulto “*handicapé*” (para los mayores de 20 años), complementación de los recursos, “*Allocation Compensatrice Tierce Personne*” -ACTP- (Subsidio Compensatorio para la Tercera Persona) y la PCH, acompañada de un certificado médico, una copia del DNI, y de la declaración de la renta.

Además, la MDPH de la *Loire* pone en marcha el dispositivo del derecho a la compensación con seis apoyos específicos y diferenciados como son, el humano (Ej., necesidad de una tercera persona, subsidiaria o ayudante familiar), técnico (Ej., equipos adaptados para compensar la limitación de actividad), animal (Ej., perros guías de ciegos, y perros de asistencia), específicos (Ej., gastos permanentes y previsibles), o excepcionales (Ej., gastos puntuales) y habilitación del hogar o vehículo (Ej., adaptación del hogar, del vehículo y desembolso ligado al transporte) (Bernard, 2008).

Igual que el niño o el adolescente “*handicapé*” el adulto tiene un proyecto de vida, es opcional libre según sus prioridades y necesidades donde la MDPH de la *Loire*, ayuda a la creación de estos proyectos asegurando una vida autónoma gracias a los subsidios del Estado y las puestas en marcha del acceso al empleo. En este sentido, el acceso al empleo se aborda la “*Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*” (2005) tanto en el sector privado, como en el público.

En este sector privado se está apostando por aplicar el objetivo de no discriminación, para ello, la obligación de empleo es de un 6% de los efectivos, para las empresas mayores de 20 empleados, se está consiguiendo la transformación de los talleres protegidos en empresas adaptadas, la transformación de los CAT en *“Etablissements et Services d’Aide par le Travail”* -ESAT- (Centros y servicios de ayuda por el trabajo), donde el Estado y AGEFIPH (Asociación de Gestión del Fondo para la Inserción de las Personas Handicapés) han creado objetivos comunes, estableciendo una red CAP para el empleo con la aumentación de la contribución a la AGEFIPH si no se respeta la obligación del 6% para empleados *“handicapés”*.

Por su parte en el sector público los objetivos a cumplir, frente al empleo, abordan sobre todo el de las habilitaciones apropiadas, de esta manera la función pública está sumida a las mismas condiciones que el sector privado, en este caso serán los *“Fonds pour l’Insertion des Personnes Handicapées dans la Fonction Publique”* -FIPHFP- (Fondos de Inserción Profesionales de las Personas Handicapés en la Función Pública), las que deberán guardar un 6% de los efectivos a los trabajadores *“handicapés”* y los FIPHFP harán la misma función que la AGEFIPH (MDPH-Loire, 2007-2008).

### **3. LA “UNION NATIONALE DES ASSOCIATIONS DE PARENTS ET AMIS DE PERSONNES HANDICAPEES MENTALES” (UNAPEI)**

Un ejemplo de asociación que es indispensable para la concepción de la EE en Francia, es la asociación UNAPEI creada el 30 de abril en 1960. La UNAPEI es el movimiento asociativo más importante de Francia, a la hora de representar y defender los intereses de las personas con deficiencias mentales y sus familias. Es una verdadera federación, la cual agrupa a asociaciones que comparten los valores comunes, independientemente. Desde 1960, la UNAPEI y las asociaciones que ella federa intentan hacer evolucionar la mirada que la sociedad aporta sobre las personas con discapacidad mental. Actúa para favorecer la inserción de las personas *“handicapés”* intelectualmente en la ciudad y permitirles vivir dignamente con y entre los demás.

La evolución de la asociación, ha sido de un gran valor, para la sociedad francesa, la cual, gracias a su trabajo goza de gran influencia, pues en 1963, 16.500 familias son reagrupadas en el seno de la UNAPEI, que fue declarada

de utilidad pública. Adopción de la Declaración de las Naciones Unidas bajo la protección de los derechos de los “*handicapés*” mentales, prolongada en 1972 a la instigación de la UNAPEI, por una Declaración sobre los derechos de las personas con deficiencias mentales. El 20 de mayo de 1989, lanzan la campaña “*Vivre Ensemble C’est Pas Bête*” que contribuirá a la puesta en marcha del primer programa plurianual, de la creación de plazas en centros especializados. En 1990, la UNAPEI es declarada como gran causa nacional. En 2003 durante los “*Jours du handicap mentale*”, atrajeron a todas las regiones de Francia, unas 50.000 personas, para declarar y sensibilizar la opinión a las dificultades de las personas deficientes mentales; el comité de acuerdo con las asociaciones representativas de las personas “*handicapés*” y de sus padres, coordinados por la UNAPEI, obtuvieron el sello de “*Grande Cause National pour le Handicap*”.

Las asociaciones de UNAPEI reagrupan 60.000 familias. Estas a su vez han creado y dirigen más de 2.700 estructuras de acogida al acompañamiento para 180.000 personas con discapacidad mental, desde guarderías, IME, servicios de EE y de cuidados a domicilio, centros de acogida médico-social , precoz, y lugares de ocio, entre otros (UNAPEI, 2007).

Las asociaciones están en relación con otras estructuras de acogida o de educación (Ej., hospitales y servicios de diagnóstico, entre otros). Velan para que las personas “*handicapés*” y sus familias se beneficien de una respuesta adaptada a sus necesidades, bajo la forma de un verdadero proyecto de vida (UNAPEI, 2007).

La vocación inicial de la asociación es encontrar soluciones para acoger y acompañar a los niños y adolescentes “*handicapés*” mentales y ayudar a sus padres a preparar la llegada de este niño a la familia. Las asociaciones pueden aportar informaciones complementarias (UNAPEI, 2007). Las asociaciones de los padres son, en gran parte de entre ellas, gestoras de los centros, o servicios médico-sociales y tienen lazos muy estrechos con los centros públicos (Ej., guarderías, colegios de Educación “*Maternelle*”, o clases adaptadas, entre ellos). Además conocen el conjunto de las posibilidades de acogida ofertadas en su “*Département*” (UNAPEI, 2007).

La UNAPEI es un órgano representativo y la fuerza de la proposición, es un interlocutor reconocido y escuchado por el “*Parlement du Gouvernement*” y por las instancias europeas, entre otros. Así mismo juega un papel importante en las instancias sociales en calidad de miembro de la “*Union Nationale des Associations Familiales*” -UNAF- (Unión Nacional de las Asociaciones Familiares), del “*Conseil National de l’Organisation Sanitaire et Social*” -CNOSS- (Consejo Nacional de la Organización Sanitaria y Social) y la Plataforma Social Europea, ente otros. Además es administrador de la “*Caisses Nationale d’Allocations Familiales*” -CNAF- (Caja Nacional de Ayudas a las Familias), animador del Comité de Acuerdo/Armonía de las 60 organizaciones nacionales representativas de las personas discapapés y de los padres de los niños “*handicapés*”.

Además de la UNAPEI, las “*Association Departementale d’Aide aux Parents et Amis d’Enfants Inadaptés*” -ADAPEI- (Asociación Provincial de Ayuda a los Padres y Amigos de Niños Inadaptados), siguen los mismos criterios, que éstas, siendo las que regentan la administración y organización de los centros de EE, en el “*Département*”.

### **3.1. La ADAPEI de la Loire**

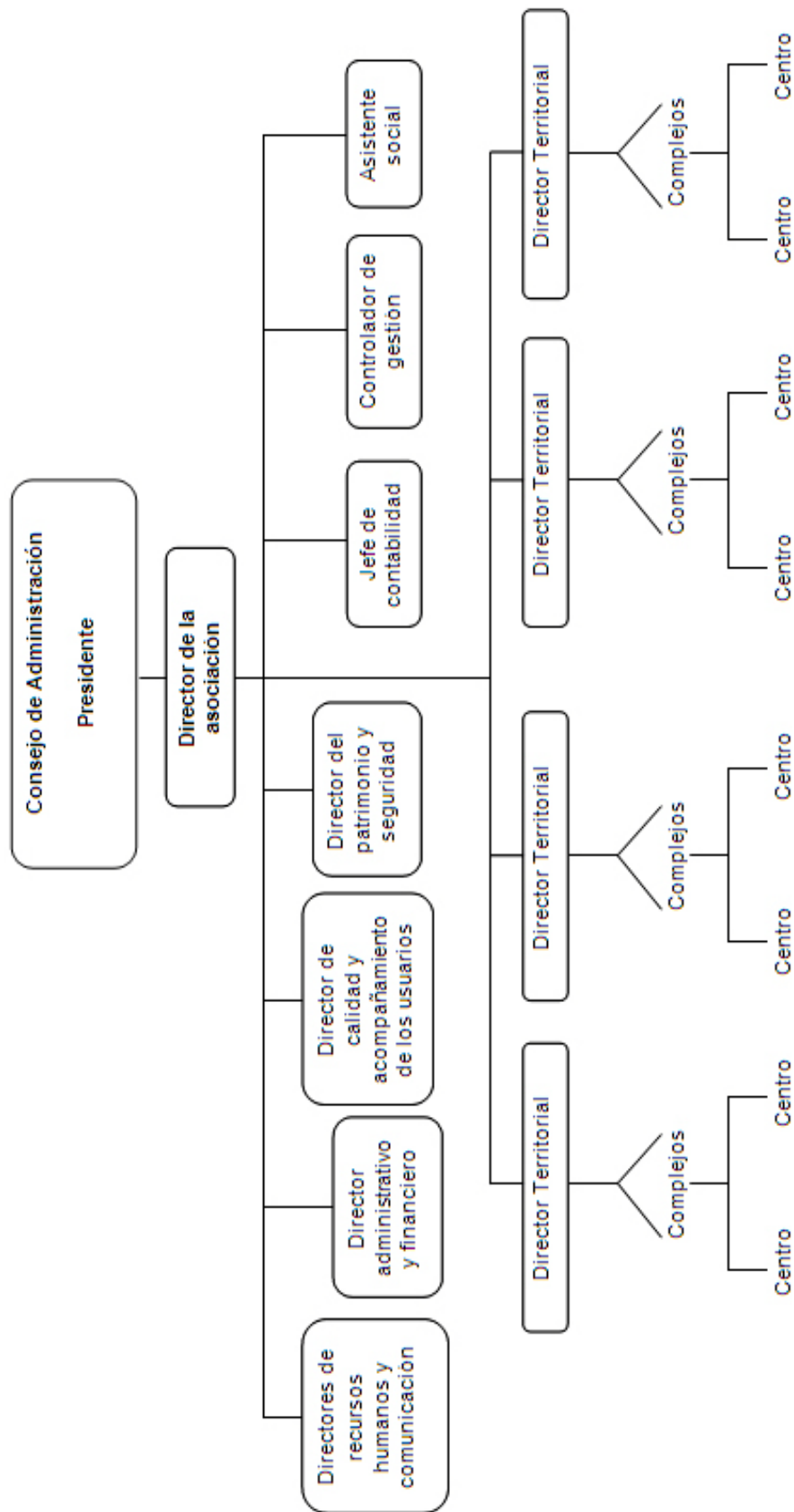
La ADAPEI de la *Loire* es la asociación por excelencia de las personas con discapacidad en toda la *Loire*, dedicada y sensibilizada por el “*handicap*” mental, no solamente intelectual, sino todos los trastornos asociados (Ej., autistas y parálisis cerebral, entre otros). En 1952 ciertas personas afectadas por el “*handicap*” de sus hijos, se agruparon y afiliaron a la “*Association Lyonnaise des Amies et Parents des Enfants Inadaptés*” -ALAPEI-(Asociación Lionesa de los Amigos y Padres de Hijos Inadaptados), si bien 5 años más tarde, 6 padres decidieron abrir una clase en “*Méons*” a fin de poder responder a las necesidades de sus hijos “*handicapés*”, creando así la “*Association Stéphanoise des Amis et Parents des Enfants Inadaptés*” -ASAPEI- (Asociación Stéphanoise -de Saint-Etienne- de los Amigos y Padres de Hijos Inadaptados), que más tarde se expandió por toda la *Loire* (ADAPEI, 2008).

En 1960, adopta su actual denominación, ADAPEI de la *Loire*, filial de la UNAPEI, y en 1964, es reconocida de utilidad pública, acogiendo hoy por hoy a más de 2.000 personas en 69 centros y servicios en el seno de la *Loire*.

Actualmente es una asociación apolítica y laica, la cual quiere responder a la misión fundamental de una asociación parental cuyos objetivos son procurarse, acompañar, hacer reconocer la vida de todas las personas con una deficiencia intelectual, sea cual sea la naturaleza y la gravedad del “*handicap*”, y apoyar a sus familias. Para respetar estos compromisos cerca de ellos y de sus familias, necesitan adaptarse en permanencia y evolucionar, en un mundo en constante movimiento, sin perder sus valores y principios (ADAPEI, 2008). Cuatro son los principios en los que se basan los valores de la asociación: (1) acompañamiento a lo largo de toda la vida de la persona con deficiencia intelectual si fuera necesario, pues acompañar no es asistir, pero sí ayudar a ser actor de su proyecto de vida; (2) considerar a la persona con deficiencia como actor a parte entera en la sociedad, ya que ser incluido, no es entrar en el módulo que existe, sino aceptar las diferencias; (3) afirmar la posición de la familia en su rol cerca de la persona con deficiencia, pues consideran a la familia como su historia, raíces, medio cultural, referencia; y (4) inscribir el profesionalismo al servicio de la persona con deficiencia. Estos principios son articulados alrededor del dispositivo de acompañamiento y los valores serán difundidos y apropiados por el conjunto de los actores directos o indirectos a la asociación, pues al mismo tiempo forma parte de sus objetivos (ADAPEI, 2008).

Por otro lado, la organización de los territorios así como la de los complejos y centros, no depende exclusivamente de los gerentes de la ADAPEI de la *Loire*, sino que queda compartida por los directores de los territorios, complejos y centros. Se puede apreciar mejor en el organigrama (Figura 9) propuesto por la asociación (ADAPEI-Loire, 2008).

Figura 9  
Organigrama de la ADAPEI de la Loir (ADAPEI-Loire, 2008, p. 5)



La asociación dispone de la central en *Saint Etienne*, la cual está formada por el mayor número de afiliados, acogiendo en sus centros y servicios cerca de 1.900 personas “*handicapés*”, en los 503 establecimientos que existen con 2.200 plazas disponibles. Hay cerca de 1.400 trabajadores en total, entre administración, profesionales y servicio, entre otros (Bonnevialle, 2008).

La ADAPEI de la *Loire* está dividida en cuatro territorios, dividiendo *Saint Etienne*, en dos partes, no por la superficie que representa, sino por el número de socios. En la Tabla 18 se aprecian el número de establecimiento por complejos que dispone cada territorio.

Tabla 18  
Centros de la ADAPEI de la Loire disponibles por territorio y complejos (ADAPEI-Loire 2008, p. 15)

| Territorio                               | Número de complejos | Número de centros por complejo |
|--|---------------------|--------------------------------|
| Norte                                    | Seis                | EI 1º con 2                    |
|  |                     | EI 2º con 3                    |
|  |                     | EI 3º con 2                    |
|  |                     | EI 4º con 2                    |
|  |                     | EI 5º con 2                    |
|  |                     | EI 6º con 1                    |
| Centro Forez                             | Cinco               | EI 1º con 3                    |
|  |                     | EI 2º con 2                    |
|  |                     | EI 3º con 3                    |
|  |                     | EI 4º con 3                    |
|  |                     | EI 5º con 1                    |
| Saint-Etienne oeste-<br>valle de Ondaine | Nueve               | EI 1º con 2                    |
|  |                     | EI 2º con 3                    |
|  |                     | EI 3º con 3                    |
|  |                     | EI 4º con 3                    |
|  |                     | EI 5º con 2                    |
|  |                     | EI 6º con 2                    |
|  |                     | EI 7º con 1                    |
|  |                     | EI 8º con 2                    |
|  |                     | EI 9º con 2                    |
| Saint-Etienne este-valle<br>del Gier     | Seis                | EI 1º con 2                    |
|  |                     | EI 2º con 2                    |
|  |                     | EI 3º con 2                    |
|  |                     | EI 4º con 2                    |
|  |                     | EI 5º con 1                    |
|  |                     | EI 6º con 3                    |

La ADAPEI de la *Loire* trabaja para ser un verdadero lugar de acogida y de escucha para todos los padres, y particularmente, para los que tienen hijos más jóvenes, de imaginar y trabajar en un futuro, quizás diferente de lo que se ha construido, una asociación más abierta a la ciudad, que rechaza la cuestión

del “*handicap*” del sector especializado para transformarla en una verdadera cuestión de sociedad (ADAPEI, 2008).

Desde esta perspectiva doce fichas de acción se han elaborado (ADAPEI, 2008): (1) difundir y hacer conocer los valores de la ADAPEI de la *Loire*; (2) reducir la tasa de inadecuación de las personas “*handicapés*” acogidas; (3) recoger las esperanzas de las familias y de las personas acogidas; (4) movilizar el militarismo asociativo; (5) mejorar la presencia y utilidad de la vida asociativa (Ej., tanto al exterior como en el interior); (6) mejorar la imagen de la persona “*handicapé*” al exterior (Ej., hacer reconocer, hacer evolucionar las miradas); (7) desarrollar la comunicación institucional (externa), comercial (clientes) e interna; (8) creación de la “*Commission des Droits et Devoirs des Usagers*” -CDDU- (Comisión de los Derechos y Deberes de los Usuarios); (9) creación del “*Comité Médico Consultatif*” -CMC- (Comité Médico Consultativo); (10) creación del grupo ético; (11) creación del “*Groupe de Reseaux Départementaux*”; y (12) perennizar y consolidar la puesta en marcha de la calidad y gestión de los riesgos.

Estas fichas de acción se engloban en cinco objetivos sucesivamente (ADAPEI, 2008): (a) actuar para que la “*Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*” (2005) tenga sentido, llevándolo a cabo mediante cuatro ejes principales: garantizar a las personas “*handicapés*” la libre elección de su proyecto de vida, gracias a la compensación de las consecuencias de su “*handicap*” y unos ingresos que favorezcan una vida autónoma; permitir su participación efectiva a la vida social, mediante la organización de la ciudad alrededor del principio de accesibilidad generalizada, ya sea en el centro educativo, empleo, marco de los edificios, transportes, cultura, deportes u ocios; poner a la persona “*handicapé*” en el centro de los dispositivos que la conciernan sustituyendo una lógica de servicios para una lógica administrativa; y animar la prevención y la búsqueda en materia de “*handicap*”; (b) actuar estando presente en las nuevas instancias (Ej., MDPH y “*Sections de Département*” consultativos para las personas “*handicapés*”, entre otros) para defender los intereses de las persona con deficiencia intelectual y sus familias; (c) actuar para construir un consejo de administración fuerte que asegure el relevo; (d) actuar para reforzar la vida



asociativa, estar más cerca de las nuevas familias, todas las familias, incluso aquellas cuyos niños o adultos no son acogidos en sus estructuras; y (e) actuar para reconsiderar la arquitectura de su organización, centrando sus acciones y reafirmando la finalidad de la acción de la ADAPEI de la *Loire*, la cual hace referencia a la persona con deficiencia intelectual, situándola en el centro de todas sus preconizaciones familiares, asociativas y profesionales.

### **3.2. Centros o estructuras de acogida que ofrece la ADAPEI de la Loire**

Esta asociación pone a la disposición de sus usuarios una oferta de acogida específica compuestos de 69 estructuras de acogida repartidas en toda la *Loire*, que favorecen a un total de 2.125 personas “*handicapés*”. Estas estructuras o centros quedan divididos en, establecimientos de alojamiento, con 15 casas y un “*Service d’Accueil de Jour et Hébergement*” -SAJH- (Servicio de Acogida de Día y Alojamiento), estructuras de trabajo, con 13 “*Etablissements et Services d’Aide par le Travail*” -ESAT- (Centros y Servicios de Ayuda por el Trabajo) y 5 talleres protegidos, centros médico-pedagógicos, con 7 IMP y 6 IMPro, un SESSAD, estructuras de acogida, con 8 secciones de actividades de día, 3 “*Section Annexe à un Centre d’Aide par le Travail*” -SACAT- (Sección Anexa a un Centro de Ayuda para el Trabajo) y 3 “*Maison d’Accueil Spécialisé*” -MAS- (Casa de Acogida Especializada), y estructuras especializadas de acompañamiento, con 3 secciones especializadas y 4 servicios de acompañamiento (ADAPEI-Loire, 2008).

Más concretamente estas estructuras están caracterizadas según su finalidad: (a) ESAT y talleres protegidos; (b) los “*Service d’Accueil de Jour*” -SAJ- (Servicio de Acogida de Día), y SACAT; (c) las Residencias de Alojamiento y los SAJH; (d) IME-IMP e IMPro; (e) las Secciones Especializadas, los Servicios de Acompañamiento y los SESSAD; y (f) las MAS.

Los *ESAT* acogen a las personas “*handicapés*” que no pueden llevar una vida profesional normal, ofreciéndoles una actividad, con condiciones de trabajo acondicionadas. Les asegura además una posibilidad de inserción en un taller protegido o en medio ordinario. Están en relación permanente con el sector psiquiátrico, para acoger a las personas con deficiencia mental, con el objeto de hacer terapias. Durante el año 2006 trece ESAT estuvieron activos en

el seno de la ADAPEI y ocupados por 873 personas, que presentaban una media de 40 años de edad. Los talleres protegidos son empresas que ofrecen a los trabajadores “*handicapés*” la posibilidad de trabajar al menos igual que una tercera persona con capacidad normal, gracias a las condiciones particulares de empleo necesarias para ejercer su profesión y las modalidades de trabajo susceptibles de facilitar su formación profesional, sobre todo para la accesión a empleos del medio ordinario de producción. Cinco son los *talleres protegidos* activos y ocupados por 40 personas con una edad media de 35 años de edad (ADAPEI-Loire, 2008).

En cuanto a los *SAJ* en el año 2006, 8 de ellos estaban activas y ocupadas por 149 personas que presentan una edad media de 45 años. Tres son las *SECAT* que se encuentran activas, ocupadas por 46 personas que presentan una media de 37 años de edad (ADAPEI-Loire, 2008).

Referente a las *Residencias de Alojamiento* acogen al final de la jornada y fines de semana a los trabajadores “*handicapés*”, de los centros de trabajo protegido, en medio ordinario, o incluso, de centros de reeducación profesional. En el 2006, 15 residencias estaban activas en la ADAPEI de la *Loire*, y ocupadas por 404 residentes, los cuales presentan una media de edad de 42 años (ADAPEI-Loire, 2008).

Respecto a los *SAJH* acogen a adultos gravemente “*handicapés*” que disponen de cierta autonomía, la cual es suficiente para no ser admitidos en las MAS. Solamente un *SAJH* estaba abierto en el 2006, acogiendo a 39 personas que presentan una media de edad de 35 años (ADAPEI-Loire, 2008).

En el 2006, 7 *IME-IMP* estaban activos y ocupados por 158 niños que presentan una media de edad de 13 años, mientras que 6 eran los *IMPro* que funcionaban, acogiendo a 193 personas que presentan una media de edad de 19 años (ADAPEI-Loire, 2008).

En cuanto a las *Secciones Especializadas* son estructuras híbridas entre las *SACAT* y *SAJ* que permiten a las personas “*handicapés*” trabajar en las *ESAT* a media jornada cuando lo eligen, ya que las *SAJ* son un ejemplo de centros que trabajan a media jornada. De igual modo las personas con “*handicap*” pueden integrar un “*Centre d’Aide par le Travail*” -CAT- (Centro de

Ayuda para el Trabajo) a tiempo completo si lo desean. En el 2006 tres secciones especializadas fueron activas y ocupadas por 36 personas que presentaban una edad media de 38 años (ADAPEI-Loire, 2008).

Por otro lado, los *Servicios de Acompañamiento*, en medio ordinario de alojamiento o trabajo, tienen como finalidad evitar a los adultos “*handicapés*” capaces de una cierta autonomía, llevarlos a estructuras más pesadas. Poseen por misión la de ayudar a los más autónomos de entre ellos a adquirir una cierta autonomía en el trabajo o vivienda. Para el 2006, 4 Servicios de Acompañamiento fueron activas y ocupadas por 106 personas, con una media de edad de 43 años (ADAPEI-Loire, 2008).

Además, la ADAPEI disponía en el 2006 de una única *SESSAD* activa, la cual era ocupada por 10 personas que presentaban una media de edad de 13 años (ADAPEI-Loire, 2008).

Referente a las MAS, acogen a personas adultas “*handicapés*”, que no han adquirido un mínimo de autonomía y necesitan un control médico y de cuidados constantes. Para ellos la ADAPEI en el 2006, disponía de 3 MAS ocupadas por 71 residentes que presentaban una media de edad de 41 años (ADAPEI-Loire, 2008).

En cuanto al personal acogido por estas estructuras o centros, en general, están compuestos por un 56% de hombres, y un 46% de mujeres, con una edad media de 37 años, donde un 70% de los adultos (1.489) acogidos tienen una edad que oscila entre 21 y 50 años, un 17% de adultos (355) entre 51 y más, 7% de adolescentes (148) entre 15 y 20 años y un 6% de niños (133) con menos de 14 años. Si se hace referencia a los niveles de deficiencia y el tipo, las cifras varían, presentándose con un 53% las personas con una deficiencia intelectual media, un 21% con una DI profunda, 15% presentan una DI ligera y el 10% restante son personas que presentan otro tipo de “*handicap*” (Ej., motor, patología psiquiátrica u otra) (Bonnevialle, 2008).

### **3.3. Financiación de las estructuras de la ADAPEI de la Loire**

El presupuesto de la ADAPEI de la Loire depende de sus diferentes estructuras, pues cada una de ellas está financiada por diferentes organismos entre los que se destacan tres: (a) la “*Direction des Affaires Sanitaires et*

*Sociales*” –DASS- (Dirección de los Asuntos Sanitarios y Sociales), “*Direction Régionale des Affaires Sanitaires et Sociales*” –DRASS- (Dirección Regional de los Asuntos Sanitarios y Sociales), o “*Direction Départementale des Affaires Sanitaires et Sociales*” –DDASS- (Dirección Provincial de los Asuntos Sanitarios y Sociales) que se encargan de la financiación de los centros IME y CAT, entre otros y dependen del Estado; (b) el “*Conseil General*”, más concretamente la “*Délégation de la Vie Social*” -DVS- (Delegación de la Vida Social), que financia los establecimientos denominados centros de tipo SAJH o SAJ, entre otros. Ni el presupuesto, ni la cantidad son obligatorios por parte del “*Conseil General*”; y (c) la “*Sécurité sociale*” que finanza los centros para las personas “*handicapés*” graves (Ej., física, intelectual, o sensorial, entre otros), como las MAS (Bonnevialle, 2008).

Además, la ADAPEI de la *Loire* aunque es de utilidad pública, también se finanza, mediante la matrícula de filiación a la asociación que toda persona debe realizar, para poder utilizar sus estructuras. Normalmente esta inscripción se ingresa a través de las subvenciones que ofrece el Estado al tener un hijo “*handicapés*” o bien por serlo. Es adapta dependiendo del número de hijos “*handicapés*”, del beneficio de esa subvención, para que todos puedan participar, repartida de manera cívica y lógica. Igualmente la asociación realiza actividades (Ej., venta de materiales hechos por los propios trabajadores “*handicapés*”, entre otros) para la obtención de un dinero, para el funcionamiento de la asociación (Bonnevialle, 2008).

De esta manera la ADAPEI de la *Loire* puede funcionar, renovarse, crear nuevos establecimiento y seguir innovando.

### **3.4. Actividades de la ADAPEI de la *Loire***

La asociación tiene dos ejes de acción fundamentales, como son la gestión y la vida asociativa, que hace referencia a las actividades lúdicas que propone la asociación (Bonnevialle, 2008).

La vida asociativa se gestiona desde las “*Sections de Département*” de entre las que se destaca la ubicación de *Saint Etienne* con 450 familias afiliadas. Las “*Sections de Département*” no tienen autonomía jurídica solo organizativa y están formadas por los padres, un presidente de sección

administrativo y un “*Conseil Général*”, entre otros, pero sobre todo por voluntarios, que son los que ponen en marcha las actividades con los niños, adolescentes o adultos “*handicapés*” (Bonnevialle, 2008).

La financiación para las “*Sections de Département*”, proviene o procede, por un lado de la ADAPEI de la *Loire*, que ofrece y ayuda económicamente para la realización de las actividades (Ej., salidas, o talleres, entre otros), y por otro lado, de la autofinanciación, de las “*Sections de Département*” (Ej., realizando jornadas de venta, mercadillos, con la inscripción mínima, para realizar y pagar los materiales de los talleres, etc.) (Bonnevialle, 2008).

Una peculiaridad de las “*Sections de Département*”, en cuando a la organización de las actividades de salidas nocturnas, (Ej., salir a cenar, o ir al cine, entre otros), el gasto es individual, pues esta no participa a nivel económico, sino personal, acompañándoles, para evitar situaciones de engaño o discusiones. Los monitores son voluntarios, aunque cuando se trata de realizar algún tipo de actividad nocturna, cuentan con un presupuesto estimado por parte de la “*Sections de Département*”, para pagárselas. Además de las actividades realizadas por los voluntarios, en las “*Sections de Département*” podemos encontrar a uno o varios asistentes sociales, para las familias que lo necesiten, existiendo un total de doce asistentes sociales en toda la *Loire* (Bonnevialle, 2008).

El requisito indispensable para participar en las actividades de la ADAPEI de la *Loire* es la inscripción a la asociación. En este sentido pueden beneficiarse del servicio de actividades que ofrece independientemente de si es una persona con deficiencia.

La ADAPEI de la *Loire* ha creado una asociación dentro de ella, llamada “*ADAPEI Vacances Loisirs*” -AVL- (ADAPEI Vacaciones Ocios), dedicada a las actividades de ocio de larga duración, pues en Francia cuentan con bastantes vacaciones escolares en las etapas de “*Primaire*” y “*Secondaire*”, a grosso modo, dependiendo del “*Département*” por seis semanas de trabajo cuentan con dos semanas de vacaciones. Esta subasociación es independiente de la ADAPEI de la *Loire*, aunque están ligadas estrechamente, debido al origen de la creación y a la ayuda económica que les ofrece. Para participar de las

actividades de la AVL el requisito indispensable es estar afiliado a la ADAPEI de la *Loire* (Bonnevialle, 2008).

La AVL realiza dos tipos de actividades: las *“Petites Vacances”*, y las *“Grandes Vacances”*. Las destinaciones para ambos tipos de actividades, se componen siempre con la misma fórmula, propuesta y modificada desde el 2006 con la aplicación de la *“Loi rénovant l’action sociale et médico-sociale”* (2002) destinada al sector médico. Las formulas ofertadas se representan en tres categorías, la primera destinada a los más autónomos, habiendo tres adultos para diez *“handicapés”* (Ej., o dieciséis *“handicapés”* para tres adultos), la segunda para aquellos que tienen menos autonomía y necesitan de un acompañamiento importante (Ej., tres adultos para seis *“handicapés”*, o cuatro *“handicapés”* para cinco adultos), y tercera para los que presentan un gran *“handicap”* y no disponen de autonomía, necesitando de una persona para cualquier gesto de la vida cotidiana, (Ej., un monitor para un *“handicapés”*) (AVL, 2008).

Las *“Petites Vacances”* se realizan durante las vacaciones de navidad, invierno y primavera. Las actividades comienzan a partir de Noviembre, dejando atrás las vacaciones de la *“rentrée”* en Octubre, las cuales suelen durar una semana. Durante el año 2007, 242 adultos pudieron salir, despejarse, divertirse y descansar en las vacaciones durante 32 días totales con los tres periodos vacacionales, gracias a la ayuda de 104 monitores (AVL, 2008).

Los destinos propuestos fueron muy variados (Ej., montaña, playa, o campo) a fin de ofrecer un abanico amplio para todos. En la Tabla 19, 20 y 21, se muestran las ofertas propuestas por la AVL para el año escolar 2007-2008, dependiendo de las fórmulas y periodos vacacionales (AVL, 2008).

En la Tabla X se aprecian los destinos, duración y formulas propuestas para las vacaciones del periodo de navidad por la AVL para el año escolar 2007-2008.

Tabla 19

*Destinos, Duración y Formulas Propuestas para las Vacaciones de Navidad por la AVL para el año escolar 2007-2008 (AVL, 2008, p. 18)*

| Vacaciones de navidad |                     |         |
|-----------------------|---------------------|---------|
| Destino               | Duración            | Fórmula |
| Strasbourg            | 29/12/06 – 02/01/07 | F1      |
| Marseille             | 29/12/06 – 02/01/07 | F1      |
| Pézenas               | 26/12/06 – 02/01/07 | F1      |
| Bédarieux             | 23/12/06 – 02/01/07 | F1      |
| Bédarieux             | 23/12/06 – 02/01/07 | F2      |
| Saint Etienne         | 29/12/06 – 02/01/07 | F2      |
| Saint Denis           | 23/12/06 – 02/01/07 | F2      |
| Le Cheval Blanc       | 23/12/06 – 02/01/07 | F3      |
| Saint Etienne         | 29/12/06 – 02/01/07 | F3      |

Para las vacaciones de invierno varios son los destinos, pues dependen de las fórmulas, aunque la duración es la misma (Ej., del 17 de febrero de 2008 al 24 de febrero del mismo año) (AVL, 2008).

Tabla 20

*Destinos, y Formulas Propuestas para las Vacaciones de Invierno por la AVL para el Año Escolar 2007-2008 (AVL, 2008, p.20)*

| Vacaciones de invierno |                        |           |
|------------------------|------------------------|-----------|
| Fórmula 1              | Fórmula 2              | Fórmula 3 |
| Besançon               | Mallemort              |           |
| Cahors                 | Sarlat la Canéda       | Istres    |
| La Londe les Maures    | Sainte Marie aux Mines |           |
| Puisserguier           |                        |           |

Las vacaciones de primavera, al igual que las de invierno cuentan con una única fecha (Ej., del 7 de abril de 2008 al 14 de abril del mismo año) para los diferentes destinos dependiendo de las fórmulas (AVL, 2008).

Tabla 21

*Destinos, y Formulas Propuestas para las Vacaciones de Primavera por la AVL para el Año Escolar 2007-2008 (AVL, 2008, p.21)*

| Vacaciones de primavera |                        |           |
|-------------------------|------------------------|-----------|
| Fórmula 1               | Fórmula 2              | Fórmula 3 |
| Villard de Lans         | Cintegabelle           |           |
| Le Puëch/Hérault        | Besançon               |           |
| Le Puy du Fou           | Mallemort              |           |
| O.K Corral              | Sainte Marie aux Mines | Contigny  |
| Castelnaudary           | Prémery                |           |
| Bourges                 | Castelnaudary          |           |
| Ban de Laveline         |                        |           |

Tabla 21 (Continuación)  
*Destinos, y Formulas Propuestas para las Vacaciones de Primavera por la AVL para el Año Escolar 2007-2008 (AVL, 2008, p.21)*

| Vacaciones de primavera |           |           |
|-------------------------|-----------|-----------|
| Fórmula 1               | Fórmula 2 | Fórmula 3 |
| Tourtoirac              |           |           |
| Le Grau du Roi          |           |           |

Por otro lado, las “Grandes Vacances” son las que se desarrollan en los meses de verano y suelen durar tres o cuatro semanas, con destinos locales, nacionales, o internacionales. Durante el verano del 2007, cuarenta días fueron dedicados a una colonia infantil y treinta y nueve para las vacaciones de los adultos, permitiendo a 393 personas, (Ej., 366 adultos y 27 niños) irse de vacaciones con 167 monitores, personal incluido. Los destinos se aprecian en la Tabla 22 dependiendo de las fórmulas. Las fechas son muy variadas y flexibles, dependiendo de la disponibilidad de monitores y material, así como del número de demandantes (AVL, 2008).

Tabla 22  
*Destinos, y Formulas Propuestas para las Vacaciones de Verano por la AVL para el Año Escolar 2007-2008 (AVL, 2008, p.23)*

| Vacaciones de verano                |                                  |                 |
|-------------------------------------|----------------------------------|-----------------|
| Fórmula 1                           | Fórmula 2                        | Fórmula 3       |
|                                     | Var la Londe les Maures          | Longeville sur  |
|                                     | Pyrénées-Orientales              | Mer spécifique  |
| Var Grimaud                         | Alénia                           | Contigny        |
| Var Grimaud Charlemagne             | Pyrénées Orientales              | spécifique      |
| Pyrénées-Orientales Argelès         | Maureillas                       | Meaux la        |
| Charentes Maritimes Angoulins       | Charentes Maritimes              | Montagne        |
| Charentes Maritimes Aytré           | Courçon d’Aunis                  | Grazac          |
| Gironde Le Teich                    | Gironde Pontenx les              | Feurs           |
| Gironde Arès                        | Forges                           | Calvados Sallen |
| Calvados St Martin de Sallen        | Calvados Clécy                   | Jura St Laurent |
| Jura Chatelneuf                     | Jura Cize                        | en Grandvaux    |
| Indre et Loire Souvigny de Touraine | Indre et Loire St Patrice        | Indre et Loire  |
| Ardèche Chirols                     | Ardèche Antraigues/              | Braye sur       |
| Charente Julienne                   | Volanne                          | Maulne          |
| Corse                               | Charente St Romain               | Ardèche Vogüé   |
| Sicile                              | Charente St Avit                 | Saint Etienne   |
| Espagne                             | Saint Etienne “ <i>enfants</i> ” | enfants (para   |
| Ardèche Autonome                    | (para niños)                     | niños)          |
|                                     | Graix                            | Contigny        |
|                                     | Feurs                            |                 |

El personal que acompaña a los niños o adultos “handicapés” debe estar formado y acreditar un diploma perteneciente del “*Ministère de Sport et*



*Tourisme*” (Ministerio de Deporte y Turismo). Esta formación puede ser individual u ofrecida por la AVL junto con el apoyo de otras asociaciones. Este personal empleado dispone de un CDD. A pesar de las facilidades ofrecidas por la AVL, consideran que desde hace varios años atrás, la dificultad de la puesta en marcha de las actividades recae en la solicitud de los monitores, pues cada vez es más reducida. Ya que es muy difícil encontrar perfiles de animadores que puedan solicitar ser responsables de “*séjour*” (este tipo de vacaciones) y con el permiso de conducir, poniendo en peligro las actividades y los “*séjours*” (días de vacaciones). Contrariamente el personal dedicado a la organizar de las actividades, los horarios, o la comida, entre otros, es bastante concurrente (AVL, 2008).

Por otro lado, la AVL ofrece otro servicio, a parte de las actividades dedicadas a las vacaciones, dedicado a la familia para los días puntuales, en los que los centros escolares se encuentran cerrados (Ej., los miércoles, días festivos, huelgas o manifestaciones, entre otros). Por ello ha creado el “*Service d’Accueil Ponctuel*” (Bonnevialle, 2008).

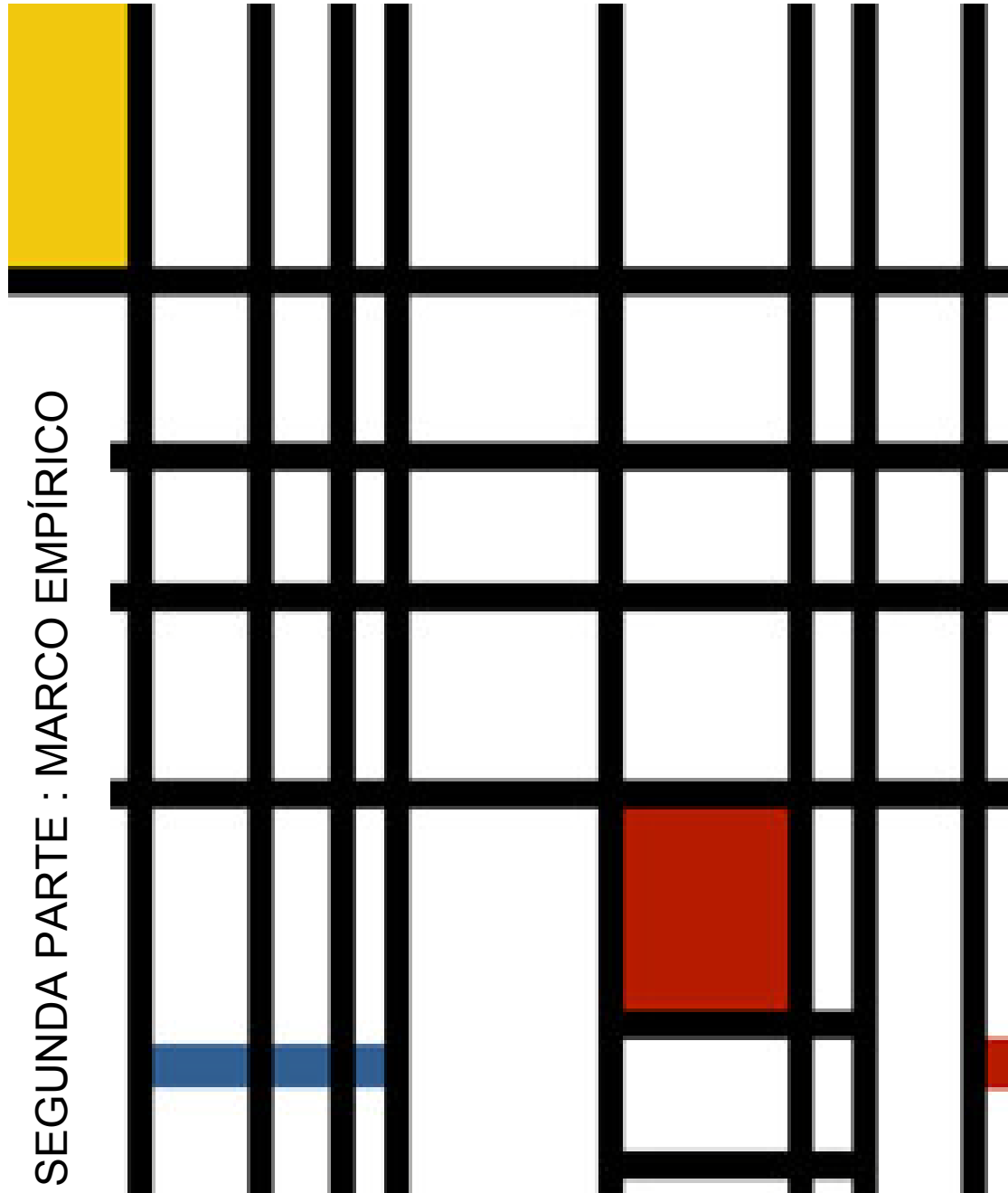
Las actividades puntuales se llevan a cabo en el “*Service d’Accueil Ponctuel*”, el cual ha sido creado para las familias, afiliadas a la ADAPEI de la *Loire*, pero sobre todo, para aquellas con particularidades bien definidas, como las que esperan tener una plaza libre en los centros de la ADAPEI de la *Loire*. Pues al trabajar, estas familias, necesitan ofrecer una ocupación a su hijo, el cual puede estar, o no, acogido en otro centro especializado o en el centro ordinario. Con una duración, que no se excede de tres días a la semana. Además está destinado a las familias que no desean que sus hijos acudan cinco días, a un IME, por ejemplo, y aprovechan este servicio para ofrecer a sus hijos un poco de libertad, pues es un servicio que mezcla el sentido educativo con lo lúdico. Tanto familiares como participantes, están muy contentos de la apertura de este servicio. El único inconveniente, es su duración, pues al ser un servicio puntual no se encuentra disponible todos los días, alternando su disponibilidad pues funciona a nivel “*Départemental*”. En este sentido la realización de las actividades se llevan a cabo en los locales cedidos por la ADAPEI de la *Loire*, cuyos trabajadores encargados de las actividades son salarados, profesionales, y no voluntarios (Bonnevialle, 2008).

Estos se encargan de trabajar, en gran medida sobre la autonomía del “*handicapé*”, aunque es un servicio que no está reconocido como tal y llevado a cabo solamente por la AVL. Las familias encuentran que es beneficioso para el “*handicapé*” y debería existir a nivel nacional, en permanencia, para poder ser todos beneficiarios de este servicio (AVL, 2008).



# CAPÍTULO V

## PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN





## SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO

### CAPITULO V. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

#### 1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Se parte de la importancia del Derecho a la Igualdad, del Derecho a la Educación, de la *“Liberté, Egalité et Fraternité”*, en todos sus sentidos, concretamente en la Educación y más aun a la destinada al ACNEAE, pues se puede aprender si se ofrece al individuo, el entorno adecuado, se le anima y se le ofrecen oportunidades de aprendizaje (Arnaiz, 1996), ya que la intervención educativa debe fomentar el desarrollo de los procesos de aprendizaje más limitados y aprovechar las posibilidades de las que se encuentran dotadas (Flórez, 1999).

Contrariamente, la EE en Francia ha estado reservada a los centros específicos para el ACNEAE, dejando la inclusión del alumnado *“handicapé”* como reciente dentro del sistema ordinario de educación, con la *“Loi pour l'égalité des droits et des chances, pour la participation et pour la citoyenneté des personnes handicapées”* (2005).

Gracias a esta Ley, el alumnado con deficiencias puede estar incluido en el Centro Educativo más cercano a su domicilio, en una CLIS, y pueden beneficiarse de todos los servicios establecidos por y para ellos. De este modo, se puede decir que la Ley ha creado un cambio importante en la concepción de la EE en Francia, concretamente en la Loire. Esto permite observar la evolución de esta implantación, desde los servicios creados, hasta la organización del colegio, desde la perspectiva de los Directivos y Docentes de éste ámbito.

Así pues, este estudio se ha llevado a cabo para adquirir un conocimiento sobre la organización y didáctica-curricular de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la Loire (Francia) en relación a la EE, pues nació con el pensamiento de esclarecer el funcionamiento de esta nueva educación, sumergiéndose en la concepción de este nuevo cambio. Permitiendo enriquecer los conocimientos que se tenían establecidos sobre esta educación.

En este sentido, se centra en describir, analizar, conocer y profundizar la situación actual de la EE en la etapa de Educación “*Élémentaire*” en el Sistema Educativo de la Loire, (Francia) de acuerdo a su contexto desde la perspectiva organizativa y didáctico-curricular como eje central, pues las investigaciones orientadas a este sujeto, así como la falta de documentos relativos a esta temática por su actualidad y su corto asentamiento, son escasas.

## **2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

La importancia de este trabajo de investigación radica en determinar, mediante un *estudio descriptivo*, las percepciones de los Directores de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la Loire (Francia) con CLIS y Docentes de CLIS de dichos Centros, así como sus valoraciones, sobre distintos campos de indagación: aspectos didáctico-curriculares, formativos, servicios relacionados con la EE y sus actuaciones, profesionalización de la EE, satisfacción y, especialmente, aspectos organizativos de la EE.

## **3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **3.1. Objetivos generales**

Los *objetivos generales* planteados para el desarrollo de esta investigación son los que a continuación se enumeran:

- Describir y analizar la situación actual de la EE en los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la *Loire* (Francia) con CLIS desde la perspectiva de los Directores y Docentes de CLIS.
- Determinar y analizar las percepciones de los Directores de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la *Loire* (Francia) con CLIS y los Docentes de CLIS de dichos Centros sobre la organización de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la *Loire* (Francia) con CLIS.
- Identificar las posibles mejoras a implementar en la organización de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la *Loire* (Francia) con CLIS.
- Plantear las futuras líneas de investigación relacionadas con la organización de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” con CLIS de Francia.

### **3.2. Objetivos específicos**

Los objetivos generales anteriormente especificados se han desglosado en los siguientes *objetivos específicos*:

1. Establecer la situación laboral y el principal motivo de los Directores de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la *Loire* (Francia) con CLIS y los Docentes de CLIS de dichos Centros para desempeñar su cargo directivo y labor docente, respectivamente.
2. Conocer la experiencia profesional de los Directores de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la *Loire* (Francia) con CLIS y los Docentes de CLIS de dichos Centros en sus respectivas funciones.
3. Determinar y analizar el grado de adecuación del perfil de formación inicial de los Directores de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la *Loire* (Francia) con CLIS y los Docentes de CLIS de dichos Centros para desempeñar su cargo y labor docente, respectivamente.
4. Conocer y examinar el grado de adecuación de la formación complementaria de los Directores de los Centros Públicos de



Educación “*Élémentaire*” de la *Loire* (Francia) con CLIS y los Docentes de CLIS de dichos Centros para desempeñar su cargo y labor docente, respectivamente.

5. Determinar y valorar la dotación presupuestaria y financiera de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la *Loire* (Francia) con CLIS.
6. Identificar y analizar los principales aspectos organizativos y didáctico-curriculares relacionados tanto con el cargo de los Directores de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la *Loire* (Francia) con CLIS, como con la labor de los Docentes de CLIS de dichos Centros.
7. Conocer y analizar la percepción de los Directores de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la *Loire* (Francia) con CLIS sobre las actuaciones de otros servicios relacionados con la EE, como son la CDAPH, la MDPH y el “*Enseignant Référent*”.
8. Conocer el grado de satisfacción de los Directores de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la *Loire* (Francia) con CLIS y los Docentes de CLIS de dichos Centros con el desarrollo de su cargo o labor docente, respectivamente, y la organización de su Centro Educativo, así como su opinión respecto a la profesionalización de la EE y el cargo directivo para Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” con CLIS.
9. Determinar el grado de acuerdo existente entre las puntuaciones concedidas por los Directores de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la *Loire* (Francia) con CLIS y los Docentes de CLIS de dichos Centros a los ítems referidos a los espacios destinados al alumnado de la/s CLIS, los recursos y materiales didácticos en la/s CLIS, los programas educativos del alumnado de la/s CLIS y las relaciones interpersonales de los miembros implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de la/s CLIS (aspectos organizativos y didáctico-curriculares), la satisfacción con los aspectos organizativos respecto a la/s CLIS y los relacionados con el desempeño de su cargo directivo o labor docente, y la opinión sobre la

profesionalización de la EE y el cargo directivo para Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” con CLIS.

10. Comprobar el grado de asociación entre las variables “submuestras”, compuesta por los Directores de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la *Loire* (Francia) con CLIS y los Docentes de CLIS de dichos Centros, y las variables referidas a la figura contractual, titulación más alta, diploma que poseen y motivación para desempeñar su cargo directivo o labor docente, respectivamente.

## 4. MÉTODO

### 4.1. Participantes

En esta investigación participaron un total de 77 profesionales del campo educativo que se distribuyeron en 2 submuestras, 37 Directores (48,05%) y 40 Docentes (51,95%) de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la *Loire* (Francia) con CLIS. A continuación se especifican sus principales características.

La submuestra de *Directores* estuvo compuesta por 37 miembros, cuyas edades oscilan entre los 25 y 55 años, con una media de 44,86 años y una desviación típica de 8,84 años. Del total del grupo, 10 de los miembros Directivos tenían edades comprendidas entre los 51 y 53 años, siendo estas edades las más frecuentes (5 personas por edad). Su distribución por sexo era de 18 hombres (48,60%) y 19 mujeres (51,40%).

Por su parte, la submuestra de *Docentes* se constituyó con 40 miembros, cuyas edades oscilan entre los 26 y 54 años, con una media de 35,05 años y una desviación típica de 8,41 años. Del total del grupo, 12 miembros de los equipos Docentes tenían edades comprendidas entre los 27 y 28 años, siendo los 27 años la edad más frecuente (7 personas). Su distribución por sexo era de 7 hombres (17,50%) y 33 mujeres (82,50%).

El procedimiento de selección de la muestra se basó en un tipo de muestreo no probabilístico, concretamente mediante un método subjetivo denominado *muestras de conveniencia* (Martínez, 1995), que consistió en la secuenciación de una serie de etapas de selección no aleatoria de unidades muestrales de mayor a menor rango hasta conformar la muestra definitiva.

La población diana de este trabajo de investigación quedó establecida por los Directores y Docentes encargados de los aspectos organizativos y didáctico-curriculares de la EE de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la *Loire* (Francia), por lo que como *muestra invitada* se seleccionaron los 45 Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” que acogen una o más CLIS (un total de 48 CLIS) dependientes de 13 de las circunscripciones de la *Loire* (la *Loire* constaba de 14 circunscripciones, si bien en el Centro Educativo de una de estas circunscripciones el alumnado estaba integrado totalmente en aula ordinaria, no existía CLIS) en el curso escolar 2008-2009 (Tabla 23). Las listas de los Centros Educativos, realizadas por la MDPH cada curso escolar, se obtuvieron a través de los Inspectores de cada circunscripción, además de la otorgada por el Inspector del “*Département d’Adaptation scolaire et Scolarisation des Elèves en Situation de Handicap*” – ASH

Tabla 23  
Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de Saint-Etienne, La Loire, con CLIS en el Curso Escolar 2008/2009

| Circunscripciones | Número de centros | Número de CLIS |
|-------------------|-------------------|----------------|
| Saint-Etienne 2   | 4                 | 6              |
| Saint-Etienne 4   | 6                 | 6              |
| Saint-Etienne 5   | 4                 | 4              |
| Saint-Etienne 6   | 3                 | 4              |
| Andrezieux        | 3                 | 3              |
| La Ricamarie      | 1                 | 1              |
| Firminy           | 4                 | 4              |
| Rive-de-Gier      | 5                 | 5              |
| Feurs             | 4                 | 4              |
| Montbrison        | 4                 | 4              |
| Roanne-est        | 3                 | 3              |
| Roanne-ouest      | 3                 | 3              |
| Forez Gord        | 1                 | 1              |
| Total             | 45                | 48             |

Efectivamente, la *muestra aceptante* y *definitiva* quedó conformada por los 37 Directores y 40 Docentes de los 37 Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” con CLIS dependientes de las 13 circunscripciones de la *Loire*, lo que representaba un total de la población del 82,22% de Directores y un 83,33% de Docentes (Tabla 24). Asimismo, es necesario mencionar que sobre la muestra aceptante y definitiva se seleccionaron 4 Directores de los Centros

Públicos de Educación “*Élémentaire*” con CLIS (Ej., Centro “*Élémentaire*” “*Fauriel*”, “*Ovides*”, “*Paillon*”, y “*Côte-Chaude*”) y 4 Docentes (Ej., Centro “*Élémentaire*” “*Fauriel*”, “*Grand-Clos*” “*Côte-Chaude*”, y “*Rivière Dora*”) para la administración de las entrevistas, principalmente, por la caracterización y significatividad del contexto en el que se encontraban ubicados los Centros Educativos y/o la/s CLIS a los que pertenecían, con el propósito de que fueran lo más representativos posible del contexto de la *Loire* y pudieran dar cabida a cada uno de los diferentes ámbitos y escenarios expresados en los Cuestionarios sobre la Organización Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” con CLIS, tanto en el de percepciones de los Directores como en el de percepciones de los Docentes.

Tabla 24  
Muestra de la Investigación

|            | Población | Muestra invitada | Muestra aceptante | % de la Población |
|------------|-----------|------------------|-------------------|-------------------|
| Directores | 45        | 45               | 37                | 82,22             |
| Docentes   | 48        | 48               | 40                | 83,33             |

En cuanto al tamaño de la muestra, debido a que la población se encuentra dentro de los parámetros de “*población finita*”, el cálculo del “N” adecuado de la muestra vendría definido por los siguientes parámetros:

$$n = \frac{N * Z_{\alpha}^2 * p * q}{d^2 * (N-1) + Z_{\alpha}^2 * p * q}$$

Donde la notación es:

- N = Total de la población
- $Z_{\alpha}^2 = 1,96^2$  (si la seguridad es del 95%)
- p = proporción esperada (en este caso 5% = 0,05)
- q = 1 - p (en este caso 1-0,05 = 0,95)
- d = precisión (en este caso deseamos un 3%)

En el caso de este trabajo de investigación se cuenta con:

- N Submuestra Directores = 31,4 (tamaño de la muestra considerando que la seguridad = 95%; precisión = 3%; y proporción esperada = se asume que puede ser próxima al 5%), por lo que la muestra aceptante y válida (37 Directores) supera la definida de forma estadística con respecto a la población.
- N Submuestra Docentes = 33,5 (tamaño de la muestra considerando que la seguridad = 95%; precisión = 3%; y proporción esperada = se asume que puede ser próxima al 5%), por lo que la muestra aceptante y válida (40 Docentes) supera la definida de forma estadística con respecto a la población.

## 4.2. Materiales

Los materiales o instrumentos que se utilizaron en esta investigación fueron los que a continuación se describen.

*Cuestionario sobre la Organización Centros Públicos de Educación “Élémentaire” con CLIS - Percepción de los Directores* (“*Questionnaire sur l’Organisation des Ecoles Élémentaires Publiques avec Classe d’Intégration Scolaire*” -*Appréciation de la fonction de Directeurs*”) (Anexo 1 y 2). Instrumento elaborado *ad hoc* para el desarrollo de esta investigación tomando como referencia para ello las recomendaciones y ejemplos de otros trabajos de investigación (Aznar, 2003; Cáceres, 2007; Carrillo, 2009; Hinojo, 2006;), y que presenta una fiabilidad (modelo alfa -alfa de Cronbach-: 0,86 puntos) y validez (juicio de expertos para la validez de contenido y análisis factorial que demuestra la estructura factorial) bastante aceptables. Su objetivo era obtener información general sobre la situación actual de la EE en los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la *Loire* (Francia) con CLIS desde la perspectiva de los Directores. Este Cuestionario está compuesto por 117 ítems agrupados en los 4 bloques que seguidamente se describen:

- Datos personales y profesionales (modelo alfa -alfa de Cronbach-: 0,89 puntos). Bloque compuesto por 3 ítems de respuesta abierta, 6 ítems de diferentes alternativas y 10 ítems de estimación de 1 a 4 (1: muy bajo; 2: bajo; 3: alto; 4: muy alto) agrupados en 5 factores: (1) formación complementaria de los Directores en aspectos jurídico-

legales y administrativos, planificación, gestión de recursos, relaciones interpersonales y formación psicopedagógica; (2) formación inicial y complementaria de los Directores en dinamización de grupos, capacidad de liderazgo y resolución de problemas y/o conflictos; (3) tipo de formación complementaria de los Directores recibida en el último año y motivación para elegir o desempeñar el cargo como Director; (4) datos demográficos, experiencia profesional y figura contractual de los Directores; y (5) formación inicial de los Directores.

- Datos del Centro Educativo y la/s CLIS (modelo alfa -alfa de Cronbach- : 0,78 puntos). Bloque compuesto por 17 ítems de respuesta abierta, 5 ítems de diferentes alternativas y 2 ítems de estimación de 1 a 4 (1: totalmente en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: de acuerdo; y 4: totalmente de acuerdo) agrupados en 6 factores: (1) datos identificativos de la/s CLIS y figura contractual del personal docente de la/s CLIS del Centro Educativo; (2) horario del Centro Educativo y espacios de la/s CLIS; (3) presupuesto y partida económica de la/s CLIS, (4) número de personal docente en el Centro Educativo; (5) zona donde se ubica el Centro Educativo; y (6) nivel socioeconómico de la zona en la que se ubica el Centro Educativo.
- Percepciones: Aspectos organizativos, didáctico-curriculares y otros servicios relacionados con la EE y sus actuaciones (modelo alfa -alfa de Cronbach-: 0,844 puntos). Bloque compuesto por 53 ítems de estimación de 1 a 4 (1: totalmente en desacuerdo/muy bajo/nunca; 2: en desacuerdo/bajo/a menudo; 3: de acuerdo/alto/bastante veces; y 4: totalmente de acuerdo/muy alto/siempre) agrupados en 15 factores: (1) características de los programas educativos del alumnado de la/s CLIS; (2) relaciones interpersonales de los Directores con el personal docente del Centro Educativo y la/s CLIS, TICs en la/s CLIS, y ajuste de los programas educativos al PPS; (3) figura contractual del personal docente de la/s CLIS y papel de la CDAPH en la escolarización del ACNEAE I; (4) recursos y materiales manipulativos, visuales, sonoros y juegos en la/s CLIS, y visitas del *“Enseignant Référent”* al Centro Educativo; (5) relaciones interpersonales de los Directores con el

personal no docente e Inspector/a del Centro Educativo, con la familia y/o tutor/es del alumnado y los demás miembros que participan en la educación de su alumnado, (6) recursos y material administrativo y de gestión, y libros de texto especializados en la/s CLIS, recursos materiales y personales de la CDAPH, y papel del “*Enseignant Référent*” en la organización de la EE; (7) reestructuraciones y modificaciones ocasionadas por la/s CLIS, y competencias del alumnado especificadas en los programas educativos; (8) número de personal docente en el Centro Educativo y la/s CLIS, pizarra tradicional en la/s CLIS, y ajuste de los programas educativos a las directrices del Ministerio, y funciones de coordinación del “*Enseignant Référent*”; (9) recursos y materiales específicos en la/s CLIS, y funciones y características de la CDAPH; (10) proceso formativo de los Docentes de la/s CLIS I; (11) figura contractual del personal docente de la/s CLIS y papel de la CDAPH en la escolarización del ACNEAE II; (12) espacios de la/s CLIS en el Centro Educativo; (13) recursos y material audiovisual en la/s CLIS y formación inicial de los Docentes de la/s CLIS; (14) proceso formativo de los Docentes de la/s CLIS II; y (15) relaciones interpersonales de los Directores con el/los grupo/s de alumnado de la/s CLIS.

- Satisfacción y profesionalización (modelo alfa -alfa de Cronbach-: 0,762 puntos). Bloque compuesto por 21 ítems de estimación de 1 a 4 (1: totalmente en desacuerdo/muy bajo; 2: en desacuerdo/bajo; 3: de acuerdo/alto; y 4: totalmente de acuerdo/muy alto) agrupados en 8 factores: (1) la inclusión escolar del alumnado de la/s CLIS, actuación de los docentes respecto a la/S CLIS y formación inicial del Docente de la/s CLIS; (2) el Centro Educativo, su organización respecto a la/S CLIS y el sistema de selección de los Docentes; (3) instalaciones del Centro Educativo y recursos y materiales didácticos de la/s CLIS; (4) normativa del Centro Educativo e implicaciones de la nueva legislación; (5) calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y adquisición de competencias del alumnado de la/s CLIS; (6) valoración social del trabajo en la/s CLIS y especialización en EE; (7) participación de las

familias y clima escolar en la/s CLIS; y (8) continuidad del alumnado de la/s CLIS en etapas educativas superiores y formación del AVS.

Cuestionario sobre la Organización Centros Públicos de Educación “Élémentaire” con CLIS - Percepción de los Docentes (“Questionnaire sur l’Organisation des Ecoles Élémentaires Publiques avec Classe d’Intégration Scolaire” -*Appréciation des Enseignants-*”) (Anexo 3 y 4). Instrumento elaborado *ad hoc* para el desarrollo de esta investigación, tomando como referencia para ello las recomendaciones y ejemplos de otros trabajos de investigación (Aznar, 2003; Cáceres, 2007; Carrillo, 2009; Hinojo, 2006;), y que presenta una fiabilidad (modelo alfa -alfa de Cronbach-: 0,87 puntos) y validez (juicio de expertos para la validez de contenido y análisis factorial que demuestra la estructura factorial) bastante aceptables. Su objetivo era obtener información general sobre la situación actual de la EE en los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” de la Loire (Francia) con CLIS desde la perspectiva de los Docentes. Este Cuestionario está compuesto por 110 ítems agrupados en los 4 bloques que seguidamente se describen:

- Datos personales y profesionales (modelo alfa -alfa de Cronbach-: 0,85 puntos). Bloque compuesto por 11 ítems de respuesta abierta, 6 ítems de diferentes alternativas y 10 ítems de estimación de 1 a 4 (1: muy bajo; 2: bajo; 3: alto; 4: muy alto) agrupados en 8 factores: (1) cargo y figura contractual, experiencia profesional como Docente de Educación “Élémentaire” de la CLIS en su actual Centro Educativo y Docente de EE en su especialidad en otro/s Centro/s Educativo/s, diploma, formación complementaria en contexto del alumnado “handicapé” y NEAE, y motivación de los Docentes para elegir o desempeñar su cargo como docente de CLIS; (2) formación complementaria de los Docentes en programación, actividad física, métodos e instrumentos de evaluación, dificultades de aprendizaje, y métodos y técnicas pedagógicas; (3) experiencia profesional como Docente de EE en su especialidad en su actual Centro Educativo y titulación de los Docentes; (4) edad, experiencia profesional como Docente de Formación Reglada y formación inicial de los Docentes; (5) tipos de formación complementaria y formación complementaria de los



Docentes en recursos y materiales didácticos; (6) género y experiencia profesional de los Docentes como Maestro/a de Formación Complementaria; (7) experiencia profesional de los Docentes como Docente de Formación no Reglada y de EE en otro/s Centro/s Educativo/s; y (8) experiencia profesional de los Docentes como profesional no docente relacionada con la EE y Docente de Educación “*Élémentaire*” de la CLIS en otro/s Centro/s Educativo/s.

- Datos generales de la/s CLIS (modelo alfa -alfa de Cronbach-: 0,76 puntos). Bloque compuesto por 13 ítems de respuesta abierta, y 5 ítems de diferentes alternativas, agrupados en 3 factores: (1) número de alumnado por CLIS y espacios destinados a la/s CLIS; (2) temporización y planificación para la/s CLIS; y (3) denominación de la/s CLIS en la/s que interviene.
- Percepciones: aspectos organizativos y didáctico-curriculares (modelo alfa -alfa de Cronbach-: 0,84 puntos). Bloque compuesto por 2 ítems de diferentes alternativas, 42 ítems de estimación de 1 a 4 (1: totalmente en desacuerdo/muy bajo/nunca; 2: en desacuerdo/bajo/a menudo; 3: de acuerdo/alto/bastante veces; y 4: totalmente de acuerdo/muy alto/siempre) agrupados en 16 factores: (1) relaciones interpersonales de los Docentes con el personal docente y Directivo del Centro Educativo, tamaño del espacio destinado para la/s CLIS, principales características de los Programas Educativos, método tutorial y materiales sonoros para la/s CLIS; (2) ubicación y distribución espacial de la/s CLIS, inclusión, individualización y flexibilidad de los Programas Educativos, exámenes orales; (3) ajuste de los Programas Educativos al PPS, especificación de las competencias que el alumnado debe adquirir en los Programas Educativos, pruebas objetivas opción preguntas cortas y múltiple; (4) relaciones interpersonales de los Docentes con el personal no docente del Centro Educativo y materiales visuales y manipulativos para la/s CLIS; (5) pruebas estandarizadas, exámenes de ensayo y fichas; (6) libros de texto especializados y juegos para la/s CLIS; (7) métodos interrogativo y demostrativo; (8) evaluación inicial (diagnóstica), evaluación final (sumativa) y

exámenes/pruebas físicas; (9) relaciones interpersonales de los Docentes con los demás miembros que participan en la educación de su alumnado, y método de proyectos y expositivo; (10) relaciones interpersonales de los Docentes con el/los grupo/s de alumnado de la/s CLIS y material audiovisual para la/s CLIS; (11) relaciones interpersonales de los Docentes con la familia y/o tutor/es del alumnado, involucración de los Docentes de la/s CLIS en el desarrollo de los Programas Educativos del ACNEAE, técnicas de observación y pizarra tradicional para la/s CLIS; (12) método de caso y portafolios; (13) evaluación continua (formativa) y recursos y materiales específicos para la/s CLIS; (14) método del descubrimiento y TICs para la/s CLIS; (15) reestructuraciones y modificaciones ocasionadas por la/s CLIS, relaciones interpersonales de los Docentes con el/la Inspector/a del Centro Educativo y métodos individualizados; y (16) enseñanza programada.

- Satisfacción y profesionalización (modelo alfa -alfa de Cronbach-: 0,78 puntos). Bloque compuesto por 21 ítems de estimación de 1 a 4 (1: totalmente en desacuerdo/muy bajo; 2: en desacuerdo/bajo; 3: de acuerdo/alto; y 4: totalmente de acuerdo/muy alto) agrupados en 6 factores: (1) instalaciones y distribución arquitectónica, recursos y materiales didácticos, progreso del alumnado en la adquisición de competencias y normas de seguridad del Centro Educativo; (2) normas de seguridad del Centro Educativo, continuidad del alumnado de la/s CLIS en etapas educativas superiores y el sistema de selección de los Directivos y Docentes; (3) formación inicial del AVS, especialización en EE y formación inicial del Docentes de Educación “*Élémentaire*”; (4) la organización respecto a la/s CLIS del Centro Educativo, actuación del Directivo, valoración social del trabajo en la/s CLIS e iniciativas y acciones desarrolladas para la mejora de la inclusión escolar; (5) participación de las familias y clima escolar en la/s CLIS; y (6) calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados para el alumnado de la/s CLIS e implicaciones de la nueva legislación.

Entrevista de Directores (Anexo 5 y 6). Entrevista de carácter

semiestructurado compuesta por 42 ítems agrupados en 8 bloques: (1) datos personales (2 ítems); (2) datos profesionales (7 ítems); (3) enclave del Centro Escolar (1 ítems); (4) financiación y presupuesto (6 ítems); (5) aspectos organizativos (11 ítems); (6) aspectos didáctico-curriculares (5 ítems); (7) otros servicios (4 ítems); y (8) satisfacción general y profesionalización (6 ítems). Fue elaborada *ad hoc* para el desarrollo de esta investigación a partir del Cuestionario sobre la Organización Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” con CLIS - Percepción de los Directores-, teniendo en consideración las recomendaciones y ejemplos de otros trabajos de investigación (Aznar, 2003; Cáceres, 2007; Carrillo, 2009; Hinojo, 2006;). Su objetivo era ampliar y aclarar la información obtenida del Cuestionario sobre la Organización Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” con CLIS - Percepción de los Directores.

Entrevista de Docentes (Anexo 7 y 8). Entrevista de carácter semiestructurado compuesta por 26 ítems agrupados en 5 bloques: (1) datos personales (2 ítems); (2) datos profesionales (6 ítems); (3) aspectos organizativos (7 ítems); (4) aspectos didáctico-curriculares (5 ítems); y (5) satisfacción general y profesionalización (6 ítems). Fue elaborada *ad hoc* para el desarrollo de esta investigación a partir del Cuestionario sobre la Organización Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” con CLIS -Percepción de los Docentes-, teniendo en consideración las recomendaciones y ejemplos de otros trabajos de investigación (Aznar, 2003; Cáceres, 2007; Carrillo, 2009; Hinojo, 2006;). Su objetivo era ampliar y aclarar la información obtenida del Cuestionario sobre la Organización Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” con CLIS - Percepción de los Docentes.

#### **4.3. Diseño metodológico y procedimiento**

Un diseño metodológico se concibe como un plan estructurado de acción que, en función de unos objetivos básicos, está orientado a la obtención de datos relevantes a los problemas y cuestiones planteadas; en términos generales, hace mención al plan, estructura y estrategia que guía la investigación (Arnau, 1995). En este sentido, el diseño metodológico adoptado para esta investigación ha sido de carácter no experimental, método de encuesta, concretamente, un *diseño de encuesta transversal* (Mayntz, Holm y

Hubner, 1985), ya que supone la recogida de información en una muestra una sola vez y durante un período de tiempo de corta duración, con el objetivo de captar ciertos fenómenos presentes en el momento de la realización de la encuesta (Anguera *et al.*, 1995).

Por su parte, el procedimiento de este trabajo de investigación se compuso de 4 fases: (a) *establecimiento del problema de investigación, justificación y revisión bibliográfica*, descritos en los apartados de problema de investigación, justificación de la investigación y marco teórico de este trabajo; (b) *establecimiento de objetivos*, detallados en el apartado de objetivos de la investigación; (c) *diseño y planificación de la investigación*: selección del diseño metodológico y procedimiento de selección de la muestra o muestreo, especificados en el párrafo anterior y el apartado de participantes de este trabajo, respectivamente, así como el diseño de los instrumentos y su posterior administración; y (d) *implementación de la investigación*: selección de la muestra, en los términos descritos en el apartado de participantes de esta investigación, y administración de los instrumentos.

#### **4.3.1. Diseño de instrumentos**

La utilización de los *Cuestionarios* estuvo determinada por el diseño metodológico seleccionado para el desarrollo de la investigación, que a su vez estaba determinado por los objetivos del trabajo de investigación. Y es que el uso de cuestionarios ofrece numerosas ventajas a la investigación educativa (Rubio y Varas, 1999):

- Resulta poco costoso.
- Da la oportunidad de obtener una tasa de respuestas mayor sobre las preguntas confidenciales.
- Permite acceder a personas que se encuentran alejadas y ocupadas.
- Elimina los sesgos entre el encuestado y encuestador.
- Proporciona más libertad y tiempo al encuestador y encuestado. El encuestado puede completar el cuestionario durante varias fases de tiempo, eliminando la posibilidad de contestar al azar.

- El encuestado puede reflexionar sobre las preguntas y puede verificar las preguntas antes de responder.
- Garantiza la uniformidad en las respuestas, dado el carácter estandarizado de sus preguntas, instrucciones y demás elementos del mismo.
- Es más fácil de aplicar y requiere de menos habilidad para ello.

Los Cuestionarios sobre la Organización Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” con CLIS - Percepción de los Directores y Docentes, fueron elaborados a partir de la revisión de la literatura especializada sobre el tema y la información obtenida a través de diversos encuentros y contactos personales, telefónicos y/o por e-mail con algunos Directores de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la *Loire* (Francia) con CLIS, Docentes de CLIS de dichos Centros, así como especialistas en EE y formación del profesorado, además de miembros de la MDPH. Por tanto, de esta forma sistemática y ordenada, se accedió a la información necesaria sobre las variables que intervienen en la investigación, traduciendo posteriormente los objetivos de la investigación en preguntas concretas, a fin de cumplir su función de conexión entre los objetivos de la investigación y la situación real de la población a la que va dirigido (Cohen y Manion, 2002; Colás y Buendía, 1992; Fox, 1987; Lázaro y Asensi, 1987; Sierra, 1998).

A continuación, una vez sistematizada y analizada toda la información derivada de los procedimientos anteriormente mencionados, se procedió a la redacción de los ítems que concluyó con la elaboración del borrador de los Cuestionarios sobre la Organización Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” con CLIS - Percepción de los Directores y Docentes.

A partir de este momento, con el propósito de garantizar la validez de contenido, los Cuestionarios sobre la Organización Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” con CLIS - Percepción de los Directores y Docentes, se sometieron a dos procesos: (a) una administración piloto, a partir de cuyos resultados se introdujeron ciertas modificaciones en la redacción de algunos ítems; y (b) revisión por juicio de expertos de reconocido prestigio y con amplia experiencia en este procedimiento, contando con un total de 6 participantes

(Tabla 25), que emitieron algunas sugerencias y propusieron ciertas modificaciones (Ej., aclarar la redacción de algunos ítems, agrupamiento o desglose de algunos ítems, etc.).

Tabla 25  
*Composición de Juicio de Expertos*

| Miembro                                      | Organismo   |
|--|---|
| Dr. D. Francisco Javier Hinojo Lucena        | Profesor del Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada   |
| Dra. Dña. M <sup>a</sup> Pilar Cáceres Reche | Profesora del Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada  |
| Dr. D. Manuel López Sánchez                  | Profesor del Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada   |
| Dra. D. Mariano Fernández                    | Profesor del Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada   |
| Dr. D. Juan Antonio López Núñez              | Profesor del Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada   |
| D. Bruno Moulin                              | Director del "Centre de Documentation et d'Information"-CDI-(Centro de documentación y información) de Saint Chamond (France) |

Una vez introducidos todos los cambios derivados de la administración piloto y la revisión por juicio de expertos, se configuraron los Cuestionarios sobre la Organización Centros Públicos de Educación "Élémentaire" con CLIS - Percepción de los Directores y Docentes definitivos. Asimismo, se diseñó la autorización para la posterior administración de los Cuestionarios, además del procedimiento a seguir en dicha administración.

Por su parte, el empleo de las *Entrevistas* estuvo determinado por la importancia de obtener información complementaria a la adquirida a través de los Cuestionarios, en concordancia pues con los objetivos del trabajo de investigación. Y es que la entrevista "busca encontrar lo que es importante y significativo para los informantes y descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas, comprendiendo las perspectivas y experiencias de las personas que son entrevistadas" (Colás, 1999, p. 275).

Esta técnica se ha ido confirmando con el tiempo como una de las más completas e importantes por su capacidad de respuesta al contexto, sensibilidad, adaptabilidad a las circunstancias, potencialidad de comprensión holística de la realidad y riqueza cognoscitiva (Lincoln y Guba, 1984), si bien es preciso conocer sus rasgos más destacados (Del Rincón *et al.*, 1995):

- Su adaptabilidad para recoger información simultánea de múltiples fenómenos y desde perspectivas diferentes.
- La recogida, análisis e interpretación de la información a lo largo de todo proceso de investigación.
- La relación interactiva del investigador con los investigados.
- La naturaleza cualitativa de la información.

Las Entrevistas de Directores y Docentes fueron elaboradas a partir de la versión definitiva de los Cuestionarios sobre la Organización Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” con CLIS - Percepción de los Directores y Docentes, si bien antes de administrarlas a la muestra se sometieron a una administración piloto, que derivó en posteriores ajustes en su estructura y organización (Ej., cambios en la secuencia de preguntas, añadir cuestiones relevantes que surgieron durante la entrevista, eliminar ciertas preguntas por la su poca relevancia y modificar aquellas que no resultaban del todo claras y/o inducían a respuestas diferentes a las esperadas, etc.), hasta configurar las Entrevistas de Directores y Docentes definitivas. Igualmente, se diseñó la autorización para su posterior administración, además del procedimiento a seguir en dicha administración.

#### **4.3.2. Administración de instrumentos**

Una vez elaborados los Cuestionarios sobre la Organización Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” con CLIS - Percepción de los Directores y Docentes definitivos, tras seleccionar la muestra, se procedió a su administración, donde es necesario distinguir las 4 actuaciones que se desarrollaron: (a) *autorización*: para obtener las autorizaciones pertinentes para la administración de los Cuestionarios, se contactó por e-mail (también se llevaron cabo algunos contactos telefónicos para concretar ciertos aspectos), en primer lugar, con el Inspector de la ASH de la *Loire* (Francia), en segundo

lugar, con los Inspectores de cada circunscripción de la Loire (Francia), y en tercer lugar, con los Directores de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la Loire (Francia) con CLIS y Docentes de CLIS de dichos Centros. En dicho e-mail se especificaba la necesidad de autorización para realizar la investigación, el procedimiento de administración de los instrumentos que se llevaría a cabo y los agradecimientos oportunos (Anexo 9); (b) *entrega de documentación*: la distribución de los Cuestionarios se llevó a cabo personalmente, es decir, se solicitó una cita previa por vía telefónica y el investigador se personificó en el Centro Educativo de cada uno de los participantes, donde les facilitó un dossier con el Cuestionario sobre la Organización Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” con CLIS - Percepción de los Directores o Docentes y la carta de autorización del Inspector de su circunscripción. Asimismo, en este momento se explicaron detallada e individualmente las instrucciones de cumplimentación del Cuestionario, aclarando las posibles cuestiones o dudas a cada uno de los participantes. Finalmente, se concertó otra cita con el propósito de recoger personalmente los Cuestionarios; (c) *seguimiento*: con la intención de recordar o posponer cada una de las citas de recogida de los Cuestionarios, se realizó un seguimiento vía e-mail y/o telefónicamente, donde también se aprovechó para resolver cualquier tipo de duda respecto a la cumplimentación del Cuestionario; y (d) *recogida de Cuestionarios*: se realizó personalmente, confirmando que la cumplimentación de los mismos era la establecida inicialmente.

Posteriormente, tras tabular los datos procedentes de los Cuestionarios sobre la Organización Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” con CLIS - Percepción de los Directores y Docentes en la correspondiente base de datos elaborada *ad hoc* para la investigación, se realizaron los análisis factorial (justificación de la estructura de los cuestionarios: Validez de constructo) y de fiabilidad (Coeficiente Alpha de Cronbach) pertinentes.

En cuanto a la administración de las Entrevistas de Directores y Docentes, después de seleccionar la muestra, se deben destacar las dos actuaciones que se llevaron a cabo: (a) *autorización*: similar a la especificada en la administración de los cuestionarios; y (b) *desarrollo de las entrevistas*: se



realizaron en sus correspondientes lugares de trabajo, con la presencia exclusiva del entrevistado e investigador y una duración de entre 30 y 45 minutos, en la que se especificaron sus objetivos, el carácter y la duración de ésta, y el procedimiento a seguir, pues, con previa petición (confidencialidad) y aceptación, iba a ser registrada digitalmente. Asimismo, se tomaron ciertas notas aclarativas durante su transcurso e intentó generar un clima agradable y distendido, claves para el desarrollo exitoso de las entrevistas. A continuación, se inició el proceso de transcripción y tabulación de las entrevistas para su consiguiente análisis e interpretación.

## **5. TEMPORIZACIÓN**

En la Tabla 26 se presenta el cronograma en el que se describe de acuerdo al eje tiempo, el procedimiento que se ha seguido en esta investigación.

Tabla 26  
Cronograma

| Fase  | Curso 2008/2009 |            |         |           |           |       |         |       |       |      |       |       | Curso 2009/2010 |         |           |           |       |               |
|---|-----------------|------------|---------|-----------|-----------|-------|---------|-------|-------|------|-------|-------|-----------------|---------|-----------|-----------|-------|---------------|
|   | Curso 2007/2008 | Septiembre | Octubre | Noviembre | Diciembre | Enero | Febrero | Marzo | Abril | Mayo | Junio | Julio | Septiembre      | Octubre | Noviembre | Diciembre | Enero | Febrero-Julio |
| Establecimiento del problema de investigación, justificación y revisión bibliográfica | X               | X          | X       |           |           |       |         |       |       |      |       |       |                 |         |           |           |       |               |
| Establecimiento de objetivos  |                 | X          | X       |           |           |       |         |       |       |      |       |       |                 |         |           |           |       |               |
| Diseño y planificación de la investigación  |                 |            |         |           |           |       |         |       |       |      |       |       |                 |         |           |           |       |               |
| Diseño metodológico   |                 |            | X       |           |           |       |         |       |       |      |       |       |                 |         |           |           |       |               |
| Procedimiento de selección de la muestra o muestreo                                   |                 |            | X       | X         |           |       |         |       |       |      |       |       |                 |         |           |           |       |               |
| Instrumentos  |                 |            | X       | X         | X         |       |         |       |       |      |       |       |                 |         |           |           |       |               |
| Administración de instrumentos  |                 |            | X       | X         | X         |       |         |       |       |      |       |       |                 |         |           |           |       |               |
| Implementación de la investigación  |                 |            |         |           |           |       |         |       |       |      |       |       |                 |         |           |           |       |               |
| Selección de la muestra   |                 |            |         |           |           |       |         |       | X     | X    | X     | X     | X               |         |           |           |       |               |
| Administración de instrumentos  |                 |            |         |           |           |       |         | X     | X     | X    | X     | X     | X               |         |           |           |       |               |
| Análisis de datos   |                 |            |         |           |           |       |         |       |       |      |       |       |                 | X       |           |           |       |               |
| Resultados  |                 |            |         |           |           |       |         |       |       |      |       |       |                 |         | X         | X         | X     |               |
| Conclusiones  |                 |            |         |           |           |       |         |       |       |      |       |       |                 |         |           |           |       |               |
| Informe   |                 |            |         |           |           |       |         |       |       |      |       |       |                 |         |           |           |       | X             |

## 6. ANÁLISIS DE DATOS

Debido a que la información recopilada por medio de los distintos instrumentos era de naturaleza cuantitativa y cualitativa, se utilizaron diversos procedimientos para llevar a cabo el análisis de datos. En este sentido, la información cuantitativa procedente de los cuestionarios fue analizada a partir del Paquete Estadístico de las Ciencias Sociales (Statistical Package of Social Sciences -SPSS-) versión 17.0. Sobre los datos obtenidos a partir de estos instrumentos se realizaron diferentes análisis estadísticos:

- Estadísticos descriptivos y frecuencias con el propósito de conocer las medidas de tendencia central y frecuencias absolutas y porcentuales de los diferentes ítems de los Cuestionarios sobre la Organización Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” con CLIS - Percepciones de los Directores y Percepciones de los Docentes.
- Prueba chi-cuadrado de Pearson (medidas de asociación intergrupos) para comprobar el grado de asociación entre las variables “submuestras (Directores y Docentes)” y “Figura contractual”, “Titulación”, “Diploma” y “Motivación”.
- Índice Kappa de Cohen (índices de acuerdo intergrupos) con el objetivo de conocer el grado de acuerdo existente entre las puntuaciones concedidas por los Docentes y Directores de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” con CLIS a los ítems que hacen referencia a los espacios destinados al alumnado de la/s CLIS, los recursos y materiales didácticos en la/s CLIS, los programas educativos del alumnado de la/s CLIS y las relaciones interpersonales de los miembros implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de la/s CLIS (aspectos organizativos y didáctico-curriculares), la satisfacción con los aspectos organizativos respecto a la/s CLIS y el desempeño de su cargo directivo o labor docente, y la opinión sobre la profesionalización de la EE y el cargo directivo para Centros Educativos Públicos de Educación “*Élémentaire*” con CLIS.
- Análisis factorial con el objetivo de buscar el número mínimo de dimensiones capaces de explicar el máximo de información contenida en

los datos procedentes de los Cuestionarios sobre la Organización Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” con CLIS - Percepciones de los Directores y Percepciones de los Docentes (justificación de la estructura de los cuestionarios: Validez de constructo).

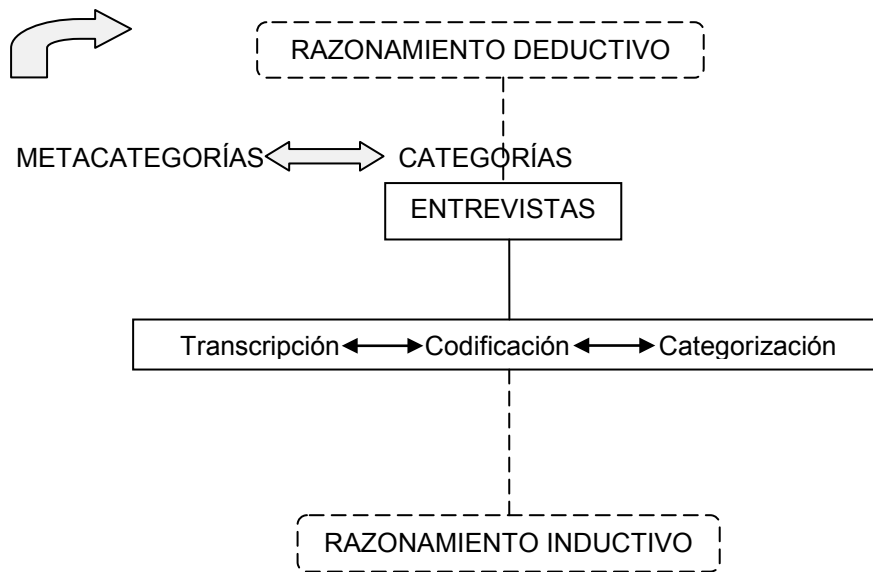
- Coeficiente Alpha de Cronbach (fiabilidad) con el propósito de establecer la homogeneidad de los elementos (consistencia del contenido) de los Cuestionarios sobre la Organización Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” con CLIS - Percepciones de los Directores y Percepciones de los Docentes, así como de sus diferentes bloques y correspondientes factores.

Por su parte, la información cualitativa recogida a través de las entrevistas se analizó manualmente con el apoyo de los programas informáticos Microsoft Word (Microsoft Office XP) siguiendo los procedimientos habituales de análisis cualitativo (Figura 10) (Anguera, 1995; Tójar, 2006; Valles, 2000).

- Transcripción de la información y publicación de la misma con Microsoft Word.
- Reducción de la información: (a) separación en unidades dependiendo de criterios temáticos y cronológicos; (b) identificación y clasificación de las unidades, que consistió en categorizar la información por medio de un procedimiento mixto inductivo-deductivo, y en codificarla, asignándole una serie de códigos a cada una; y (c) síntesis y agrupamiento de la información aplicándole procesos analíticos o técnicas conceptuales.
- Disposición y transformación de datos.

Figura 10  
Proceso del Análisis Cualitativo

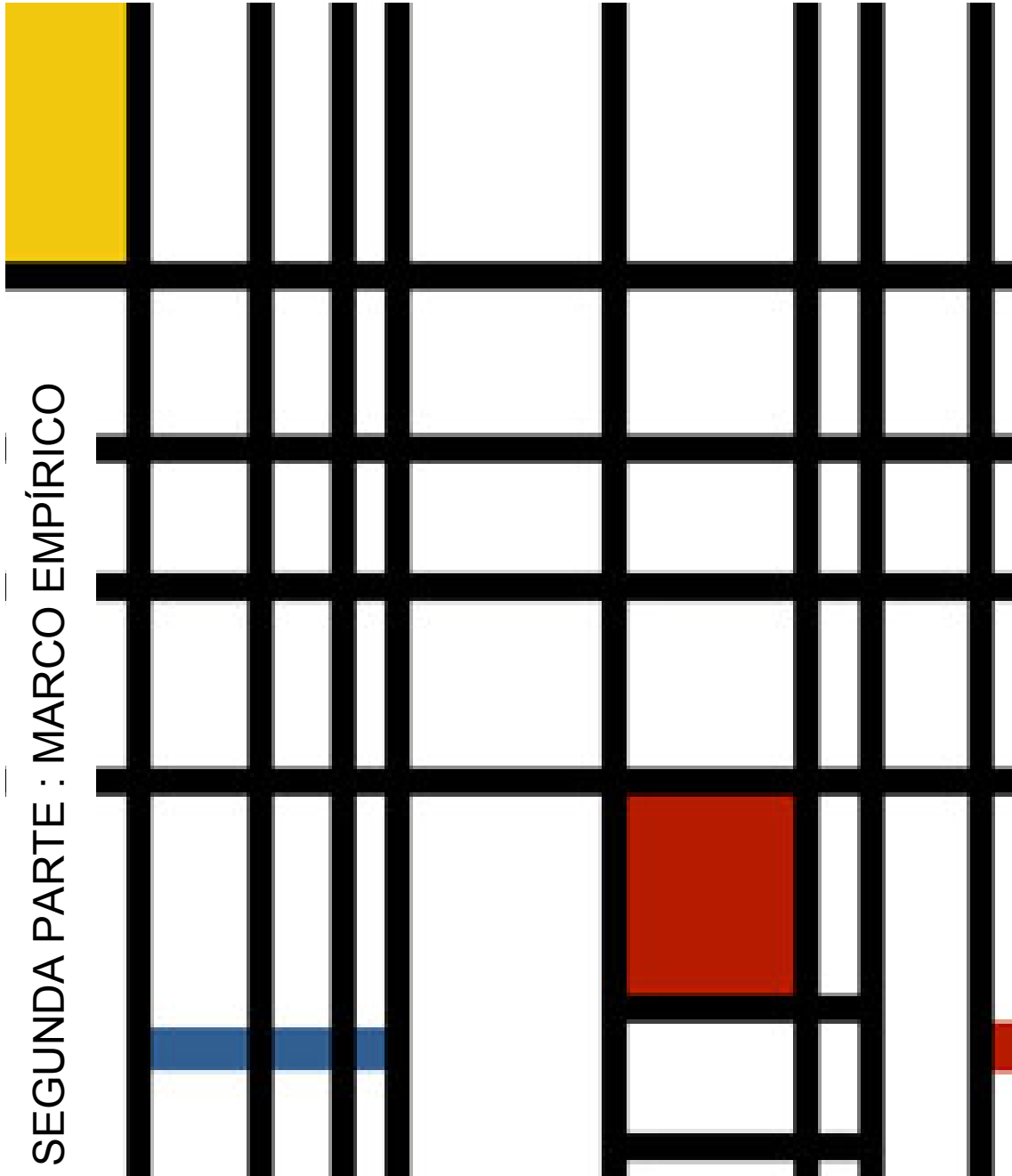
---



# CAPÍTULO VI

## RESULTADOS

SEGUNDA PARTE : MARCO EMPÍRICO





## CAPITULO VI. RESULTADOS

### 1. RESULTADOS DESCRIPTIVOS PROCEDENTES DE LOS CUESTIONARIOS

#### 1.1. Situación laboral y motivación

La *situación laboral* actual de los encuestados (Tabla 27) se caracteriza principalmente por presentar una figura contractual de Maestro Funcionario con plaza (Directores: 94,60%; Docentes: 62,50%) y Maestro Funcionario sin plaza (Directores: 5,40%; Docentes: 37,50%), si bien más de la mitad de los Docentes trabajaban como especialistas, ocupando un cargo de Maestro de EP Tipo D (67,50%) o Maestro de EP (32,50%).

Tabla 27  
*Frecuencias Porcentuales sobre la Figura Contractual de los Directivos y Docentes de los Centros Públicos de Educación "Élémentaire" de la Loire (Francia) con CLIS y el Cargo que Desempeñan los Docentes de estos Centros*

| Submuestra / Respuesta ítem   | N  | %     |
|-------------------------------|----|-------|
| Directores                    |    |       |
| Maestro funcionario con plaza | 37 | 94,60 |



Tabla 27 (Continuación)

*Frecuencias Porcentuales sobre la Figura Contractual de los Directivos y Docentes de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” de la Loire (Francia) con CLIS y el Cargo que Desempeñan los Docentes de estos Centros*

| Submuestra / Respuesta ítem       | N  | %     |
|-----------------------------------|----|-------|
| Docentes                          |    |       |
| Maestro funcionario sin plaza     | 37 | 5,40  |
| Maestro funcionario con plaza     | 40 | 62,50 |
| Maestro funcionario sin plaza     | 40 | 37,50 |
| Maestro de EP                     | 40 | 32,50 |
| Maestro de EE, tipo A             | 40 | 0,00  |
| Maestro de EE, tipo B             | 40 | 0,00  |
| Maestro de EE, tipo C             | 40 | 0,00  |
| Maestro de EP, tipo D             | 40 | 67,50 |
| Maestro de EE, con otra categoría | 40 | 0,00  |

Por otro lado, el *principal motivo* de los Directores de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” de la Loire (Francia) con CLIS y los Docentes de CLIS de dichos Centros *para desempeñar su cargo directivo y labor docente*, respectivamente, es por iniciativa personal (Directores: 78,40%; Docentes: 65,00%) o sugerencia administrativa (Directores: 18,90%; Docentes: 27,50%) en la mayoría de los casos, aunque también destaca como motivo la necesidad de cambiar las cosas (Directores: 2,70%; Docentes: 5,00%) (Tabla 28).

Tabla 28

*Frecuencias Porcentuales sobre el Principal Motivo de los Directores de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” de la Loire (Francia) con CLIS para Desempeñar su Cargo Directivo y Docentes de dichos Centros para Desempeñar su Labor Docente*

| Submuestra / Respuesta ítem    | N  | %     |
|--------------------------------|----|-------|
| Directores                     |    |       |
| Iniciativa personal            | 37 | 78,40 |
| Apoyo de los compañeros        | 37 | 0,00  |
| Necesidad de cambiar las cosas | 37 | 2,70  |
| Sugerencia administrativa      | 37 | 18,90 |
| Docentes                       |    |       |
| Iniciativa personal            | 40 | 65,00 |
| Apoyo de los compañeros        | 40 | 2,50  |
| Necesidad de cambiar las cosas | 40 | 5,00  |
| Sugerencia administrativa      | 40 | 27,50 |

## 1.2. Experiencia profesional

La *experiencia profesional* de los Directores de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” de la Loire (Francia) con CLIS *en su actual Centro Educativo* es de una media 3,51 años de antigüedad ( $\alpha$ : 2,81 años) (Tabla 29),

y es que la gran mayoría lleva desempeñando dicho cargo entre 1 y 2 años (24,30%), 3 años (21,70%), 6 y 7 años (8,10%), y 4, 5, 8, 11 y 12 años (2,70%).

En cuanto a la *experiencia profesional* de los Directores de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la *Loire* (Francia) con CLIS *en otro/s Centro/s Educativo/s* es de una media 3,38 años de antigüedad ( $\alpha$ : 5,20 años) (Tabla 29). Asimismo, un 51,40%, de los Directores no posee ninguna experiencia profesional como Director anterior a la obtenida en su Centro Educativo actual, mientras que el resto de los encuestados manifiesta que ha desempeñado dicho cargo directivo en otros Centros Educativos 2 o más años (10,80%), 18 años (5,70%) y 7, 9, 10, 13 y 15 años (2,70%).

Tabla 29  
*Medidas de Tendencia Central sobre la Experiencia Profesional de los Directores de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” de la Loire (Francia) con CLIS*

| Ítem  | N  | Media | Desviación típica |
|---|----|-------|-------------------|
| Antigüedad como Director en su actual Centro Educativo  | 37 | 3,51  | 2,81              |
| Antigüedad como Director en otro/s Centro/s Educativo/s | 37 | 3,38  | 5,20              |

Por otro lado, la *experiencia profesional* de los Docentes de CLIS de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la *Loire* (Francia) (Tabla 30) *como Maestro de EE en su especialidad en su actual Centro Educativo* es de una media de 3,80 años de antigüedad ( $\alpha$ : 5,53 años). Un 37,50% de los Docentes no posee ninguna experiencia profesional como Maestro/a de EE en su especialidad en su actual Centro Educativo, mientras que el resto de los Docentes manifiesta haber desempeñado este puesto en otros Centros Educativos 2 años (17,50%), 4 años (10,00%), 8 años (7,50%), 1 y 6 años (5,00%) y 3, 5, 9, 11, 20 y 26 años (2,50%).

Por su parte, la *experiencia profesional* de los Docentes de CLIS de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la *Loire* (Francia) *como Maestro de EE en su especialidad en otros Centros Educativos* es de 1,80 años de antigüedad ( $\alpha$ : 3,12 años). El 65,00% de los Docentes no posee ninguna experiencia profesional como Maestro de EE en su especialidad anterior a la obtenida en su Centro Educativo actual, mientras que el resto de los Docentes

manifiesta haber desempeñado este puesto en otros Centros Educativos 1 y 8 años (10,00%), 6 años (5,00%) y 2, 5 y 7 años (2,50%).

Por otro lado, la *experiencia profesional* de los Docentes de CLIS de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la *Loire* (Francia) como *Maestro de EE en su actual Centro Educativo* el 100,00% de los encuestados no posee ninguna experiencia con esta función en su actual Centro, y un 7,50% de los Docentes manifiesta haber desempeñado esta labor en otros Centros Educativos 1 año (2,50%), 4 años (2,50%) y 24 años (2,50%), con una media de 0,73 años ( $\alpha$ : 3,83 años).

En cuanto a la *experiencia profesional* de los Docentes de CLIS de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la *Loire* (Francia) como *Maestro de EP de la CLIS en su actual Centro Educativo* es de 0,50 años ( $\alpha$ : 0,68 años). Un 40,00% de los Docentes afirman que han realizado esta labor 1 año (30,00%) y 2 años (10,00%), y un 10,00% de los Docentes han desempeñado esta misma función en otros Centros Educativos 3 años (7,50%) y 5 años (2,50%).

Finalmente, la *experiencia profesional* de los Docentes de CLIS de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la *Loire* (Francia) como *Maestro de Formación Reglada* es de 2,90 años ( $\alpha$ : 5,02 años), pues una baja minoría ha realizado esta función 1 y 9 años (10,00%), 3 años (5,00%) y 2, 4, 5, 10, 12, 18 y 19 años (2,50%). Igualmente sucede con la antigüedad como *Maestro de Formación no reglada* ( $\bar{x}$ : 0,30 años;  $\alpha$ : 1,09 años) oscilando entre 1, 2, 3, y 6 años (2,50%) la experiencia de los encuestados, al mismo tiempo los datos revelan una experiencia como *Maestro de Formación Complementaria* ( $\bar{x}$ : 0,23 años;  $\alpha$ : 1,27 años) que oscila entre 1 y 8 años (2,50%) pues dos son los encuestados en poseer experiencia en esta función, siendo de 5,00% la experiencia *Profesional no Docente relacionada con la EE* ( $\bar{x}$ : 0,5 años;  $\alpha$ : 0,22 años).

Tabla 30  
 Medidas de Tendencia Central sobre la Experiencia Profesional de los Docentes de CLIS de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” de la Loire (Francia)

| Ítem  | N  | Media | Desviación típica |
|---|----|-------|-------------------|
| Antigüedad como Maestro de EE en su actual Centro Educativo                     | 40 | 0,00  | 0,00              |
| Antigüedad como Maestro de EE en su especialidad en su actual Centro Educativo  | 40 | 3,80  | 5,53              |
| Antigüedad como Maestro de EP de la CLIS en su actual Centro Educativo          | 40 | 0,50  | 0,68              |
| Antigüedad como Maestro de EP de la CLIS en otro/s Centro/s Educativo/s         | 40 | 0,35  | 1,10              |
| Antigüedad como Maestro de EE en otro/s Centro/s Educativo/s                    | 40 | 0,73  | 3,83              |
| Antigüedad como Maestro de EE en su especialidad en otro/s Centro/s Educativo/s | 40 | 1,80  | 3,12              |
| Antigüedad como Maestro de Formación Reglada                                    | 40 | 2,90  | 5,02              |
| Antigüedad como Maestro de Formación no Reglada                                 | 40 | 0,30  | 1,09              |
| Antigüedad como Maestro de Formación Complementaria                             | 40 | 0,23  | 1,27              |
| Antigüedad profesional no docente relacionada con la EE                         | 40 | 0,5   | 0,22              |

### 1.3. Perfil de formación inicial y grado de adecuación

La *titulación* más alta que en mayor medida manifiestan poseer los Directores de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” de la Loire (Francia) con CLIS son “Licence” (54,10%), “Master” (18,90%) y “Diplôme d’Études Universitaires Générales” (DEUG) (18,90%), mientras que en el caso de los Docentes de CLIS de dichos Centros son “Licence” (75,00%) y “Master” (17,50%). Ninguno de los Docentes de CLIS posee el “Diplôme d’Études Universitaires Générales” (DEUG) (Tabla 31).

Tabla 31  
 Frecuencias Porcentuales sobre la Titulación más Alta que Poseen los Directores de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” de la Loire (Francia) con CLIS y Docentes de CLIS de dichos Centros

| Submuestra / Titulación                            | N  | %    |
|--|----|------|
| Directores   |    |      |
| Sin titulación                                     | 37 | 0,00 |
| CAP  | 37 | 0,00 |
| BEP  | 37 | 0,00 |
| BAC  | 37 | 5,40 |
| BTS  | 37 | 2,70 |
| “Diplôme d’Accès aux Études Universitaires” (DAEU) | 37 | 0,00 |

Tabla 31 (Continuación)  
 Frecuencias Porcentuales sobre la Titulación más Alta que Poseen los Directores de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” de la Loire (Francia) con CLIS y Docentes de CLIS de dichos Centros

| Submuestra / Titulación | N  | %     |
|-------------------------|----|-------|
| DEUG                    | 37 | 18,90 |
| “Licence”               | 37 | 54,10 |
| “Master”                | 37 | 18,90 |
| “Doctorat”              | 37 | 0,00  |
| Docentes                |    |       |
| Sin titulación          | 40 | 0,00  |
| CAP                     | 40 | 0,00  |
| BEP                     | 40 | 0,00  |
| BAC                     | 40 | 5,00  |
| BTS                     | 40 | 2,50  |
| DAEU                    | 40 | 0,00  |
| DEUG                    | 40 | 0,00  |
| “Licence”               | 40 | 75,00 |
| “Master”                | 40 | 17,50 |
| “Doctorat”              | 40 | 0,00  |

Por su parte, los resultados sobre los *diplomas* que poseen los Directores de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” de la Loire (Francia) con CLIS (Tabla 32), revelan que 89,19% de los encuestados poseen el DPPE, si bien otra parte de los encuestados, en general, muestran ostentar diplomas dirigidos a la obtención del DPPE actual, pero años anteriores haciendo referencia al “*Certificat d’Aptitude aux Fonctions d’Instituteur ou de Professeur des Écoles Maître Formateur*” -CAFIPEMF- (10,81%), “*Diplôme d’Instituteur*” (2,70%), y/o “*Certificat d’Aptitude Professionnelle Instituteur*” (2,70%).

Además, un número de Directores dispone de diplomas orientados a la EE referidos al “*Certificat d’Aptitude aux actions Pédagogiques Spécialisées d’Adaptation et d’Intégration Scolaire*” -CAPSAIS- (5,41%) y “*Certificat d’Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la Scolarisation des élèves en situation de Handicap*” -CAPA-SH- (2,70%) o al cargo que desempeñan en los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” con una o varias CLIS haciendo mención al “*Diplôme directeur établissement spécilisé*” (2,70%), mientras que un (2,70%) de los Directores entrevistados poseen diplomas no relacionados con el ámbito de la Educación siendo la “*Licence en sciences naturelles*” y “*Llicence d’économie*”, sucesivamente.

Tabla 32

Frecuencias Porcentuales sobre los Diplomas que Poseen los Directores de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la Loire (Francia) con CLIS

| Diploma   | N  | %     |
|---|----|-------|
| “ <i>Diplôme d’État d’Éducateur Spécialisé</i> ” (DEES)                             | 37 | 0,00  |
| “ <i>Diplôme d’État d’Éducateur de Jeunes Enfants</i> ” (DEEJE)                     | 37 | 0,00  |
| “ <i>Certificat d’Aptitude aux Fonctions d’Aide Médico-Psychologique</i> ” (CAFAMP) | 37 | 0,00  |
| “ <i>Certificat d’Aptitude aux Fonctions de Moniteur-Éducateur</i> ” (CAFME)        | 37 | 0,00  |
| “ <i>Diplôme d’État d’Aide Médico-Psychologique</i> ” (DEAMP)                       | 37 | 0,00  |
| DPPE  | 37 | 89,19 |
| CAPSAIS   | 37 | 5,41  |
| CAPA-SH   | 37 | 2,70  |
| “ <i>Diplôme d’instituteur</i> ”  | 37 | 2,70  |
| “ <i>Certificat d’Aptitude Professionnelle Instituteur</i> ”                        | 37 | 2,70  |
| CAFIPEMF  | 37 | 10,81 |
| “ <i>Licence en sciences naturelles</i> ”   | 37 | 2,70  |
| “ <i>Licence d’économie</i> ”   | 37 | 2,70  |
| “ <i>Diplôme directeur établissement spécialisé</i> ”                               | 37 | 2,70  |

Por otro lado, los resultados manifiestan que un elevado porcentaje de los Directores de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la Loire (Francia) poseer el DPPE y otro diploma haciendo referencia al DPPE y CAFIPEMF (8,10%), DPPE y “*Licence en sciences naturelles*” (2,70%), DPPE y “*Licence d’économie*” (2,70%), además de otros diplomas ligados a la EE referidos al CAPSAIS y CAFIPEMF (2,70%), y DPPE, CAPSAIS y “*Diplôme directeur établissement spécialisé*” (2,70%).

En cuanto a los *diplomas* ostentados por los Docentes de CLIS de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la Loire (Francia) (Tabla 33), se limitan exclusivamente en un elevado número de Docentes a la posesión del DPPE (77,50%), seguidos de los diplomas dirigidos especialmente al trabajo con el ACNEAE, haciendo referencia al CAPSAIS (30,00%) y CAPA-SH (30,00%), contrariamente al 2,50% de los encuestados que manifiestan disponer del “*Diplôme du cadre formateur en remédiation cognitive*” y “*Certificat d’Aptitude à l’Education des enfants et adolescents déficients ou Inadaptés*” (CAEI), sucesivamente.

Tabla 33

Frecuencias Porcentuales sobre los Diplomas que Poseen los Docentes de CLIS de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” de la Loire (Francia)

| Diploma  | N  | %     |
|--|----|-------|
| DEES   | 40 | 0,00  |
| DEEJE  | 40 | 0,00  |
| CAFAMP   | 40 | 0,00  |
| CAFME  | 40 | 0,00  |
| DEAMP  | 40 | 0,00  |
| DPPE   | 40 | 77,50 |
| CAPSAIS  | 40 | 30,00 |
| CAPA-SH  | 40 | 30,00 |
| CAEI   | 40 | 2,50  |
| <i>“Diplôme du cadre formateur en remédiation cognitive”</i> | 40 | 2,50  |

Además, los Docentes de CLIS de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” de la Loire (Francia) comparten al igual que los Directores, varios diplomas orientados a su labor docente siendo el DPPE y CAPA-SH (20,00%), DPPE y CAPSAIS (15,00%), DPPE y CAEI (2,50%), y DPPE, CAPSAIS y el *“Diplôme du cadre formateur en remédiation cognitive”* (2,50%).

Finalmente, la gran mayoría de los Directores de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” de la Loire (Francia) con CLIS y Docentes de CLIS de dichos Centros consideran inadecuado (Directores: 75,70%; Docentes: 70,00%) su perfil de formación inicial para desempeñar su cargo ( $\bar{x}$ : de 2,11 puntos;  $\alpha$ : 0,61 puntos) y labor docente, ( $\bar{x}$ : 2,20 puntos;  $\alpha$ : 0,82 puntos), respectivamente (Tabla 34).

Tabla 34

Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre el Nivel de Adecuación del Perfil de Formación Inicial de los Directores de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” de la Loire (Francia) con CLIS para Desempeñar su Cargo Directivo y Docentes de CLIS de dichos Centros para Desempeñar su Labor Docente

| Submuestra / Respuesta ítem | N  | %     | Media | Desviación típica |
|-----------------------------|----|-------|-------|-------------------|
| <b>Directores</b>           |    |       |       |                   |
| Muy bajo                    | 37 | 13,50 | 2,11  | 0,61              |
| Bajo                        | 37 | 62,20 |       |                   |
| Alto                        | 37 | 24,30 |       |                   |
| Muy alto                    | 37 | 0,00  |       |                   |
| <b>Docentes</b>             |    |       |       |                   |
| Muy bajo                    | 40 | 17,50 | 2,20  | 0,82              |
| Bajo                        | 40 | 52,50 |       |                   |
| Alto                        | 40 | 22,50 |       |                   |
| Muy alto                    | 40 | 7,50  |       |                   |

#### 1.4. Perfil de formación complementaria y grado de adecuación

Los resultados sobre la *tipología de formación complementaria* recibida en el último año (Tabla 35) arrojan que un elevado número de los Directores de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la *Loire* (Francia) con CLIS y Docentes de CLIS de dichos Centros no ha realizado ningún tipo de formación complementaria en técnicas de dirección (35,20%) y técnicas de EE (45,00%), respectivamente. No obstante, en el caso de ambas submuestras destacan la autoformación (Directores: 24,30%; Docentes: 12,50%) y la formación continua (Directores: 21,60%; Docentes: 22,50%) como las tipologías de formación complementaria en técnicas de dirección (21,60%) y técnicas de EE (22,50%), respectivamente, más empleadas.

Tabla 35  
*Frecuencias Porcentuales sobre la Tipología de la Formación Complementaria Recibida en el Último Año por los Directores de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” de la Loire (Francia) con CLIS para Desempeñar su Cargo Directivo y Docentes de CLIS de dichos Centros para Desempeñar su Labor Docente*

| Submuestra / Respuesta ítem        | N  | %     |
|------------------------------------|----|-------|
| <b>Directores</b>                  |    |       |
| Ninguna                            | 37 | 35,20 |
| Formacion continua                 | 37 | 21,60 |
| Formacion reglada                  | 37 | 8,10  |
| Autoformación                      | 37 | 24,30 |
| Formacion continua y Autoformación | 37 | 8,10  |
| Formacion reglada y Autoformación  | 37 | 2,70  |
| <b>Docentes</b>                    |    |       |
| Ninguna                            | 40 | 45,00 |
| Formacion continua                 | 40 | 22,50 |
| Formacion reglada                  | 40 | 5,00  |
| Autoformación                      | 40 | 12,50 |
| Formacion continua y Autoformación | 40 | 15,00 |

Asimismo, los Directores de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la *Loire* (Francia) con CLIS, a la hora de valorar el nivel de adecuación de su *formación complementaria* (Tabla 36), asignan las puntuaciones más elevadas a los ítems que hacen referencia a planificación ( $\bar{x}$ : 2,11 puntos;  $\alpha$ : 0,74 puntos), gestión de recursos ( $\bar{x}$ : 2,16 puntos;  $\alpha$ : 0,69 puntos), relaciones interpersonales ( $\bar{x}$ : 2,32 puntos;  $\alpha$ : 0,71 puntos), TICs ( $\bar{x}$ : 2,35 puntos;  $\alpha$ : 0,75 puntos), formación psicopedagógica ( $\bar{x}$ : 2,05 puntos;  $\alpha$ : 0,62 puntos), resolución de problemas y/o conflictos ( $\bar{x}$ : 2,11 puntos;  $\alpha$ : 0,77 puntos), mientras que otorgan unas puntuaciones medias igual o inferior a dos



puntos a los ítems relacionados con dinamización de grupos ( $\bar{x}$ : 2,00 puntos;  $\alpha$ : 0,70 puntos), jurídico-legal y administración ( $\bar{x}$ : 1,97 puntos;  $\alpha$ : 0,73 puntos), y capacidad de liderazgo ( $\bar{x}$ : 1,81 puntos;  $\alpha$ : 0,82 puntos). Y es que la mayoría de los encuestados considera que su nivel de formación complementaria en capacidad de liderazgo (83,80%), jurídico-legal y administración (81,10%), formación psicopedagógica (78,40%), planificación (67,60%), gestión de recursos (67,60%), dinamización de grupos (67,60%), resolución de problemas y/o conflictos (64,80%), relaciones interpersonales (59,50%), y TICs (54,00%), es inadecuado (muy bajo y bajo).

*Tabla 36*  
*Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre el Nivel de Adecuación de la Formación Complementaria en Dirección de Centros Educativos de los Directores de los Centros Públicos de Educación "Élémentaire" de la Loire (Francia) con CLIS*

| Aspectos / Respuesta ítem              | N  | %     | Media | Desviación típica |
|--|----|-------|-------|-------------------|
| <b>Planificación</b>                   |    |       |       |                   |
| Muy Bajo                               | 37 | 21,60 | 2,11  | 0,74              |
| Bajo                                   | 37 | 46,00 |       |                   |
| Alto                                   | 37 | 32,40 |       |                   |
| Muy Alto                               | 37 | 0,00  |       |                   |
| <b>Gestión de recursos</b>             |    |       |       |                   |
| Muy Bajo                               | 37 | 16,20 | 2,16  | 0,69              |
| Bajo                                   | 37 | 51,40 |       |                   |
| Alto                                   | 37 | 32,40 |       |                   |
| Muy Alto                               | 37 | 0,00  |       |                   |
| <b>Relaciones interpersonales</b>      |    |       |       |                   |
| Muy Bajo                               | 37 | 10,80 | 2,32  | 0,71              |
| Bajo                                   | 37 | 48,70 |       |                   |
| Alto                                   | 37 | 37,80 |       |                   |
| Muy Alto                               | 37 | 2,70  |       |                   |
| <b>TICs</b>                            |    |       |       |                   |
| Muy Bajo                               | 37 | 13,50 | 2,35  | 0,75              |
| Bajo                                   | 37 | 40,50 |       |                   |
| Alto                                   | 37 | 43,30 |       |                   |
| Muy Alto                               | 37 | 2,70  |       |                   |
| <b>Jurídico-legal y administración</b> |    |       |       |                   |
| Muy Bajo                               | 37 | 24,30 | 1,97  | 0,73              |
| Bajo                                   | 37 | 56,80 |       |                   |
| Alto                                   | 37 | 16,20 |       |                   |
| Muy Alto                               | 37 | 2,70  |       |                   |
| <b>Formación psicopedagógica</b>       |    |       |       |                   |
| Muy Bajo                               | 37 | 16,20 | 2,05  | 0,62              |
| Bajo                                   | 37 | 62,20 |       |                   |
| Alto                                   | 37 | 21,60 |       |                   |
| Muy Alto                               | 37 | 0,00  |       |                   |

Tabla 36 (Continuación)  
Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre el Nivel de Adecuación de la Formación Complementaria en Dirección de Centros Educativos de los Directores de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” de la Loire (Francia) con CLIS

| Aspectos / Respuesta ítem              | N  | %     | Media | Desviación típica |
|--|----|-------|-------|-------------------|
| Resolución de problemas y/o conflictos |    |       |       |                   |
| Muy Bajo                               | 37 | 24,30 |       |                   |
| Bajo                                   | 37 | 40,50 | 2,11  | 0,77              |
| Alto                                   | 37 | 35,20 |       |                   |
| Muy Alto                               | 37 | 0,00  |       |                   |
| Capacidad de Liderazgo                 |    |       |       |                   |
| Muy Bajo                               | 37 | 35,10 |       |                   |
| Bajo                                   | 37 | 48,70 | 1,81  | 0,70              |
| Alto                                   | 37 | 16,20 |       |                   |
| Muy Alto                               | 37 | 0,00  |       |                   |
| Dinamización de grupos                 |    |       |       |                   |
| Muy Bajo                               | 37 | 32,40 |       |                   |
| Bajo                                   | 37 | 35,20 | 2,00  | 0,82              |
| Alto                                   | 37 | 32,40 |       |                   |
| Muy Alto                               | 37 | 0,00  |       |                   |

Respecto al nivel de adecuación de la formación complementaria de los Docentes de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” de la Loire (Francia) con CLIS (Tabla 37), un elevado porcentaje de los Docentes manifiestan que su nivel de adecuación lo perciben inadecuado (bajo o muy bajo) en el aspecto de actividad física ( $\bar{x}$ : 2,08 puntos;  $\alpha$ : 0,62 puntos) con un 77,50%, métodos e instrumentos de evaluación ( $\bar{x}$ : 2,40 puntos;  $\alpha$ : 0,71 puntos) (57,50%), y Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) ( $\bar{x}$ : 2,35 puntos;  $\alpha$ : 0,74 puntos) (55,00%). Por el contrario, los resultados arrojan que su nivel de adecuación respecto a la programación ( $\bar{x}$ : 2,60 puntos;  $\alpha$ : 0,63 puntos) (62,50%), dificultades del aprendizaje ( $\bar{x}$ : 2,53 puntos;  $\alpha$ : 0,60 puntos) (57,50%), contexto del alumnado “handicapé” ( $\bar{x}$ : 2,63 puntos;  $\alpha$ : 0,74 puntos) (57,50%), recursos y materiales didácticos ( $\bar{x}$ : 2,53 puntos;  $\alpha$ : 0,60 puntos) (57,50%), y métodos y técnicas pedagógicas ( $\bar{x}$ : 2,50 puntos;  $\alpha$ : 0,55 puntos) (52,50%), es adecuada (alto y muy alto).

Tabla 37  
Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre el Nivel de Adecuación de la Formación Complementaria en EE de los Docentes de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” de la Loire (Francia) con CLIS

| Aspectos / Respuesta ítem                   | N  | %     | Media | Desviación típica |
|---|----|-------|-------|-------------------|
| <b>NEAE</b>                                 |    |       |       |                   |
| Muy Bajo                                    | 40 | 12,50 |       |                   |
| Bajo  | 40 | 42,50 | 2,35  | 0,74              |
| Alto  | 40 | 42,50 |       |                   |
| Muy Alto                                    | 40 | 2,50  |       |                   |
| <b>Dificultades del aprendizaje</b>         |    |       |       |                   |
| Muy Bajo                                    | 40 | 5,00  |       |                   |
| Bajo  | 40 | 37,50 | 2,53  | 0,60              |
| Alto  | 40 | 57,50 |       |                   |
| Muy Alto                                    | 40 | 0,00  |       |                   |
| <b>Contexto del alumnado “handicapé”</b>    |    |       |       |                   |
| Muy Bajo                                    | 40 | 5,00  |       |                   |
| Bajo  | 40 | 37,50 | 2,63  | 0,74              |
| Alto  | 40 | 47,50 |       |                   |
| Muy Alto                                    | 40 | 10,00 |       |                   |
| <b>Programación</b>                         |    |       |       |                   |
| Muy Bajo                                    | 40 | 5,00  |       |                   |
| Bajo  | 40 | 32,50 | 2,60  | 0,63              |
| Alto  | 40 | 60,00 |       |                   |
| Muy Alto                                    | 40 | 2,50  |       |                   |
| <b>Métodos y técnicas pedagógicas</b>       |    |       |       |                   |
| Muy Bajo                                    | 40 | 2,50  |       |                   |
| Bajo  | 40 | 45,00 | 2,50  | 0,55              |
| Alto  | 40 | 52,50 |       |                   |
| Muy Alto                                    | 40 | 0,00  |       |                   |
| <b>Recursos y materiales didácticos</b>     |    |       |       |                   |
| Muy Bajo                                    | 40 | 5,00  |       |                   |
| Bajo  | 40 | 37,50 | 2,53  | 0,60              |
| Alto  | 40 | 57,50 |       |                   |
| Muy Alto                                    | 40 | 0,00  |       |                   |
| <b>Métodos e instrumentos de evaluación</b> |    |       |       |                   |
| Muy Bajo                                    | 40 | 7,50  |       |                   |
| Bajo  | 40 | 50,00 | 2,40  | 0,71              |
| Alto  | 40 | 37,50 |       |                   |
| Muy Alto                                    | 40 | 5,00  |       |                   |
| <b>Actividad física</b>                     |    |       |       |                   |
| Muy Bajo                                    | 40 | 15,00 |       |                   |
| Bajo  | 40 | 62,50 | 2,08  | 0,62              |
| Alto  | 40 | 22,50 |       |                   |
| Muy Alto                                    | 40 | 0,00  |       |                   |

### 1.5. Dotación presupuestaria y financiera

La procedencia de la *financiación* destinada a la/s CLIS de un Centro Público de Educación “Élémentaire” de la Loire (Francia) (Tabla 38) suele ser de la comuna donde se ubica el Centro Educativo (73,00%), aunque el 5,40% de los participantes manifiestan que dicha financiación proviene de varias comunas o depende del “Conseil Général de la Loire”, si bien plantean que

también suele proceder de la agrupación de varias de las opciones: (a) una comuna y el “*Conseil Général de la Loire*” (13,50%); (b) una comuna, el “*Conseil Général de la Loire*” y las aportaciones económicas de otra institución (5,40%); y (c) una comuna y una cooperativa escolar (2,70%).

Tabla 38

*Frecuencias Porcentuales sobre la Tipología de Financiación que los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” de la Loire (Francia) con CLIS poseen, desde la perspectiva de los Directivos*

| Respuesta ítem   | N  | %     |
|--|----|-------|
| Depende de una comuna  | 37 | 73,00 |
| Depende de varias comunas  | 37 | 2,70  |
| Depende del “ <i>Conseil Général de la Loire</i> ”   | 37 | 2,70  |
| Depende de una comuna y el “ <i>Conseil Général de la Loire</i> ”  | 37 | 13,50 |
| Depende de una comuna y de una cooperativa escolar   | 37 | 2,70  |
| Depende de una comuna y el “ <i>Conseil Général de la Loire</i> ” y de las aportaciones económicas de otra institución | 37 | 5,40  |

Por otro lado, la mayoría de los Directores encuestados (73,00%) subrayan que la *partida económica* que se destina a la/s CLIS es la adecuada para atender las necesidades del alumnado de la/s misma/s ( $\bar{x}$ : 2,76 puntos;  $\alpha$ : 0,68 puntos), y como manifiestan un elevado número de Directores (91,90%) debe ser respetada, y no destinarla a otros asuntos que no afecten a la/s CLIS ( $\bar{x}$ : 3,11 puntos;  $\alpha$ : 0,52 puntos) (Tabla 39).

Tabla 39

*Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre el Grado de Acuerdo de los Directores de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” de la Loire (Francia) con CLIS Respecto al Presupuesto y/o Partida Económica destinada para la CLIS*

| Ítem / Respuesta ítem   | N  | %     | Media | Desviación típica |
|---|----|-------|-------|-------------------|
| La partida económica que se destina a la/s CLIS es la adecuada para atender a las necesidades del alumnado                              |    |       |       |                   |
| Totalmente en desacuerdo  | 37 | 5,40  |       |                   |
| En desacuerdo   | 37 | 21,60 |       |                   |
| De acuerdo  | 37 | 64,90 | 2,76  | 0,68              |
| Totalmente de acuerdo   | 37 | 8,10  |       |                   |
| La partida económica destinada para la/s CLIS debe ser respetada y en ningún caso destinarla a otros asuntos que no afecten a la/s CLIS |    |       |       |                   |

Tabla 39 (Continuación)  
Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre el Grado de Acuerdo de los Directores de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” de la Loire (Francia) con CLIS Respecto al Presupuesto y/o Partida Económica destinada para la CLIS

| Ítem / Respuesta ítem    | N  | %     | Media | Desviación típica |
|--------------------------|----|-------|-------|-------------------|
| Totalmente en desacuerdo | 37 | 0,00  |       |                   |
| En desacuerdo            | 37 | 8,10  | 3,11  | 0,52              |
| De acuerdo               | 37 | 73,00 |       |                   |
| Totalmente de acuerdo    | 37 | 18,90 |       |                   |

## 1.6. Aspectos organizativos y didáctico-curriculares

### 1.6.1. Directores

Este apartado se subdivide en dos bloques: (a) aspectos organizativos (Ej., zona de ubicación, nivel socioeconómico, horarios del Centro Educativo - aulas ordinarias y CLIS-, número y denominación o tipo de CLIS, ratio de alumnado por CLIS, espacios, recursos personales del Centro Educativo y relaciones interpersonales); y (b) aspectos didáctico-curriculares (Ej., programas educativos -PPEE-, formación de los docentes de la/s CLIS, recursos y materiales didácticos de la/s CLIS, y materiales administrativos y de gestión).

En este sentido, respecto a los *aspectos organizativos*, los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” de la Loire (Francia) con CLIS se encuentran principalmente en zonas urbanas (67,60%) y metropolitanas (27,00%), con un nivel socioeconómico medio-bajo (45,90%) y bajo (32,40%), predominantemente (Tabla 40).

Tabla 40  
Frecuencias Porcentuales sobre la Zona donde se Ubican los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” de la Loire (Francia) con CLIS y su Nivel Socioeconómico desde la Perspectiva de los Directivos

| Ítems / Respuesta ítem  | N  | %     |
|---|----|-------|
| Zona donde se ubique el Centro Educativo                                |    |       |
| Zona rural  | 37 | 5,40  |
| Zona urbana   | 37 | 67,60 |
| Zona metropolitana  | 37 | 27,00 |
| Nivel socioeconómico de la zona en la que se ubique el Centro Educativo |    |       |
| Alto  | 37 | 0,00  |
| Medio-alto  | 37 | 21,70 |
| Medio-bajo  | 37 | 45,90 |
| Bajo  | 37 | 32,40 |

Estos Centros Educativos disponen en su mayoría de una única CLIS (91,90%), concretamente CLIS 1 (94,60%), dedicada a los ACNEAE derivadas del área de la cognición. El resto de las CLIS (5,40%) son CLIS 4 destinadas al alumnado con deficiencia motora. La denominación de la segunda CLIS, en general, es CLIS 1 (5,40%) (Tabla 41).

Tabla 41

*Frecuencias Porcentuales sobre el Número de CLIS que Poseen los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” de la Loire (Francia) con CLIS, su Nivel Socioeconómico y sus denominaciones, desde la Perspectiva de los Directivos*

| Ítems / Respuesta ítem   | N  | %     |
|--|----|-------|
| Número de CLIS que posee el Centro Educativo                           |    |       |
| Una CLIS   | 37 | 91,90 |
| Dos CLIS   | 37 | 8,10  |
| Denominación de la 1 <sup>era</sup> CLIS que posee el Centro Educativo |    |       |
| CLIS 1   | 37 | 94,60 |
| CLIS 4   | 37 | 5,40  |
| Denominación de la 2 <sup>a</sup> CLIS que posee el Centro Educativo   |    |       |
| No hay 2 <sup>a</sup> CLIS   | 37 | 91,90 |
| CLIS 1   | 37 | 5,40  |
| CLIS 4   | 37 | 2,70  |

Como manifiestan los resultados en el *número del alumnado por CLIS* (Tabla 42) corresponde para la 1<sup>a</sup> CLIS a una media de 9,49 alumnos ( $\alpha$ : 2,14 alumnos), oscilando entre 11 y 12 alumnos (18,90%), 9 alumnos (21,60%), 10 alumnos (16,20%), 7 alumnos (10,80%), 8 y 4 alumnos (5,40%) y 6 alumnos (2,70%). Sin embargo, para la 2<sup>a</sup> CLIS concierne a una media de 8,33 alumnos ( $\alpha$ : 2,45 alumnos), oscilando entre 5, 8 y 12 alumnos (33,33%).

Tabla 42

*Medidas de Tendencia Central sobre el Número de Alumnado por CLIS de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” de la Loire (Francia)*

| Ítem  | N  | Media | Desviación típica |
|---|----|-------|-------------------|
| Número de alumnos correspondientes a la 1 <sup>a</sup> CLIS | 40 | 9,49  | 2,14              |
| Número de alumnos correspondientes a la 2 <sup>a</sup> CLIS | 40 | 8,33  | 3,51              |

En cuanto a los *horarios* de estos Centros Educativos, el número de horas de apertura semanales es de 24 horas, tanto de las clases ordinarias

como de la/s CLIS, en 4 días semanales (6 horas por día), 3 en horario de mañana (8:30-11:30) y 3 en horario de tarde (13:30-16:30). El horario de apertura y cierre de estos Centros Educativos puede variar, pero siempre respetando el número de horas por día.

Respecto a los *espacios* destinados al alumnado de las CLIS (Tabla 43) un elevado tanto por ciento de los encuestados afirma que tanto la/s CLIS como el resto de las clases ordinarias se encuentran ubicadas en las mismas instalaciones (94,60%) y que no suelen existir una o varias salas especialmente dedicadas para el descanso y/o el ocio del alumnado de la/s CLIS (89,20%). Por otro lado, el 59,50% (de acuerdo y totalmente de acuerdo) los Directores manifiesta que la/s CLIS dispone de un mayor espacio para el desarrollo de la docencia ( $\bar{x}$ : 2,62 puntos;  $\alpha$ : 0,62 puntos), el 62,20% (de acuerdo y totalmente de acuerdo) señala que han ocasionado reestructuraciones y modificaciones significativas desde la perspectiva organizativa ( $\bar{x}$ : 2,76 puntos; y  $\alpha$ : 0,83 puntos) y el 86,50% (de acuerdo y totalmente de acuerdo) plantea que la ubicación y distribución espacial de las CLIS es adecuada a las necesidades del alumnado, ( $\bar{x}$ : 3,05 puntos;  $\alpha$ : 0,66 puntos).

Tabla 43  
*Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre el Grado de Acuerdo de los Directores de los Centros Públicos de Educación "Élémentaire" de la Loire (Francia) con CLIS Respecto a los Espacios Destinados al Alumnado de la/s CLIS*

| Ítem / Respuesta ítem   | N  | %     | Media | Desviación Típica |
|---|----|-------|-------|-------------------|
| La/s CLIS se desarrollan en las mismas instalaciones que el resto de enseñanzas                                 |    |       |       |                   |
| Si  | 37 | 94,60 |       |                   |
| No  | 37 | 5,40  | -     | -                 |
| Existe alguna/s sala/s especialmente dedicada/s para el descanso y/o el ocio destinada al alumnado de la/s CLIS |    |       |       |                   |
| Si  | 37 | 10,80 |       |                   |
| No  | 37 | 89,20 | -     | -                 |
| La/s CLIS dispone de un mayor espacio para el desarrollo de la docencia   |    |       |       |                   |
| Totalmente en desacuerdo  | 37 | 5,40  |       |                   |
| En desacuerdo   | 37 | 35,10 | 2,62  | 0,72              |
| De acuerdo  | 37 | 51,40 |       |                   |
| Totalmente de acuerdo   | 37 | 8,10  |       |                   |

Tabla 43 (Continuación)  
*Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre el Grado de Acuerdo de los Directores de los Centros Públicos de Educación "Élémentaire" de la Loire (Francia) con CLIS Respecto a los Espacios Destinados al Alumnado de la/s CLIS*

| Ítem / Respuesta ítem   | N  | %     | Media | Desviación Típica |
|---|----|-------|-------|-------------------|
| La/s CLIS han ocasionado reestructuraciones y modificaciones significativas desde la perspectiva organizativa |    |       |       |                   |
| Totalmente en desacuerdo  | 37 | 5,40  |       |                   |
| En desacuerdo   | 37 | 32,40 | 2,76  | 0,83              |
| De acuerdo  | 37 | 43,30 |       |                   |
| Totalmente de acuerdo   | 37 | 18,90 |       |                   |
| La ubicación y distribución espacial de las CLIS es adecuada a las necesidades del alumnado                   |    |       |       |                   |
| Totalmente en desacuerdo  | 37 | 2,70  |       |                   |
| En desacuerdo   | 37 | 10,80 | 3,05  | 0,66              |
| De acuerdo  | 37 | 64,90 |       |                   |
| Totalmente de acuerdo   | 37 | 21,60 |       |                   |

En lo que respecta a los *recursos personales* (Tabla 44), los resultados mostrados por los encuestados arrojan que la media del personal docente en el Centro Educativo es de 8,89 docentes ( $\alpha$ : 3,26 docentes) oscilando entre 7 Docentes (18,90%), 9 y 6 Docentes (16,20%), 13 Docentes (13,50%), 8 Docentes (10,80%), 5 y 15 Docentes (5,40%) y 3, 10, 11, 12 y 17 Docentes (2,70%). Respecto al número del personal docente de las CLIS es de 1,11 ( $\alpha$ : 0,32 docentes) oscilando entre 1 docente (89,29%) y 2 docentes (10,80%) cuya figura contractual es la maestro funcionario con contrato indefinido.

Al mismo tiempo, cuando se hace referencia al *nivel de adecuación de estos recursos personales* (Tabla 45), el 86,50% (alto y muy alto) de los encuestados plantea que el número de personal docente en el Centro Educativo es bastante adecuado ( $\bar{x}$ : 2,97 puntos; y  $\alpha$ : 0,60 puntos), algo similar a lo que ocurre con el número de personal docente de la/s CLIS ( $\bar{x}$ : 3, 00 puntos; y  $\alpha$ : 0,58 puntos), es decir, el número de docentes funcionarios ( $\bar{x}$ : 3,16 puntos; y  $\alpha$ : 0,60 puntos), docentes contratados para este curso escolar ( $\bar{x}$ : 2,78 puntos; y  $\alpha$ : 0,58 puntos) y docentes de otra/s entidad/es ( $\bar{x}$ : 2,81 puntos; y  $\alpha$ : 0,57 puntos), donde el 89,20%, 94,60%, 75,70% y 78,40% (alto y muy alto) de los encuestados, respectivamente, lo consideran adecuado.



Tabla 44

*Medidas de Tendencia Central respecto al Personal Docente y la Figura Contractual de los Docentes de la/s CLIS de los Centros Públicos de Educación "Élémentaire" de la Loire (Francia)*

| Ítem  | N  | Media | Desviación típica |
|---|----|-------|-------------------|
| Número de personal docente en el Centro   | 37 | 8,89  | 3,26              |
| Número de personal docente de la/s CLIS   | 37 | 1,11  | 0,32              |
| Figura contractual del personal docente de la/s CLIS: Maestro Funcionarios (contrato indefinido- CDI)             | 37 | 1,08  | 0,28              |
| Figura contractual del personal docente de la/s CLIS: Maestro Contratado para este curso académico (temporal-CDD) | 37 | 0,00  | 0,00              |
| Figura contractual del personal docente de la/s CLIS: Maestro de otra/s entidad/es (subcontratado)                | 37 | 0,00  | 0,00              |

Tabla 45

*Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre el Nivel de Adecuación de los Directores de los Centros Públicos de Educación "Élémentaire" de la Loire (Francia) con CLIS en los Aspectos relacionados con el Personal Docente de estos Centros*

| Ítem / Respuesta ítem   | N  | %     | Media | Desviación Típica |
|---|----|-------|-------|-------------------|
| Número de personal docente en el Centro Educativo   |    |       |       |                   |
| Muy bajo  | 37 | 2,70  |       |                   |
| Bajo  | 37 | 10,80 |       |                   |
| Alto  | 37 | 73,00 | 2,97  | 0,60              |
| Muy alto  | 37 | 13,50 |       |                   |
| Número de personal docente de la/s CLIS   |    |       |       |                   |
| Muy bajo  | 37 | 2,70  |       |                   |
| Bajo  | 37 | 8,10  |       |                   |
| Alto  | 37 | 75,70 | 3,00  | 0,58              |
| Muy alto  | 37 | 13,50 |       |                   |
| Figura contractual del personal docente de la/s CLIS: Maestros Funcionarios (contrato indefinido-CDI)             |    |       |       |                   |
| Muy bajo  | 37 | 2,70  |       |                   |
| Bajo  | 37 | 2,70  |       |                   |
| Alto  | 37 | 70,30 | 3,16  | 0,60              |
| Muy alto  | 37 | 24,30 |       |                   |
| Figura contractual del personal docente de la/s CLIS: Maestro Contratado para este curso académico (temporal-CDD) |    |       |       |                   |
| Muy bajo  | 37 | 2,70  |       |                   |
| Bajo  | 37 | 21,60 |       |                   |
| Alto  | 37 | 70,30 | 2,78  | 0,58              |
| Muy alto  | 37 | 5,40  |       |                   |
| Figura contractual del personal docente de la/s CLIS: Maestro de otra/s entidad/es (subcontratado)                |    |       |       |                   |

Tabla 45 (Continuación)

*Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre el Nivel de Adecuación de los Directores de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” de la Loire (Francia) con CLIS en los Aspectos relacionados con el Personal Docente de estos Centros*

| Ítem / Respuesta ítem | N  | %     | Media | Desviación Típica |
|-----------------------|----|-------|-------|-------------------|
| Muy bajo              | 37 | 2,70  | 2,81  | 0,57              |
| Bajo                  | 37 | 18,90 |       |                   |
| Alto                  | 37 | 73,00 |       |                   |
| Muy alto              | 37 | 5,40  |       |                   |

En cuanto a las *relaciones interpersonales* (Tabla 46), el 59,40% (bajo y muy bajo) de los Directores encuestados muestra que su relación con los miembros/especialistas externos al Centro Educativo es inadecuada ( $\bar{x}$ : 2,27 puntos; y  $\alpha$ : 0,77 puntos), contrariamente a lo que ocurre con los Docentes de las CLIS del Centro Educativo ( $\bar{x}$ : 3,51 puntos; y  $\alpha$ : 0,51 puntos), personal docente del Centro Educativo ( $\bar{x}$ : 3,41 puntos; y  $\alpha$ : 0,50 puntos), personal no docente del Centro Educativo ( $\bar{x}$ : 3,08 puntos; y  $\alpha$ : 0,59 puntos), Inspector del Centro Educativo ( $\bar{x}$ : 2,93 puntos; y  $\alpha$ : 0,72 puntos), alumnado de la CLIS ( $\bar{x}$ : 2,92 puntos; y  $\alpha$ : 0,68 puntos), y familia y/o tutores del alumnado de la CLIS ( $\bar{x}$ : 2,70 puntos; y  $\alpha$ : 0,62 puntos) donde el 100,00%, 100,00%, 86,50%, 81,10%, 73,00%, y 62,20% (alto y muy alto) de los Directores encuestados, respectivamente, lo perciben como bastante adecuado.

Tabla 46

*Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre el Grado de Adecuación de las Relaciones Interpersonales de los Directores de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” de la Loire (Francia) con CLIS y los Demás Miembros Implicados en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Alumnado de la/s CLIS*

| Ítem / Respuesta ítem                     | N  | %     | Media | Desviación Típica |
|---|----|-------|-------|-------------------|
| Inspector del Centro Educativo            |    |       |       |                   |
| Muy bajo                                  | 37 | 5,40  | 2,93  | 0,72              |
| Bajo                                      | 37 | 13,50 |       |                   |
| Alto                                      | 37 | 64,90 |       |                   |
| Muy alto                                  | 37 | 16,20 |       |                   |
| Docentes de las CLIS del Centro Educativo |    |       |       |                   |
| Muy bajo                                  | 37 | 0,00  | 3,51  | 0,51              |
| Bajo                                      | 37 | 0,00  |       |                   |
| Alto                                      | 37 | 48,60 |       |                   |
| Muy alto                                  | 37 | 51,40 |       |                   |

Tabla 46 (Continuación)

*Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre el Grado de Adecuación de las Relaciones Interpersonales de los Directores de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” de la Loire (Francia) con CLIS y los Demás Miembros Implicados en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Alumnado de la/s CLIS*

| Ítem / Respuesta ítem                               | N  | %     | Media | Desviación<br>Típica |
|---|----|-------|-------|----------------------|
| Personal docente del Centro                         |    |       |       |                      |
| Educativo   |    |       |       |                      |
| Muy bajo  | 37 | 0,00  |       |                      |
| Bajo  | 37 | 0,00  | 3,41  | 0,50                 |
| Alto  | 37 | 59,50 |       |                      |
| Muy alto  | 37 | 40,50 |       |                      |
| Personal no docente del Centro                      |    |       |       |                      |
| Educativo   |    |       |       |                      |
| Muy bajo  | 37 | 0,00  |       |                      |
| Bajo  | 37 | 13,50 | 3,08  | 0,59                 |
| Alto  | 37 | 64,90 |       |                      |
| Muy alto  | 37 | 21,60 |       |                      |
| Alumnado de la CLIS                                 |    |       |       |                      |
| Muy bajo  | 37 | 0,00  |       |                      |
| Bajo  | 37 | 27,00 | 2,92  | 0,68                 |
| Alto  | 37 | 54,10 |       |                      |
| Muy alto  | 37 | 18,90 |       |                      |
| Familia y/o tutores del alumnado de la CLIS         |    |       |       |                      |
| Muy bajo  | 37 | 0,00  |       |                      |
| Bajo  | 37 | 37,80 | 2,70  | 0,62                 |
| Alto  | 37 | 54,10 |       |                      |
| Muy alto  | 37 | 8,10  |       |                      |
| Miembros/especialistas externos al Centro Educativo |    |       |       |                      |
| Muy bajo  | 37 | 16,20 |       |                      |
| Bajo  | 37 | 43,20 | 2,27  | 0,77                 |
| Alto  | 37 | 37,80 |       |                      |
| Muy alto  | 37 | 2,70  |       |                      |

Por otro lado, relativo a los *aspectos didáctico-curriculares*, los Directores de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” de la Loire (Francia) con CLIS, a la hora de valorar el grado de acuerdo respecto a los *programas educativos del alumnado de las CLIS* (Tabla 47), asignan las puntuaciones más elevadas a los ítems que hacen referencia a si los Programas Educativos se ajustan a las directrices generales del “*Ministère de l’Éducation Nationale*” ( $\bar{x}$ : 3,14 puntos; y  $\alpha$ : 0,67 puntos), se ajustan a las necesidades y expectativas especificadas en el PPS ( $\bar{x}$ : 3,00 puntos; y  $\alpha$ : 0,67 puntos), se especifican las competencias que el alumnado debe adquirir ( $\bar{x}$ : 2,97 puntos; y  $\alpha$ : 0,69 puntos), se detallan los contenidos y procesos básicos de formación ( $\bar{x}$ : 2,38 puntos; y  $\alpha$ : 0,72 puntos), especifican los criterios

metodológicos, métodos y técnicas pedagógicas ( $\bar{x}$ : 2,16 puntos; y  $\alpha$ : 0,69 puntos) especifican los criterios de evaluación, métodos e instrumentos de evaluación ( $\bar{x}$ : 2,41 puntos; y  $\alpha$ : 0,72 puntos), se describen el desarrollo de las actividades y tareas del alumnado ( $\bar{x}$ : 2,14 puntos; y  $\alpha$ : 0,72 puntos), concretan la organización de espacios y tiempos ( $\bar{x}$ : 2,54 puntos; y  $\alpha$ : 0,69 puntos), son flexibles ( $\bar{x}$ : 2,70 puntos; y  $\alpha$ : 0,84 puntos), individualizados ( $\bar{x}$ : 2,57 puntos; y  $\alpha$ : 0,99 puntos), favorecen la inclusión del alumnado de las CLIS en las aulas de educación ordinaria ( $\bar{x}$ : 2,95 puntos; y  $\alpha$ : 0,81 puntos), y si los Docentes de las CLIS están más involucrados en el desarrollo de los Programas Educativos del ACNEAE que el resto de profesorado ( $\bar{x}$ : 2,78 puntos; y  $\alpha$ : 0,89 puntos). Y es que la mayoría de los encuestados considera que su grado de acuerdo en los Programas Educativos se ajustan a las directrices generales del “*Ministère de l’Éducation Nationale*” (83,80%), se ajustan a las necesidades y expectativas especificadas en el PPS (78,40%), favorecen la inclusión del alumnado de las CLIS en las aulas de educación ordinaria (75,70%), se especifican las competencias que el alumnado debe adquirir (75,60%), son flexibles (73,00%), los Docentes de las CLIS están más involucrados en el desarrollo de los Programas Educativos del ACNEAE que el resto de profesorado (70,30%), son individualizados (64,90%), y concretan la organización de espacios y tiempos (54,00%) es elevado (totalmente de acuerdo, de acuerdo), inversamente lo manifiestan en si se describen el desarrollo de las actividades y tareas del alumnado (81,10%), especifican los criterios metodológicos, métodos y técnicas pedagógicas (78,40%), se detallan los contenidos y procesos básicos de formación (64,90%), y especifican los criterios de evaluación, métodos e instrumentos de evaluación (62,20%) (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo).

Tabla 47

*Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre el Grado de Acuerdo de los Directores de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” de la Loire (Francia) con CLIS Respecto a los Programas Educativos del Alumnado de la/s CLIS*

| Ítem / Respuesta ítem   | N | % | Media | Desviación Típica |
|---|---|---|-------|-------------------|
| Los Programas Educativos se ajustan a las directrices generales del “ <i>Ministère de l’Éducation Nationale</i> ” |   |   |       |                   |

Tabla 47 (Continuación)

*Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre el Grado de Acuerdo de los Directores de los Centros Públicos de Educación "Élémentaire" de la Loire (Francia) con CLIS Respecto a los Programas Educativos del Alumnado de la/s CLIS*

| Ítem / Respuesta ítem   | N  | %     | Media | Desviación Típica |
|---|----|-------|-------|-------------------|
| Totalmente en desacuerdo  | 37 | 0,00  |       |                   |
| En desacuerdo   | 37 | 16,20 | 3,14  | 0,67              |
| De acuerdo  | 37 | 54,10 |       |                   |
| Totalmente de acuerdo   | 37 | 29,70 |       |                   |
| Los Programas Educativos se ajustan a las necesidades y expectativas especificadas en el PPS              |    |       |       |                   |
| Totalmente en desacuerdo  | 37 | 0,00  |       |                   |
| En desacuerdo   | 37 | 21,60 | 3,00  | 0,67              |
| De acuerdo  | 37 | 56,80 |       |                   |
| Totalmente de acuerdo   | 37 | 21,60 |       |                   |
| En los Programas Educativos se especifican las competencias que el alumnado debe adquirir                 |    |       |       |                   |
| Totalmente en desacuerdo  | 37 | 0,00  |       |                   |
| En desacuerdo   | 37 | 24,30 | 2,97  | 0,69              |
| De acuerdo  | 37 | 54,10 |       |                   |
| Totalmente de acuerdo   | 37 | 21,60 |       |                   |
| En los Programas Educativos se detallan los contenidos y procesos básicos de formación                    |    |       |       |                   |
| Totalmente en desacuerdo  | 37 | 5,40  |       |                   |
| En desacuerdo   | 37 | 59,50 | 2,38  | 0,72              |
| De acuerdo  | 37 | 27,00 |       |                   |
| Totalmente de acuerdo   | 37 | 8,10  |       |                   |
| En los Programas Educativos especifican los criterios metodológicos, métodos y técnicas pedagógicas       |    |       |       |                   |
| Totalmente en desacuerdo  | 37 | 10,80 |       |                   |
| En desacuerdo   | 37 | 67,60 | 2,16  | 0,69              |
| De acuerdo  | 37 | 16,20 |       |                   |
| Totalmente de acuerdo   | 37 | 5,40  |       |                   |
| En los Programas Educativos especifican los criterios de evaluación, métodos e instrumentos de evaluación |    |       |       |                   |
| Totalmente en desacuerdo  | 37 | 5,40  |       |                   |
| En desacuerdo   | 37 | 56,80 | 2,41  | 0,72              |
| De acuerdo  | 37 | 29,70 |       |                   |
| Totalmente de acuerdo   | 37 | 8,10  |       |                   |
| En los Programas Educativos describen el desarrollo de las actividades y tareas del alumnado              |    |       |       |                   |
| Totalmente en desacuerdo  | 37 | 10,80 |       |                   |
| En desacuerdo   | 37 | 70,30 | 2,14  | 0,67              |
| De acuerdo  | 37 | 13,50 |       |                   |
| Totalmente de acuerdo   | 37 | 5,40  |       |                   |
| En los Programas Educativos concretan la organización de espacios y tiempos                               |    |       |       |                   |

Tabla 47 (Continuación)  
*Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre el Grado de Acuerdo de los Directores de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” de la Loire (Francia) con CLIS Respecto a los Programas Educativos del Alumnado de la/s CLIS*

| Ítem / Respuesta ítem   | N  | %     | Media | Desviación Típica |
|---|----|-------|-------|-------------------|
| Totalmente en desacuerdo  | 37 | 5,40  |       |                   |
| En desacuerdo   | 37 | 40,60 | 2,54  | 0,69              |
| De acuerdo  | 37 | 48,60 |       |                   |
| Totalmente de acuerdo   | 37 | 5,40  |       |                   |
| Los Programas Educativos son flexibles  |    |       |       |                   |
| Totalmente en desacuerdo  | 37 | 13,50 | 2,70  | 0,84              |
| En desacuerdo   | 37 | 13,50 |       |                   |
| De acuerdo  | 37 | 62,20 |       |                   |
| Totalmente de acuerdo   | 37 | 10,80 |       |                   |
| Los Programas Educativos son individualizados   |    |       |       |                   |
| Totalmente en desacuerdo  | 37 | 21,60 | 2,57  | 0,99              |
| En desacuerdo   | 37 | 13,50 |       |                   |
| De acuerdo  | 37 | 51,40 |       |                   |
| Totalmente de acuerdo   | 37 | 13,50 |       |                   |
| Los Programas Educativos favorecen la inclusión del alumnado de las CLIS en las aulas de educación ordinaria                        |    |       |       |                   |
| Totalmente en desacuerdo  | 37 | 5,40  | 2,95  | 0,81              |
| En desacuerdo   | 37 | 18,90 |       |                   |
| De acuerdo  | 37 | 51,40 |       |                   |
| Totalmente de acuerdo   | 37 | 24,30 |       |                   |
| Los Docentes de las CLIS están más involucrados en el desarrollo de los Programas Educativos del ACNEAE que el resto de profesorado |    |       |       |                   |
| Totalmente en desacuerdo  | 37 | 10,80 | 2,78  | 0,89              |
| En desacuerdo   | 37 | 18,90 |       |                   |
| De acuerdo  | 37 | 51,40 |       |                   |
| Totalmente de acuerdo   | 37 | 18,90 |       |                   |

En cuanto a la *formación de los Docentes de las CLIS* (Tabla 48) el 86,50% (en desacuerdo, totalmente en desacuerdo) de los encuestados afirman que la formación complementaria de los Docentes no es una cuestión ligada a su edad cronológica, es decir, “a más edad menos formación” ( $\bar{x}$ : 2,00 puntos; y  $\alpha$ : 0,53 puntos), contrariamente sucede con si los Docentes deben seguir un proceso de formación complementaria relacionada con su labor docente ( $\bar{x}$ : 3,00 puntos; y  $\alpha$ : 0,78 puntos), la reflexión sobre la práctica a través de la investigación-acción es una constante en todo el proceso formativo de los Docentes ( $\bar{x}$ : 2,68 puntos; y  $\alpha$ : 0,71 puntos), la formación inicial de los Docentes de las CLIS es la idónea para el desarrollo de su labor docente ( $\bar{x}$ : 2,59 puntos;

y  $\alpha$ : 0,64 puntos), y la formación complementaria de los Docentes de las CLIS es la idónea para el desarrollo de su labor docente ( $\bar{x}$ : 2,49 puntos; y  $\alpha$ : 0,65 puntos) donde el 81,10%, 70,30%, 62,20%, y 51,30% (de acuerdo, totalmente de acuerdo) de los encuestados, respectivamente, lo consideran adecuado.

Tabla 48

*Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre el Grado de Acuerdo de los Directores de los Centros Públicos de Educación "Élémentaire" de la Loire (Francia) con CLIS Respecto a la Formación Inicial y Complementaria de los Docentes de la/s CLIS*

| Ítem / Respuesta ítem  | N  | %     | Media | Desviación Típica |
|--|----|-------|-------|-------------------|
| La formación inicial de los Docentes de las CLIS es la idónea para el desarrollo de su labor docente                             |    |       |       |                   |
| Totalmente en desacuerdo   | 37 | 5,40  |       |                   |
| En desacuerdo  | 37 | 32,40 | 2,59  | 0,64              |
| De acuerdo   | 37 | 59,50 |       |                   |
| Totalmente de acuerdo  | 37 | 2,70  |       |                   |
| La formación complementaria de los Docentes de las CLIS es la idónea para el desarrollo de su labor docente                      |    |       |       |                   |
| Totalmente en desacuerdo   | 37 | 5,40  |       |                   |
| En desacuerdo  | 37 | 43,20 | 2,49  | 0,65              |
| De acuerdo   | 37 | 48,60 |       |                   |
| Totalmente de acuerdo  | 37 | 2,70  |       |                   |
| Los Docentes deben seguir un proceso de formación complementaria relacionada con su labor docente                                |    |       |       |                   |
| Totalmente en desacuerdo   | 37 | 5,40  |       |                   |
| En desacuerdo  | 37 | 13,50 | 3,00  | 0,78              |
| De acuerdo   | 37 | 56,80 |       |                   |
| Totalmente de acuerdo  | 37 | 24,30 |       |                   |
| La reflexión sobre la práctica a través de la investigación-acción es una constante en todo el proceso formativo de los Docentes |    |       |       |                   |
| Totalmente en desacuerdo   | 37 | 8,10  |       |                   |
| En desacuerdo  | 37 | 21,60 | 2,68  | 0,71              |
| De acuerdo   | 37 | 64,90 |       |                   |
| Totalmente de acuerdo  | 37 | 5,40  |       |                   |
| La formación complementaria de los Docentes es una cuestión ligada a su edad cronológica, es decir, "a más edad menos formación" |    |       |       |                   |
| Totalmente en desacuerdo   | 37 | 13,50 |       |                   |
| En desacuerdo  | 37 | 73,00 | 2,00  | 0,53              |
| De acuerdo   | 37 | 13,50 |       |                   |
| Totalmente de acuerdo  | 37 | 0,00  |       |                   |

Referente a los *recursos y materiales didácticos de las CLIS* (Tabla 49), los Directores de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la Loire (Francia) con CLIS, a la hora de valorar su disponibilidad otorgan las puntuaciones más elevadas a los ítems que hacen referencia al material audiovisual ( $\bar{x}$ : 3,03 puntos;  $\alpha$ : 0,76 puntos), materiales manipulativos ( $\bar{x}$ : 2,92 puntos;  $\alpha$ : 0,72 puntos), materiales visuales ( $\bar{x}$ : 2,86 puntos;  $\alpha$ : 0,71 puntos), materiales sonoros ( $\bar{x}$ : 3,05 puntos;  $\alpha$ : 0,71 puntos), TICs ( $\bar{x}$ : 3,05 puntos;  $\alpha$ : 0,71 puntos), libros de texto especializados ( $\bar{x}$ : 2,84 puntos;  $\alpha$ : 0,69 puntos), juegos ( $\bar{x}$ : 2,70 puntos;  $\alpha$ : 0,81 puntos), y pizarra tradicional ( $\bar{x}$ : 3,35 puntos;  $\alpha$ : 0,76 puntos), mientras que conceden puntuaciones inferiores a dos puntos a los ítems relacionados con los recursos y materiales específicos ( $\bar{x}$ : 1,86 puntos;  $\alpha$ : 0,79 puntos). Y es que la mayoría de los encuestados considera que la disponibilidad de los materiales y recursos didácticos relacionados con la pizarra tradicional (89,20%), material audiovisual (78,40%), materiales sonoros (78,40%), TICs (78,40%), libros de texto especializados (73,00%), materiales manipulativos (70,30%), materiales visuales (67,60%), y juegos (64,90%) disponen de una disponibilidad adecuada (bastantes veces y siempre) a diferencia de los recursos y materiales específicos (81,10%) cuya disponibilidad es escasa (a menudo y nunca).

Tabla 49  
*Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre la Disponibilidad de los Recursos y Materiales Didácticos de la/s CLIS según los Directores de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” de la Loire (Francia) con CLIS*

| Ítem / Respuesta ítem   | N  | %     | Media | Desviación Típica |
|---|----|-------|-------|-------------------|
| Material audiovisual (Ej., televisión, video, etc.)               |    |       |       |                   |
| Nunca   | 37 | 2,70  |       |                   |
| A menudo  | 37 | 18,90 |       |                   |
| Bastantes Veces   | 37 | 51,40 | 3,03  | 0,76              |
| Siempre   | 37 | 27,00 |       |                   |
| Materiales manipulativos (Ej., recortables, plastilina, etc.)     |    |       |       |                   |
| Nunca   | 37 | 0,00  |       |                   |
| A menudo  | 37 | 29,70 |       |                   |
| Bastantes Veces   | 37 | 48,70 | 2,92  | 0,72              |
| Siempre   | 37 | 21,60 |       |                   |
| Materiales visuales (Ej., imágenes, proyector, fotografías, etc.) |    |       |       |                   |



Tabla 49 (Continuación)  
*Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre la Disponibilidad de los Recursos y Materiales Didácticos de la/s CLIS según los Directores de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” de la Loire (Francia) con CLIS*

| Ítem / Respuesta ítem  | N  | %     | Media | Desviación Típica |
|--|----|-------|-------|-------------------|
| Nunca  | 37 | 0,00  |       |                   |
| A menudo   | 37 | 32,40 | 2,86  | 0,71              |
| Bastantes Veces  | 37 | 48,60 |       |                   |
| Siempre  | 37 | 19,00 |       |                   |
| Materiales sonoros (Ej., cassetes, discos, etc.)   |    |       |       |                   |
| Nunca  | 37 | 0,00  |       |                   |
| A menudo   | 37 | 21,60 | 3,05  | 0,71              |
| Bastantes Veces  | 37 | 51,40 |       |                   |
| Siempre  | 37 | 27,00 |       |                   |
| TICs (Ej., Internet, Software-programas educativos específicos)                              |    |       |       |                   |
| Nunca  | 37 | 0,00  |       |                   |
| A menudo   | 37 | 21,60 | 3,05  | 0,71              |
| Bastantes Veces  | 37 | 51,40 |       |                   |
| Siempre  | 37 | 27,00 |       |                   |
| Libros de texto especializados (Ej., lectura, escritura, etc.)                               |    |       |       |                   |
| Nunca  | 37 | 2,70  |       |                   |
| A menudo   | 37 | 24,30 | 2,84  | 0,69              |
| Bastantes Veces  | 37 | 59,50 |       |                   |
| Siempre  | 37 | 13,50 |       |                   |
| Juegos (Ej., arquitecturas, juegos de sobremesa, etc.)                                       |    |       |       |                   |
| Nunca  | 37 | 8,10  |       |                   |
| A menudo   | 37 | 27,00 | 2,70  | 0,81              |
| Bastantes Veces  | 37 | 51,40 |       |                   |
| Siempre  | 37 | 13,50 |       |                   |
| Pizarra tradicional  |    |       |       |                   |
| Nunca  | 37 | 2,70  |       |                   |
| A menudo   | 37 | 8,10  | 3,35  | 0,76              |
| Bastantes Veces  | 37 | 40,60 |       |                   |
| Siempre  | 37 | 48,60 |       |                   |
| Recursos y materiales específicos (Ej., Sistemas de escritura táctil, pictogramas SPC, etc.) |    |       |       |                   |
| Nunca  | 37 | 35,10 |       |                   |
| A menudo   | 37 | 46,00 | 1,86  | 0,79              |
| Bastantes Veces  | 37 | 16,20 |       |                   |
| Siempre  | 37 | 2,70  |       |                   |

Los Directores opinan que siempre están disponibles de los materiales administrativos y de gestión (70,27%), bastantes veces (21,62%) o a menudo (8,11%). La opción de nunca queda descartada.

### 1.6.2. Docentes

Este apartado se subdivide en dos bloques: (a) aspectos organizativos (Ej., denominación de CLIS, número de horas de intervención de CLIS, ratio de alumnado, duración y dedicación de la planificación, espacios, disponibilidad de los recursos didácticos y relaciones interpersonales); y (b) aspectos didáctico-curriculares (Ej., programas educativos, métodos y técnicas pedagógicas, métodos e instrumentos de evaluación, y recursos y materiales didácticos de la/s CLIS).

En este sentido, respecto a los *aspectos organizativos*, los Docentes de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la *Loire* (Francia) intervienen en una única CLIS, cuya tipología es CLIS 1 (92,50%), o CLIS 4 (7,50%), dedicándole entre 24 horas (97,50%) o 18 horas (2,50%) semanales ( $\bar{x}$ : 23,85 horas; y  $\alpha$ : 0,95 horas).

El *número de alumnado por CLIS* (Tabla 50) es de una media de 9,18 alumnos ( $\alpha$ : 2,39 alumnos), la cual oscila entre 4 y 12, siendo 9 y 12 alumnos (20,00%), 10 alumnos (17,50%), 11 alumnos (12,50%), 4, 7 y 8 alumnos (7,50%), 6 alumnos (5,00%) y 5 alumnos (2,50%). Por su parte, los resultados sobre el tiempo de dedicación a la elaboración de la *planificación* para la CLIS (Tabla 51) arrojan que los encuestados dedican una media de 4,84 horas ( $\alpha$ : 3,31 horas) semanales, que oscila entre 1 y 12 horas, es decir, 3 ó 4 horas (25,00%), 2 horas (10,00%), 1, 6, 10 y 12 horas (7,50%) y 1, 5, 7, 9 y 11 horas (2,50%). Un elevado porcentaje de los Docentes (70,00%) manifiesta que su planificación es semanal, al contrario que para el 30,00% de los Docentes restantes que afirman que es diaria.

Tabla 50  
*Medidas de Tendencia Central sobre el Número de Alumnado por CLIS y el Tiempo de Dedicación a la Elaboración de la Planificación para la CLIS, y su Caracterización, de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” de la Loire (Francia) con CLIS*

| Ítem  | N  | Media | Desviación típica |
|---|----|-------|-------------------|
| <i>Número de alumnado por CLIS</i>  | 40 | 9,18  | 2,39              |
| <i>Tiempo de dedicación a la elaboración de la planificación para la CLIS</i> | 40 | 4,84  | 3,31              |

Tabla 51

*Frecuencias Porcentuales sobre el Tiempo de Dedicación a la Elaboración de la Planificación para la CLIS, y su Caracterización, de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” de la Loire (Francia) con CLIS*

| Ítem   | N  | %     |
|--|----|-------|
| La Planificación para la/s CLIS se caracteriza por ser |    |       |
| Diaría   | 40 | 30,00 |
| Semanal  | 40 | 70,00 |

En cuanto a los *espacios* destinados al alumnado de las CLIS (Tabla 52) un elevado tanto por ciento de los encuestados afirma que tanto la/s CLIS como el resto de las clases ordinarias se encuentran ubicadas en las mismas instalaciones (97,50%) y que no suelen existir una o varias salas especialmente dedicadas para el descanso y/o el ocio del alumnado de la/s CLIS (80,00%). Por otro lado, el 52,50% (de acuerdo y totalmente de acuerdo) de los Docentes manifiesta que la/s CLIS dispone de un mayor espacio para el desarrollo de la docencia ( $\bar{x}$ : 2,60 puntos;  $\alpha$ : 1,06 puntos), el 62,50% (de acuerdo y totalmente de acuerdo) señala que han ocasionado reestructuraciones y modificaciones significativas desde la perspectiva organizativa ( $\bar{x}$ : 2,83 puntos; y  $\alpha$ : 0,93 puntos) y el 90,00% (de acuerdo y totalmente de acuerdo) plantea que la ubicación y distribución espacial de las CLIS es adecuada a las necesidades del alumnado, ( $\bar{x}$ : 3,20 puntos;  $\alpha$ : 0,69 puntos).

Tabla 52

*Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre el Grado de Acuerdo de los Docentes de CLIS de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” de la Loire (Francia) Respecto a los Espacios Destinados al Alumnado de la/s CLIS*

| Ítem / Respuesta ítem   | N  | %     | Media | Desviación Típica |
|---|----|-------|-------|-------------------|
| La/s CLIS se desarrollan en las mismas instalaciones que el resto de enseñanzas                                 |    |       |       |                   |
| Si  | 40 | 97,50 | 0,98  | 0,16              |
| No  | 40 | 2,50  |       |                   |
| Existe alguna/s sala/s especialmente dedicada/s para el descanso y/o el ocio destinada al alumnado de la/s CLIS |    |       |       |                   |
| Si  | 40 | 20,00 | 0,20  | 0,40              |
| No  | 40 | 80,00 |       |                   |
| La/s CLIS disponen de un mayor espacio para el desarrollo de la docencia  |    |       |       |                   |

Tabla 52 (Continuación)  
*Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre el Grado de Acuerdo de los Docentes de CLIS de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” de la Loire (Francia) Respecto a los Espacios Destinados al Alumnado de la/s CLIS*

| Ítem / Respuesta ítem   | N  | %     | Media | Desviación<br>Típica |
|---|----|-------|-------|----------------------|
| Totalmente en desacuerdo  | 40 | 17,50 |       |                      |
| En desacuerdo   | 40 | 30,00 | 2,60  | 1,06                 |
| De acuerdo  | 40 | 27,50 |       |                      |
| Totalmente de acuerdo   | 40 | 25,00 |       |                      |
| La/s CLIS han ocasionado reestructuraciones y modificaciones significativas desde la perspectiva organizativa |    |       |       |                      |
| Totalmente en desacuerdo  | 40 | 7,50  |       |                      |
| En desacuerdo   | 40 | 30,00 | 2,83  | 0,93                 |
| De acuerdo  | 40 | 35,00 |       |                      |
| Totalmente de acuerdo   | 40 | 27,50 |       |                      |
| La ubicación y distribución especial de las CLIS es adecuada a las necesidades del alumnado                   |    |       |       |                      |
| Totalmente en desacuerdo  | 40 | 2,50  |       |                      |
| En desacuerdo   | 40 | 7,50  | 3,20  | 0,69                 |
| De acuerdo  | 40 | 57,50 |       |                      |
| Totalmente de acuerdo   | 40 | 32,50 |       |                      |

Referente a las *relaciones interpersonales* (Tabla 53), el 57,50% (bajo y muy bajo) de los Docentes encuestados muestra que su relación con el Inspector del Centro Educativo ( $\bar{x}$ : 2,40 puntos; y  $\alpha$ : 0,78 puntos), así como 57,50% (bajo y muy bajo) con los miembros/especialistas externos al Centro Educativo ( $\bar{x}$ : 2,45 puntos; y  $\alpha$ : 0,85 puntos), es inadecuada, inversamente a lo que ocurre con el Director del Centro Educativo ( $\bar{x}$ : 3,50 puntos; y  $\alpha$ : 0,56 puntos), alumnado de la CLIS ( $\bar{x}$ : 3,90 puntos; y  $\alpha$ : 0,38 puntos), personal docente del Centro Educativo ( $\bar{x}$ : 3,43 puntos; y  $\alpha$ : 0,60 puntos), personal no docente del Centro Educativo ( $\bar{x}$ : 3,05 puntos; y  $\alpha$ : 0,82 puntos), y familia y/o tutores del alumnado de la CLIS ( $\bar{x}$ : 2,90 puntos; y  $\alpha$ : 0,75 puntos) donde el 97,50%, 97,50%, 95,00%, 75,00%, y 72,50% (alto y muy alto) de los Docentes encuestados, respectivamente, lo perciben como bastante adecuado.

Tabla 53

*Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre el Grado de Adecuación de las Relaciones Interpersonales de los Docentes de CLIS de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” de la Loire (Francia) y los Demás Miembros Implicados en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Alumnado de la/s CLIS*

| Ítem / Respuesta ítem                                      | N  | %     | Media | Desviación Típica |
|--|----|-------|-------|-------------------|
| <b>Inspector del Centro Educativo</b>                      |    |       |       |                   |
| Muy bajo   | 40 | 10,00 | 2,40  | 0,78              |
| Bajo   | 40 | 47,50 |       |                   |
| Alto   | 40 | 35,00 |       |                   |
| Muy alto   | 40 | 7,50  |       |                   |
| <b>Director del Centro Educativo</b>                       |    |       |       |                   |
| Muy bajo   | 40 | 0,00  | 3,50  | 0,56              |
| Bajo   | 40 | 2,50  |       |                   |
| Alto   | 40 | 45,00 |       |                   |
| Muy alto   | 40 | 52,50 |       |                   |
| <b>Personal docente del Centro Educativo</b>               |    |       |       |                   |
| Muy bajo   | 40 | 0,00  | 3,43  | 0,60              |
| Bajo   | 40 | 5,00  |       |                   |
| Alto   | 40 | 47,50 |       |                   |
| Muy alto   | 40 | 47,50 |       |                   |
| <b>Personal no docente del Centro Educativo</b>            |    |       |       |                   |
| Muy bajo   | 40 | 2,50  | 3,05  | 0,82              |
| Bajo   | 40 | 22,50 |       |                   |
| Alto   | 40 | 42,50 |       |                   |
| Muy alto   | 40 | 32,50 |       |                   |
| <b>Alumnado de la CLIS</b>                                 |    |       |       |                   |
| Muy bajo   | 40 | 0,00  | 3,90  | 0,38              |
| Bajo   | 40 | 2,50  |       |                   |
| Alto   | 40 | 5,00  |       |                   |
| Muy alto   | 40 | 92,50 |       |                   |
| <b>Familia y/o tutores del alumnado de la CLIS</b>         |    |       |       |                   |
| Muy bajo   | 40 | 2,50  | 2,90  | 0,75              |
| Bajo   | 40 | 25,00 |       |                   |
| Alto   | 40 | 52,50 |       |                   |
| Muy alto   | 40 | 20,00 |       |                   |
| <b>Miembros/especialistas externos al Centro Educativo</b> |    |       |       |                   |
| Muy bajo   | 40 | 10,00 | 2,45  | 0,85              |
| Bajo   | 40 | 47,50 |       |                   |
| Alto   | 40 | 30,00 |       |                   |
| Muy alto   | 40 | 12,50 |       |                   |

Por otro lado, relativo a los *aspectos didáctico-curriculares*, los Docentes de las CLIS de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” de la Loire (Francia) con CLIS, a la hora de valorar el grado de acuerdo respecto a los *programas educativos del alumnado de las CLIS* (Tabla 54), asignan las

puntuaciones más elevadas a los ítems que hacen referencia a si los Programas Educativos se ajustan a las directrices generales del “*Ministère de l'Éducation Nationale*” ( $\bar{x}$ : 3,15 puntos; y  $\alpha$ : 0,81 puntos), se ajustan a las necesidades y expectativas especificadas en el PPS ( $\bar{x}$ : 2,98 puntos; y  $\alpha$ : 0,83 puntos), se especifican las competencias que el alumnado debe adquirir ( $\bar{x}$ : 2,83 puntos; y  $\alpha$ : 0,89 puntos), se detallan los contenidos y procesos básicos de formación ( $\bar{x}$ : 2,23 puntos; y  $\alpha$ : 0,86 puntos), especifican los criterios metodológicos, métodos y técnicas pedagógicas ( $\bar{x}$ : 2,10 puntos; y  $\alpha$ : 0,84 puntos) especifican los criterios de evaluación, métodos e instrumentos de evaluación ( $\bar{x}$ : 2,20 puntos; y  $\alpha$ : 0,88 puntos), concretan la organización de espacios y tiempos ( $\bar{x}$ : 2,45 puntos; y  $\alpha$ : 0,90 puntos), son flexibles ( $\bar{x}$ : 2,70 puntos; y  $\alpha$ : 0,88 puntos), individualizados ( $\bar{x}$ : 2,65 puntos; y  $\alpha$ : 1,00 puntos), y favorecen la inclusión del alumnado de las CLIS en las aulas de educación ordinaria ( $\bar{x}$ : 2,48 puntos; y  $\alpha$ : 0,96 puntos), mientras que otorgan puntuaciones inferiores a dos puntos a los ítems referidos a si en los programas educativos se describen el desarrollo de las actividades y tareas del alumnado ( $\bar{x}$ : 1,93 puntos; y  $\alpha$ : 0,76 puntos). Pues la mayoría de los encuestados considera que su grado de acuerdo en los Programas Educativos se ajustan a las directrices generales del “*Ministère de l'Éducation Nationale*” (85,00%), se ajustan a las necesidades y expectativas especificadas en el PPS (75,00%), son flexibles (67,50%), son individualizados (67,50%), se especifican las competencias que el alumnado debe adquirir (62,50%), favorecen la inclusión del alumnado de las CLIS en las aulas de educación ordinaria (55,00%), y concretan la organización de espacios y tiempos (52,50%) es elevado (totalmente de acuerdo, de acuerdo), contrariamente lo manifiestan en si se describen el desarrollo de las actividades y tareas del alumnado (85,00%), especifican los criterios metodológicos, métodos y técnicas pedagógicas (75,00%), se detallan los contenidos y procesos básicos de formación (70,00%), y especifican los criterios de evaluación, métodos e instrumentos de evaluación (70,00%) (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo).

Tabla 54

*Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre el Grado de Acuerdo de los Docentes de CLIS de los Centros Públicos de Educación "Élémentaire" de la Loire (Francia) Respecto a los Programas Educativos del Alumnado de la/s CLIS*

| Ítem / Respuesta ítem   | N  | %     | Media | Desviación Típica |
|---|----|-------|-------|-------------------|
| Los Programas Educativos se ajustan a las directrices generales del "Ministère de l'Éducation Nationale"  |    |       |       |                   |
| Totalmente en desacuerdo  | 40 | 5,00  |       |                   |
| En desacuerdo   | 40 | 10,00 | 3,15  | 0,81              |
| De acuerdo  | 40 | 50,00 |       |                   |
| Totalmente de acuerdo   | 40 | 35,00 |       |                   |
| Los Programas Educativos se ajustan a las necesidades y expectativas especificadas en el PPS              |    |       |       |                   |
| Totalmente en desacuerdo  | 40 | 5,00  |       |                   |
| En desacuerdo   | 40 | 20,00 | 2,98  | 0,83              |
| De acuerdo  | 40 | 47,50 |       |                   |
| Totalmente de acuerdo   | 40 | 27,50 |       |                   |
| En los Programas Educativos se especifican las competencias que el alumnado debe adquirir                 |    |       |       |                   |
| Totalmente en desacuerdo  | 40 | 5,00  |       |                   |
| En desacuerdo   | 40 | 32,50 | 2,85  | 0,89              |
| De acuerdo  | 40 | 35,00 |       |                   |
| Totalmente de acuerdo   | 40 | 27,50 |       |                   |
| En los Programas Educativos se detallan los contenidos y procesos básicos de formación                    |    |       |       |                   |
| Totalmente en desacuerdo  | 40 | 17,50 |       |                   |
| En desacuerdo   | 40 | 52,50 | 2,23  | 0,86              |
| De acuerdo  | 40 | 20,00 |       |                   |
| Totalmente de acuerdo   | 40 | 10,00 |       |                   |
| En los Programas Educativos especifican los criterios metodológicos, métodos y técnicas pedagógicas       |    |       |       |                   |
| Totalmente en desacuerdo  | 40 | 22,50 |       |                   |
| En desacuerdo   | 40 | 52,50 | 2,10  | 0,84              |
| De acuerdo  | 40 | 17,50 |       |                   |
| Totalmente de acuerdo   | 40 | 7,50  |       |                   |
| En los Programas Educativos especifican los criterios de evaluación, métodos e instrumentos de evaluación |    |       |       |                   |
| Totalmente en desacuerdo  | 40 | 20,00 |       |                   |
| En desacuerdo   | 40 | 50,00 | 2,20  | 0,88              |
| De acuerdo  | 40 | 20,00 |       |                   |
| Totalmente de acuerdo   | 40 | 10,00 |       |                   |
| En los Programas Educativos describen el desarrollo de las actividades y tareas del alumnado              |    |       |       |                   |

Tabla 54 (Continuación)  
*Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre el Grado de Acuerdo de los Docentes de CLIS de los Centros Públicos de Educación "Élémentaire" de la Loire (Francia) Respecto a los Programas Educativos del Alumnado de la/s CLIS*

| Ítem / Respuesta ítem  | N  | %     | Media | Desviación Típica |
|--|----|-------|-------|-------------------|
| Totalmente en desacuerdo   | 40 | 27,50 |       |                   |
| En desacuerdo  | 40 | 57,50 | 1,93  | 0,76              |
| De acuerdo   | 40 | 10,00 |       |                   |
| Totalmente de acuerdo  | 40 | 5,00  |       |                   |
| En los Programas Educativos concretan la organización de espacios y tiempos                                  |    |       |       |                   |
| Totalmente en desacuerdo   | 40 | 17,50 |       |                   |
| En desacuerdo  | 40 | 30,00 | 2,45  | 0,90              |
| De acuerdo   | 40 | 42,50 |       |                   |
| Totalmente de acuerdo  | 40 | 10,00 |       |                   |
| Los Programas Educativos son flexibles   |    |       |       |                   |
| Totalmente en desacuerdo   | 40 | 12,50 |       |                   |
| En desacuerdo  | 40 | 20,00 | 2,70  | 0,88              |
| De acuerdo   | 40 | 52,50 |       |                   |
| Totalmente de acuerdo  | 40 | 15,00 |       |                   |
| Los Programas Educativos son individualizados  |    |       |       |                   |
| Totalmente en desacuerdo   | 40 | 20,00 |       |                   |
| En desacuerdo  | 40 | 12,50 | 2,65  | 1,00              |
| De acuerdo   | 40 | 50,00 |       |                   |
| Totalmente de acuerdo  | 40 | 17,50 |       |                   |
| Los Programas Educativos favorecen la inclusión del alumnado de las CLIS en las aulas de educación ordinaria |    |       |       |                   |
| Totalmente en desacuerdo   | 40 | 20,00 |       |                   |
| En desacuerdo  | 40 | 25,00 | 2,48  | 0,96              |
| De acuerdo   | 40 | 42,50 |       |                   |
| Totalmente de acuerdo  | 40 | 12,50 |       |                   |

En referencia a los *métodos y técnicas pedagógicas* más empleadas (Tabla 55), los resultados revelan que casi la totalidad de los encuestados (90,00%) utilizan el método tutorial, así como los individualizados (82,50%), seguido del método de proyectos (70,00%), del descubrimiento (62,50%), revelando una igualdad porcentual referida al número de Docentes que utilizan los métodos demostrativo e interrogativo (52,50%) sucesivamente. De otra parte los métodos y técnicas pedagógicas menos empleados por los encuestados hacen referencia al método expositivo (17,50%), la enseñanza programada (10,00%), y el método de caso, respectivamente.



Tabla 55

*Frecuencias Porcentuales sobre la Frecuencia de Empleo de los Métodos y Técnicas Pedagógicas en el desarrollo de la/s CLIS según los Docentes de CLIS de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” de la Loire (Francia)*

| Ítem / Respuesta ítem     | N  | %     |
|---------------------------|----|-------|
| Método expositivo         | 40 | 17,50 |
| Método demostrativo       | 40 | 52,50 |
| Método interrogativo      | 40 | 52,50 |
| Enseñanza programada      | 40 | 10,00 |
| Método de caso            | 40 | 10,00 |
| Método del descubrimiento | 40 | 62,50 |
| Método tutorial           | 40 | 90,00 |
| Método de proyectos       | 40 | 70,00 |
| Métodos individualizados  | 40 | 82,50 |

Asimismo, los Docentes de las CLIS encuestados, a la hora de valorar la frecuencia de empleo de los *instrumentos para evaluar* al alumnado de la/s CLIS (Tabla 56), sitúan las puntuaciones más elevadas a los ítems que hacen referencia a exámenes de ensayo ( $\bar{x}$ : 2,73 puntos;  $\alpha$ : 0,88 puntos), exámenes orales ( $\bar{x}$ : 2,60 puntos;  $\alpha$ : 0,74 puntos), pruebas estandarizadas ( $\bar{x}$ : 2,65 puntos;  $\alpha$ : 1,15 puntos), técnicas de observación ( $\bar{x}$ : 2,80 puntos;  $\alpha$ : 0,94 puntos), exámenes/ pruebas físicas ( $\bar{x}$ : 2,08 puntos;  $\alpha$ : 0,66 puntos), fichas ( $\bar{x}$ : 2,65 puntos;  $\alpha$ : 0,60 puntos), mientras que otorgan unas puntuaciones medias inferior a dos puntos a los ítems relacionados con pruebas objetivas opción múltiple ( $\bar{x}$ : 1,70 puntos;  $\alpha$ : 0,79 puntos), pruebas objetivas opción preguntas cortas ( $\bar{x}$ : 1,73 puntos;  $\alpha$ : 0,78 puntos), y portafolios ( $\bar{x}$ : 1,93 puntos;  $\alpha$ : 0,73 puntos). Y es que la mayoría de los encuestados considera que la frecuencia de empleo de los *instrumentos para evaluar* al alumnado de la/s CLIS mediante las técnicas de observación (70,00%), exámenes de ensayo (60,00%), exámenes orales (55,00%), pruebas estandarizadas (57,50%), y fichas (65,00%), es bastante habitual (bastantes veces y siempre), siendo inusual (a menudo y nunca) el portafolios (82,50%) pruebas objetivas opción múltiple (80,00%), pruebas objetivas opción preguntas cortas (80,00%), y exámenes/ pruebas físicas (75,05%).

Tabla 56

*Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre la Frecuencia de Empleo de los Instrumentos para Evaluar al alumnado de la/s CLIS según los Docentes de CLIS de los Centros Públicos de Educación "Élémentaire" de la Loire (Francia)*

| Ítem / Respuesta ítem                            | N  | %     | Media | Desviación<br>Típica |
|--|----|-------|-------|----------------------|
| <b>Exámenes de ensayo</b>                        |    |       |       |                      |
| Nunca  | 40 | 7,50  |       |                      |
| A menudo   | 40 | 32,50 | 2,73  | 0,88                 |
| Bastantes Veces                                  | 40 | 40,00 |       |                      |
| Siempre  | 40 | 20,00 |       |                      |
| <b>Exámenes orales</b>                           |    |       |       |                      |
| Nunca  | 40 | 5,00  |       |                      |
| A menudo   | 40 | 40,00 | 2,60  | 0,74                 |
| Bastantes Veces                                  | 40 | 45,00 |       |                      |
| Siempre  | 40 | 10,00 |       |                      |
| <b>Pruebas objetivas opción múltiple</b>         |    |       |       |                      |
| Nunca  | 40 | 50,00 |       |                      |
| A menudo   | 40 | 30,00 | 1,70  | 0,79                 |
| Bastantes Veces                                  | 40 | 20,00 |       |                      |
| Siempre  | 40 | 0,00  |       |                      |
| <b>Pruebas objetivas opción preguntas cortas</b> |    |       |       |                      |
| Nunca  | 40 | 47,50 |       |                      |
| A menudo   | 40 | 32,50 | 1,73  | 0,78                 |
| Bastantes Veces                                  | 40 | 20,00 |       |                      |
| Siempre  | 40 | 0,00  |       |                      |
| <b>Pruebas estandarizadas</b>                    |    |       |       |                      |
| Nunca  | 40 | 22,50 |       |                      |
| A menudo   | 40 | 20,00 | 2,65  | 1,15                 |
| Bastantes Veces                                  | 40 | 27,50 |       |                      |
| Siempre  | 40 | 30,00 |       |                      |
| <b>Técnicas de observación</b>                   |    |       |       |                      |
| Nunca  | 40 | 12,50 |       |                      |
| A menudo   | 40 | 17,50 | 2,80  | 0,94                 |
| Bastantes Veces                                  | 40 | 47,50 |       |                      |
| Siempre  | 40 | 22,50 |       |                      |
| <b>Exámenes/ pruebas físicas</b>                 |    |       |       |                      |
| Nunca  | 40 | 17,55 |       |                      |
| A menudo   | 40 | 57,50 | 2,08  | 0,66                 |
| Bastantes Veces                                  | 40 | 25,00 |       |                      |
| Siempre  | 40 | 0,00  |       |                      |
| <b>Fichas</b>                                    |    |       |       |                      |
| Nunca  | 40 | 10,00 |       |                      |
| A menudo   | 40 | 25,00 | 2,65  | 0,80                 |
| Bastantes Veces                                  | 40 | 55,00 |       |                      |
| Siempre  | 40 | 10,00 |       |                      |
| <b>Portafolios</b>                               |    |       |       |                      |
| Nunca  | 40 | 27,50 |       |                      |
| A menudo   | 40 | 55,00 | 1,93  | 0,73                 |
| Bastantes Veces                                  | 40 | 15,00 |       |                      |
| Siempre  | 40 | 2,50  |       |                      |

En cuanto a los *recursos y materiales didácticos de las CLIS* (Tabla 57), los Docentes de éstas, de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la *Loire* (Francia) con CLIS, a la hora de valorar su disponibilidad otorgan las puntuaciones más elevadas a los ítems que hacen referencia al material audiovisual ( $\bar{x}$ : 3,00 puntos;  $\alpha$ : 0,85 puntos), materiales manipulativos ( $\bar{x}$ : 3,23 puntos;  $\alpha$ : 0,73 puntos), materiales visuales ( $\bar{x}$ : 3,00 puntos;  $\alpha$ : 0,72 puntos), materiales sonoros ( $\bar{x}$ : 2,90 puntos;  $\alpha$ : 0,63 puntos), TICs ( $\bar{x}$ : 3,10 puntos;  $\alpha$ : 0,71 puntos), libros de texto especializados ( $\bar{x}$ : 2,63 puntos;  $\alpha$ : 0,93 puntos), juegos ( $\bar{x}$ : 2,90 puntos;  $\alpha$ : 0,84 puntos), y pizarra tradicional ( $\bar{x}$ : 3,65 puntos;  $\alpha$ : 0,66 puntos), mientras que conceden puntuaciones inferiores a dos puntos a los ítems relacionados con los recursos y materiales específicos ( $\bar{x}$ : 1,85 puntos;  $\alpha$ : 0,95 puntos) y el material creado por el propio docentes ( $\bar{x}$ : 0,08 puntos;  $\alpha$ : 0,47 puntos). Y es que la mayoría de los encuestados considera que la disponibilidad de los materiales y recursos didácticos relacionados con la pizarra tradicional (95,00%), materiales manipulativos (82,50%), TICs (80,00%), materiales visuales (75,00%), materiales sonoros (75,00%), material audiovisual (70,00%), y juegos (70,00%) poseen una disponibilidad adecuada (bastantes veces y siempre) contrariamente al material creado por el propio docentes (97,50%), recursos y materiales específicos (77,50%), y libros de texto especializados (52,50%), cuya disponibilidad es escasa (a menudo y nunca).

Tabla 57  
*Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre la Disponibilidad de los Recursos y Materiales Didácticos de la/s CLIS según los Docentes de CLIS de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” de la Loire (Francia)*

| Ítem / Respuesta ítem   | N  | %     | Media | Desviación Típica |
|---|----|-------|-------|-------------------|
| Material audiovisual (Ej., televisión, video, etc.)           |    |       |       |                   |
| Nunca   | 40 | 2,50  |       |                   |
| A menudo  | 40 | 27,50 | 3,00  | 0,85              |
| Bastantes Veces   | 40 | 37,50 |       |                   |
| Siempre   | 40 | 32,50 |       |                   |
| Materiales manipulativos (Ej., recortables, plastilina, etc.) |    |       |       |                   |
| Nunca   | 40 | 0,00  |       |                   |
| A menudo  | 40 | 17,50 | 3,23  | 0,73              |
| Bastantes Veces   | 40 | 42,50 |       |                   |
| Siempre   | 40 | 40,00 |       |                   |

Tabla 57 (Continuación)

*Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre la Disponibilidad de los Recursos y Materiales Didácticos de la/s CLIS según los Docentes de CLIS de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” de la Loire (Francia)*

| Ítem / Respuesta ítem   | N  | %     | Media | Desviación<br>Típica |
|---|----|-------|-------|----------------------|
| <b>Materiales visuales (Ej., imágenes, proyector, fotografías, etc.)</b>                            |    |       |       |                      |
| Nunca   | 40 | 0,00  |       |                      |
| A menudo  | 40 | 25,00 | 3,00  | 0,72                 |
| Bastantes Veces   | 40 | 50,00 |       |                      |
| Siempre   | 40 | 25,00 |       |                      |
| <b>Materiales sonoros (Ej., casetes, discos, etc.)</b>  |    |       |       |                      |
| Nunca   | 40 | 0,00  |       |                      |
| A menudo  | 40 | 25,00 | 2,90  | 0,63                 |
| Bastantes Veces   | 40 | 60,00 |       |                      |
| Siempre   | 40 | 15,00 |       |                      |
| <b>TICs (Ej., Internet, Software-programas educativos específicos)</b>                              |    |       |       |                      |
| Nunca   | 40 | 0,00  |       |                      |
| A menudo  | 40 | 20,00 | 3,10  | 0,71                 |
| Bastantes Veces   | 40 | 50,00 |       |                      |
| Siempre   | 40 | 30,00 |       |                      |
| <b>Libros de texto especializados (Ej., lectura, escritura, etc.)</b>                               |    |       |       |                      |
| Nunca   | 40 | 7,50  |       |                      |
| A menudo  | 40 | 45,00 | 2,63  | 0,93                 |
| Bastantes Veces   | 40 | 25,00 |       |                      |
| Siempre   | 40 | 22,50 |       |                      |
| <b>Juegos (Ej., arquitecturas, juegos de sobremesa, etc.)</b>                                       |    |       |       |                      |
| Nunca   | 40 | 5,00  |       |                      |
| A menudo  | 40 | 25,00 | 2,90  | 0,84                 |
| Bastantes Veces   | 40 | 45,00 |       |                      |
| Siempre   | 40 | 25,00 |       |                      |
| <b>Pizarra tradicional</b>  |    |       |       |                      |
| Nunca   | 40 | 2,50  |       |                      |
| A menudo  | 40 | 2,50  | 3,65  | 0,66                 |
| Bastantes Veces   | 40 | 22,50 |       |                      |
| Siempre   | 40 | 72,50 |       |                      |
| <b>Recursos y materiales específicos (Ej., Sistemas de escritura táctil, pictogramas SPC, etc.)</b> |    |       |       |                      |
| Nunca   | 40 | 45,00 |       |                      |
| A menudo  | 40 | 32,50 | 1,85  | 0,95                 |
| Bastantes Veces   | 40 | 15,00 |       |                      |
| Siempre   | 40 | 7,50  |       |                      |
| <b>Material creado por el propio Docente de la CLIS</b>   |    |       |       |                      |
| Nunca   | 40 | 97,50 |       |                      |
| A menudo  | 40 | 0,00  | 0,08  | 0,47                 |
| Bastantes Veces   | 40 | 2,50  |       |                      |
| Siempre   | 40 | 0,00  |       |                      |

## 1.7. Otros servicios relacionados con la EE y sus actuaciones

Respecto a *otros servicios relacionados con la EE y sus actuaciones* (Tabla 58) el 51,40% (en desacuerdo y totalmente en desacuerdo) de los Directores manifiesta que la CDAPH no dispone de todos los recursos materiales y personales necesarios para orientar tanto al Director como a la familia, alumnado, docentes y demás miembros implicados en la educación del ACNEAE ( $\bar{x}$ : 2,46 puntos;  $\alpha$ : 0,56 puntos), contrariamente al 89,20% de los encuestados (en acuerdo y totalmente en acuerdo), que afirma que la CDAPH constituye una de las piezas clave para la escolarización del ACNEAE ( $\bar{x}$ : 3,03 puntos;  $\alpha$ : 0,60 puntos), contando con el 75,70% que sugiere que el alumnado diagnosticado con alguna NEAE ingrese en un determinado Centro Educativo en función de las características organizativas de dicho Centro y su relación con las necesidades del alumnado ( $\bar{x}$ : 2,76 puntos;  $\alpha$ : 0,55 puntos), con el 54,10% que revela que posee el equipo profesional y material más completo para diagnosticar al ACNEAE y elaborar el PPS para dicho alumnado ( $\bar{x}$ : 2,54 puntos;  $\alpha$ : 0,60 puntos). Asimismo el 54,10% (en acuerdo y totalmente en acuerdo) de los encuestados creen que suele promover soluciones y/o alternativas frente a los problemas de inclusión del alumnado de las CLIS a nivel organizativo ( $\bar{x}$ : 2,43 puntos;  $\alpha$ : 0,69 puntos).

Tabla 58  
*Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre el Grado de Conformidad de los Directores de los Centros Públicos de Educación "Élémentaire" de la Loire (Francia) con CLIS Respecto a Ciertos Aspectos Relacionados con la CDAPH*

| Ítem / Respuesta ítem  | N  | %     | Media | Desviación Típica |
|--|----|-------|-------|-------------------|
| La CDAPH constituye una de las piezas clave para la escolarización del ACNEAE  |    |       |       |                   |
| Totalmente en desacuerdo   | 37 | 2,70  |       |                   |
| En desacuerdo  | 37 | 8,10  | 3,03  | 0,60              |
| De acuerdo   | 37 | 73,00 |       |                   |
| Totalmente de acuerdo  | 37 | 16,20 |       |                   |
| La CDAPH posee el equipo profesional y material más completo para diagnosticar al ACNEAE y elaborar el PPS para dicho alumnado |    |       |       |                   |
| Totalmente en desacuerdo   | 37 | 2,70  |       |                   |
| En desacuerdo  | 37 | 43,20 | 2,54  | 0,60              |
| De acuerdo   | 37 | 51,40 |       |                   |
| Totalmente de acuerdo  | 37 | 2,70  |       |                   |

Tabla 58 (Continuación)

*Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre el Grado de Conformidad de los Directores de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” de la Loire (Francia) con CLIS Respecto a Ciertos Aspectos Relacionados con la CDAPH*

| Ítem / Respuesta ítem  | N  | %     | Media | Desviación Típica |
|--|----|-------|-------|-------------------|
| La CDAPH dispone de todos los recursos materiales y personales necesarios para orientar tanto al Director como a la familia, alumnado, docentes y demás miembros implicados en la educación del ACNEAE                   |    |       |       |                   |
| Totalmente en desacuerdo   | 37 | 2,80  |       |                   |
| En desacuerdo  | 37 | 48,60 | 2,46  | 0,56              |
| De acuerdo   | 37 | 48,60 |       |                   |
| Totalmente de acuerdo  | 37 | 0,00  |       |                   |
| La CDAPH suele promover soluciones y/o alternativas frente a los problemas de inclusión del alumnado de las CLIS a nivel organizativo  |    |       |       |                   |
| Totalmente en desacuerdo   | 37 | 10,80 |       |                   |
| En desacuerdo  | 37 | 35,10 | 2,43  | 0,69              |
| De acuerdo   | 37 | 54,10 |       |                   |
| Totalmente de acuerdo  | 37 | 0,00  |       |                   |
| La CDAPH sugiere que el alumnado diagnosticado con alguna NEAE ingrese en un determinado Centro Educativo en función de las características organizativas de dicho Centro y su relación con las necesidades del alumnado |    |       |       |                   |
| Totalmente en desacuerdo   | 37 | 2,70  |       |                   |
| En desacuerdo  | 37 | 21,60 | 2,76  | 0,55              |
| De acuerdo   | 37 | 73,00 |       |                   |
| Totalmente de acuerdo  | 37 | 2,70  |       |                   |

En cuanto a los resultados sobre la figura del “*Enseignant Référent*” (Tabla 59), el 83,70% (de acuerdo y totalmente de acuerdo) de los Directores manifiesta que es indispensable para la organización de la EE ( $\bar{x}$ : 3,32 puntos;  $\alpha$ : 0,75 puntos), no siendo, según un 67,60% de los encuestados (en desacuerdo y totalmente en desacuerdo), la única figura encargada de la comunicación entre los diferentes servicios y especialistas que interactúan con el alumnado de la/s CLIS contando ( $\bar{x}$ : 2,38 puntos;  $\alpha$ : 0,68 puntos). Igualmente, un 59,40% (de acuerdo y totalmente de acuerdo) de los Directores especifica que el número de visitas que realiza el “*Enseignant Référent*” al Centro Educativo es suficiente para valorar el desarrollo del PPS y el Programa Educativo del alumnado de la/s CLIS ( $\bar{x}$ : 2,73 puntos;  $\alpha$ : 0,77 puntos).

Tabla 59

*Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre el Grado de Conformidad de los Directores de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” de la Loire (Francia) con CLIS Respecto a Ciertos Aspectos Relacionados con el “Enseignant Référent”*

| Ítem / Respuesta ítem   | N  | %     | Media | Desviación Típica |
|---|----|-------|-------|-------------------|
| El número de visitas que realiza el “ <i>Enseignant Référent</i> ” al Centro Educativo es suficiente para valorar el desarrollo del PPS y el Programa Educativo del alumnado de la/s CLIS |    |       |       |                   |
| Totalmente en desacuerdo  | 37 | 2,70  |       |                   |
| En desacuerdo   | 37 | 37,80 | 2,73  | 0,77              |
| De acuerdo  | 37 | 43,20 |       |                   |
| Totalmente de acuerdo   | 37 | 16,20 |       |                   |
| La figura del “ <i>Enseignant Référent</i> ” es indispensable para la organización de la EE   |    |       |       |                   |
| Totalmente en desacuerdo  | 37 | 0,00  |       |                   |
| En desacuerdo   | 37 | 16,20 | 3,32  | 0,75              |
| De acuerdo  | 37 | 35,10 |       |                   |
| Totalmente de acuerdo   | 37 | 48,60 |       |                   |
| El “ <i>Enseignant Référent</i> ” es la única figura encargada de la comunicación entre los diferentes servicios y especialistas que interactúan con el alumnado de las CLIS              |    |       |       |                   |
| Totalmente en desacuerdo  | 37 | 2,70  |       |                   |
| En desacuerdo   | 37 | 64,90 | 2,38  | 0,68              |
| De acuerdo  | 37 | 24,30 |       |                   |
| Totalmente de acuerdo   | 37 | 8,10  |       |                   |

### **1.8. Satisfacción de los aspectos organizativos de la/s CLIS y el desempeño del cargo directivo y labor docente, y profesionalización de la EE y cargo directivo**

Este apartado se compone de dos bloques: (a) satisfacción con aspectos organizativos de la/s CLIS y el cargo directivo y labor docente; y (b) profesionalización de la EE y el cargo directivo para los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la Loire (Francia) con CLIS.

En cuanto al primer bloque, los Directores de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la Loire (Francia) con CLIS, a la hora de valorar el nivel de satisfacción *con los aspectos organizativos de la/s CLIS y el cargo directivo* (Tabla 60 y 61), asignan las puntuaciones más elevadas a los ítems que hacen referencia a las normas de funcionamiento del Centro Educativo respecto a las CLIS ( $\bar{x}$ : 2,89 puntos;  $\alpha$ : 0,57 puntos), normas de seguridad del

Centro Educativo respecto a las CLIS ( $\bar{x}$ : 3,03 puntos;  $\alpha$ : 0,44 puntos), actuación de los Docentes del Centro Educativo respecto a las CLIS ( $\bar{x}$ : 3,14 puntos;  $\alpha$ : 0,63 puntos), recursos y materiales didácticos disponibles en el Centro Educativo respecto a las CLIS ( $\bar{x}$ : 2,70 puntos;  $\alpha$ : 0,57 puntos), instalaciones del Centro Educativo ( $\bar{x}$ : 2,65 puntos;  $\alpha$ : 0,68 puntos), distribución arquitectónica del Centro Educativo respecto a las CLIS ( $\bar{x}$ : 2,89 puntos;  $\alpha$ : 0,51 puntos), iniciativas y acciones desarrolladas para la mejora de la inclusión escolar del alumnado de las CLIS ( $\bar{x}$ : 2,97 puntos;  $\alpha$ : 0,76 puntos), continuidad del alumnado de las CLIS en etapas de educación formal superiores ( $\bar{x}$ : 2,43 puntos;  $\alpha$ : 0,69 puntos), concienciación del resto de los docentes del Centro Educativo respecto a la importancia de la inclusión escolar del alumnado de las CLIS ( $\bar{x}$ : 3,11 puntos;  $\alpha$ : 0,66 puntos), organización del Centro Educativo respecto a las CLIS, en términos generales ( $\bar{x}$ : 3,00 puntos;  $\alpha$ : 0,47 puntos), calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados para el alumnado de las CLIS ( $\bar{x}$ : 3,05 puntos;  $\alpha$ : 0,57 puntos), progreso en la adquisición de competencias por parte del alumnado de las CLIS ( $\bar{x}$ : 2,95 puntos;  $\alpha$ : 0,66 puntos), participación en el Centro Educativo de las familias del alumnado de las CLIS ( $\bar{x}$ : 2,16 puntos;  $\alpha$ : 0,69 puntos), clima escolar entre el alumnado de las CLIS y el resto de alumnado ( $\bar{x}$ : 3,00 puntos;  $\alpha$ : 0,72 puntos), y valoración social de su trabajo con el alumnado de las CLIS ( $\bar{x}$ : 3,32 puntos;  $\alpha$ : 0,78 puntos). Pues la mayoría de los Directores encuestados considera que su nivel de satisfacción en los aspectos organizativos de la/s CLIS y el cargo directivo en normas de seguridad del Centro Educativo respecto a las CLIS (91,90%), organización del Centro Educativo respecto a las CLIS, en términos generales (89,20%), actuación de los Docentes del Centro Educativo respecto a las CLIS (86,50%), calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados para el alumnado de las CLIS (86,50%), clima escolar entre el alumnado de las CLIS y el resto de alumnado (86,05%), concienciación del resto de los docentes del Centro Educativo respecto a la importancia de la inclusión escolar del alumnado de las CLIS (83,80%), distribución arquitectónica del Centro Educativo respecto a las CLIS (81,10%), las normas de funcionamiento del Centro Educativo respecto a las CLIS (78,40%), progreso en la adquisición de competencias por parte del alumnado de las CLIS (75,70%), iniciativas y acciones desarrolladas para la mejora de la



inclusión escolar del alumnado de las CLIS (70,30%), recursos y materiales didácticos disponibles en el Centro Educativo respecto a las CLIS (70,30%), e instalaciones del Centro Educativo (54,10%), es adecuada (muy alta y alta). Contrariamente 73,00% (bajo y muy bajo) de los Directores lo consideran inadecuado en cuanto a la participación en el Centro Educativo de las familias del alumnado de las CLIS, 67,50% valoración social de su trabajo con el alumnado de las CLIS, y 56,80% respecto a la continuidad del alumnado de las CLIS en etapas de educación formal superiores ( $\bar{x}$ : 2,43 puntos;  $\alpha$ : 0,69 puntos).

Respecto a los Docentes de las CLIS a la hora de valorar el nivel de satisfacción *con los aspectos organizativos de la/s CLIS y su labor docente* (Tabla 60 y 61), otorgan las puntuaciones más elevadas a los ítems que hacen referencia las normas de funcionamiento del Centro Educativo respecto a las CLIS ( $\bar{x}$ : 3,00 puntos;  $\alpha$ : 0,55 puntos), normas de seguridad del Centro Educativo respecto a las CLIS ( $\bar{x}$ : 3,15 puntos;  $\alpha$ : 0,36 puntos), actuación de los Docentes del Centro Educativo respecto a las CLIS ( $\bar{x}$ : 2,83 puntos;  $\alpha$ : 0,67 puntos), recursos y materiales didácticos disponibles en el Centro Educativo respecto a las CLIS ( $\bar{x}$ : 2,65 puntos;  $\alpha$ : 0,70 puntos), instalaciones del Centro Educativo ( $\bar{x}$ : 2,85 puntos;  $\alpha$ : 0,62 puntos), distribución arquitectónica del Centro Educativo respecto a las CLIS ( $\bar{x}$ : 2,95 puntos;  $\alpha$ : 0,60 puntos), iniciativas y acciones desarrolladas para la mejora de la inclusión escolar del alumnado de las CLIS ( $\bar{x}$ : 2,93 puntos;  $\alpha$ : 0,69 puntos), continuidad del alumnado de las CLIS en etapas de educación formal superiores ( $\bar{x}$ : 2,43 puntos;  $\alpha$ : 0,67 puntos), concienciación del resto de los docentes del Centro Educativo respecto a la importancia de la inclusión escolar del alumnado de las CLIS ( $\bar{x}$ : 2,83 puntos;  $\alpha$ : 0,64 puntos), organización del Centro Educativo respecto a las CLIS, en términos generales ( $\bar{x}$ : 3,13 puntos;  $\alpha$ : 0,40 puntos), calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados para el alumnado de las CLIS ( $\bar{x}$ : 3,00 puntos;  $\alpha$ : 0,45 puntos), progreso en la adquisición de competencias por parte del alumnado de las CLIS ( $\bar{x}$ : 2,73 puntos;  $\alpha$ : 0,55 puntos), participación en el Centro Educativo de las familias del alumnado de las CLIS ( $\bar{x}$ : 2,13 puntos;  $\alpha$ : 0,69 puntos), clima escolar entre el alumnado de las CLIS y el resto de alumnado ( $\bar{x}$ : 3,38 puntos;  $\alpha$ : 0,70 puntos), y valoración social de su trabajo con el alumnado de las CLIS ( $\bar{x}$ : 2,53 puntos;  $\alpha$ :

0,68 puntos). Y es que la mayoría de los encuestados considera que su nivel de satisfacción en con los aspectos organizativos de la/s CLIS y su labor docente en las normas de seguridad del Centro Educativo respecto a las CLIS (100,00%), organización del Centro Educativo respecto a las CLIS, en términos generales (97,50%), las normas de funcionamiento del Centro Educativo respecto a las CLIS (90,00%), calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados para el alumnado de las CLIS (90,00%), clima escolar entre el alumnado de las CLIS y el resto de alumnado (87,50%), distribución arquitectónica del Centro Educativo respecto a las CLIS (85,00%), instalaciones del Centro Educativo (77,50%), iniciativas y acciones desarrolladas para la mejora de la inclusión escolar del alumnado de las CLIS (72,50%), concienciación del resto de los docentes del Centro Educativo respecto a la importancia de la inclusión escolar del alumnado de las CLIS (70,00%), actuación de los Docentes del Centro Educativo respecto a las CLIS (67,50%), progreso en la adquisición de competencias por parte del alumnado de las CLIS (67,50%), recursos y materiales didácticos disponibles en el Centro Educativo respecto a las CLIS (62,50%), y valoración social de su trabajo con el alumnado de las CLIS (52,50%) es adecuada (alta y muy alta), mientras que lo consideran de inadecuada (muy bajo y bajo), en continuidad del alumnado de las CLIS en etapas de educación formal superiores (57,50%), y participación en el Centro Educativo de las familias del alumnado de las CLIS (70,00%).

Tabla 60  
*Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre el Nivel de Satisfacción de los Directores de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” con CLIS de la Loire (Francia) y los Docentes de CLIS de dichos Centros Respecto a Ciertos Aspectos Organizativos del Centro Educativo*

| Submuestra / Ítem / Respuesta ítem                                    | N  | %     | Media | Desviación Típica |
|---|----|-------|-------|-------------------|
| Directores  |    |       |       |                   |
| Las normas de funcionamiento del Centro Educativo respecto a las CLIS |    |       |       |                   |
| Muy bajo  | 37 | 0,00  |       |                   |
| Bajo  | 37 | 21,60 | 2,89  | 0,57              |
| Alto  | 37 | 67,60 |       |                   |
| Muy alto  | 37 | 10,80 |       |                   |
| Las normas de seguridad del Centro Educativo respecto a las CLIS      |    |       |       |                   |

Tabla 60 (Continuación)

*Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre el Nivel de Satisfacción de los Directores de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” con CLIS de la Loire (Francia) y los Docentes de CLIS de dichos Centros Respecto a Ciertos Aspectos Organizativos del Centro Educativo*

| Submuestra / Ítem / Respuesta ítem   | N  | %     | Media | Desviación<br>Típica |
|--|----|-------|-------|----------------------|
| Muy bajo   | 37 | 0,00  |       |                      |
| Bajo   | 37 | 8,10  | 3,03  | 0,44                 |
| Alto   | 37 | 81,10 |       |                      |
| Muy alto   | 37 | 10,80 |       |                      |
| La actuación de los Docentes del Centro Educativo respecto a las CLIS  |    |       |       |                      |
| Muy bajo   | 37 | 0,00  |       |                      |
| Bajo   | 37 | 13,50 | 3,14  | 0,63                 |
| Alto   | 37 | 59,50 |       |                      |
| Muy alto   | 37 | 27,00 |       |                      |
| Los Recursos y Materiales Didácticos disponibles en el Centro Educativo respecto a las CLIS                          |    |       |       |                      |
| Muy bajo   | 37 | 2,70  |       |                      |
| Bajo   | 37 | 27,00 | 2,70  | 0,57                 |
| Alto   | 37 | 67,60 |       |                      |
| Muy alto   | 37 | 2,70  |       |                      |
| Las instalaciones del Centro Educativo (Ej., número, ausencia de barreras arquitectónicas, etc.) respecto a las CLIS |    |       |       |                      |
| Muy bajo   | 37 | 0,00  |       |                      |
| Bajo   | 37 | 45,90 | 2,65  | 0,68                 |
| Alto   | 37 | 43,30 |       |                      |
| Muy alto   | 37 | 10,80 |       |                      |
| La distribución arquitectónica del Centro Educativo respecto a las CLIS  |    |       |       |                      |
| Muy bajo   | 37 | 0,00  |       |                      |
| Bajo   | 37 | 18,90 | 2,89  | 0,51                 |
| Alto   | 37 | 73,00 |       |                      |
| Muy alto   | 37 | 8,10  |       |                      |
| Las iniciativas y acciones desarrolladas para la mejora de la inclusión escolar del alumnado de las CLIS             |    |       |       |                      |
| Muy bajo   | 37 | 0,00  |       |                      |
| Bajo   | 37 | 29,70 | 2,97  | 0,76                 |
| Alto   | 37 | 43,30 |       |                      |
| Muy alto   | 37 | 27,00 |       |                      |
| La continuidad del alumnado de las CLIS en etapas de educación formal superiores                                     |    |       |       |                      |
| Muy bajo   | 37 | 5,40  |       |                      |
| Bajo   | 37 | 51,40 | 2,43  | 0,69                 |
| Alto   | 37 | 37,80 |       |                      |
| Muy alto   | 37 | 5,40  |       |                      |

Tabla 60 (Continuación)

*Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre el Nivel de Satisfacción de los Directores de los Centros Públicos de Educación "Élémentaire" con CLIS de la Loire (Francia) y los Docentes de CLIS de dichos Centros Respecto a Ciertos Aspectos Organizativos del Centro Educativo*

| Submuestra / Ítem / Respuesta ítem  | N  | %     | Media | Desviación Típica |
|---|----|-------|-------|-------------------|
| La concienciación del resto de los docentes del Centro Educativo respecto a la importancia de la inclusión escolar del alumnado de las CLIS |    |       |       |                   |
| Muy bajo  | 37 | 0,00  |       |                   |
| Bajo  | 37 | 16,20 | 3,11  | 0,66              |
| Alto  | 37 | 56,80 |       |                   |
| Muy alto  | 37 | 27,00 |       |                   |
| La organización del Centro Educativo respecto a las CLIS, en términos generales   |    |       |       |                   |
| Muy bajo  | 37 | 0,00  |       |                   |
| Bajo  | 37 | 10,80 | 3,00  | 0,47              |
| Alto  | 37 | 78,40 |       |                   |
| Muy alto  | 37 | 10,80 |       |                   |
| Docentes  |    |       |       |                   |
| Las normas de funcionamiento del Centro Educativo respecto a las CLIS   |    |       |       |                   |
| Muy bajo  | 40 | 2,50  |       |                   |
| Bajo  | 40 | 7,50  | 3,00  | 0,55              |
| Alto  | 40 | 77,50 |       |                   |
| Muy alto  | 40 | 12,50 |       |                   |
| Las normas de seguridad del Centro Educativo respecto a las CLIS  |    |       |       |                   |
| Muy bajo  | 40 | 0,00  |       |                   |
| Bajo  | 40 | 0,00  | 3,15  | 0,36              |
| Alto  | 40 | 85,00 |       |                   |
| Muy alto  | 40 | 15,00 |       |                   |
| La actuación de los Docentes del Centro Educativo respecto a las CLIS   |    |       |       |                   |
| Muy bajo  | 40 | 0,00  |       |                   |
| Bajo  | 40 | 32,50 | 2,83  | 0,67              |
| Alto  | 40 | 52,50 |       |                   |
| Muy alto  | 40 | 15,00 |       |                   |
| Los Recursos y Materiales Didácticos disponibles en el Centro Educativo respecto a las CLIS   |    |       |       |                   |
| Muy bajo  | 40 | 5,00  |       |                   |
| Bajo  | 40 | 32,50 | 2,65  | 0,70              |
| Alto  | 40 | 55,00 |       |                   |
| Muy alto  | 40 | 7,50  |       |                   |
| Las instalaciones del Centro Educativo (Ej., número, ausencia de barreras arquitectónicas, etc.) respecto a las CLIS                        |    |       |       |                   |

Tabla 60 (Continuación)

*Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre el Nivel de Satisfacción de los Directores de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” con CLIS de la Loire (Francia) y los Docentes de CLIS de dichos Centros Respecto a Ciertos Aspectos Organizativos del Centro Educativo*

| Submuestra / Ítem / Respuesta ítem  | N  | %     | Media | Desviación<br>Típica |
|---|----|-------|-------|----------------------|
| Muy bajo  | 40 | 2,50  |       |                      |
| Bajo  | 40 | 20,00 | 2,85  | 0,62                 |
| Alto  | 40 | 67,50 |       |                      |
| Muy alto  | 40 | 10,00 |       |                      |
| La distribución arquitectónica del Centro Educativo respecto a las CLIS   |    |       |       |                      |
| Muy bajo  | 40 | 2,50  |       |                      |
| Bajo  | 40 | 12,50 | 2,95  | 0,60                 |
| Alto  | 40 | 72,50 |       |                      |
| Muy alto  | 40 | 12,50 |       |                      |
| Las iniciativas y acciones desarrolladas para la mejora de la inclusión escolar del alumnado de las CLIS                                    |    |       |       |                      |
| Muy bajo  | 40 | 0,00  |       |                      |
| Bajo  | 40 | 27,50 | 2,93  | 0,69                 |
| Alto  | 40 | 52,50 |       |                      |
| Muy alto  | 40 | 20,00 |       |                      |
| La continuidad del alumnado de las CLIS en etapas de educación formal superiores  |    |       |       |                      |
| Muy bajo  | 40 | 5,00  |       |                      |
| Bajo  | 40 | 52,50 | 2,43  | 0,67                 |
| Alto  | 40 | 37,50 |       |                      |
| Muy alto  | 40 | 5,00  |       |                      |
| La concienciación del resto de los docentes del Centro Educativo respecto a la importancia de la inclusión escolar del alumnado de las CLIS |    |       |       |                      |
| Muy bajo  | 40 | 0,00  |       |                      |
| Bajo  | 40 | 30,00 | 2,83  | 0,64                 |
| Alto  | 40 | 57,50 |       |                      |
| Muy alto  | 40 | 12,50 |       |                      |
| La organización del Centro Educativo respecto a las CLIS, en términos generales   |    |       |       |                      |
| Muy bajo  | 40 | 0,00  |       |                      |
| Bajo  | 40 | 2,50  | 3,13  | 0,40                 |
| Alto  | 40 | 82,50 |       |                      |
| Muy alto  | 40 | 15,00 |       |                      |

Tabla 61

*Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre el Nivel de Satisfacción de los Directores de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” con CLIS de la Loire (Francia) y los Docentes de CLIS de dichos Centros Respecto al Desempeño del Cargo Directivo y Labor Docente, Respectivamente*

| Submuestra / Ítem / Respuesta ítem   | N  | %     | Media | Desviación Típica |
|--|----|-------|-------|-------------------|
| <b>Directores</b>  |    |       |       |                   |
| La calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados para el alumnado de las CLIS |    |       |       |                   |
| Muy bajo   | 37 | 0,00  |       |                   |
| Bajo   | 37 | 13,50 | 3,05  | 0,57              |
| Alto   | 37 | 67,60 |       |                   |
| Muy alto   | 37 | 18,90 |       |                   |
| El progreso en la adquisición de competencias por parte del alumnado de las CLIS               |    |       |       |                   |
| Muy bajo   | 37 | 0,00  |       |                   |
| Bajo   | 37 | 24,30 | 2,95  | 0,66              |
| Alto   | 37 | 56,80 |       |                   |
| Muy alto   | 37 | 18,90 |       |                   |
| La participación en el Centro Educativo de las familias del alumnado de las CLIS               |    |       |       |                   |
| Muy bajo   | 37 | 13,50 |       |                   |
| Bajo   | 37 | 59,50 | 2,16  | 0,69              |
| Alto   | 37 | 24,30 |       |                   |
| Muy alto   | 37 | 2,70  |       |                   |
| El clima escolar entre el alumnado de las CLIS y el resto de alumnado                          |    |       |       |                   |
| Muy bajo   | 37 | 2,70  |       |                   |
| Bajo   | 37 | 10,80 | 3,32  | 0,78              |
| Alto   | 37 | 37,80 |       |                   |
| Muy alto   | 37 | 48,70 |       |                   |
| La valoración social de su trabajo con el alumnado de las CLIS                                 |    |       |       |                   |
| Muy bajo   | 37 | 18,90 |       |                   |
| Bajo   | 37 | 48,60 | 2,16  | 0,76              |
| Alto   | 37 | 29,80 |       |                   |
| Muy alto   | 37 | 2,70  |       |                   |
| <b>Docentes</b>  |    |       |       |                   |
| La calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados para el alumnado de las CLIS |    |       |       |                   |
| Muy bajo   | 40 | 0,00  |       |                   |
| Bajo   | 40 | 10,00 | 3,00  | 0,45              |
| Alto   | 40 | 80,00 |       |                   |
| Muy alto   | 40 | 10,00 |       |                   |
| El progreso en la adquisición de competencias por parte del alumnado de las CLIS               |    |       |       |                   |

Tabla 61 (Continuación)

*Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre el Nivel de Satisfacción de los Directores de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” con CLIS de la Loire (Francia) y los Docentes de CLIS de dichos Centros Respecto al Desempeño del Cargo Directivo y Labor Docente, Respectivamente*

| Submuestra / Ítem / Respuesta ítem   | N  | %     | Media | Desviación Típica |
|--|----|-------|-------|-------------------|
| Muy bajo   | 40 | 0,00  |       |                   |
| Bajo   | 40 | 32,50 | 2,73  | 0,55              |
| Alto   | 40 | 62,50 |       |                   |
| Muy alto   | 40 | 5,00  |       |                   |
| La participación en el Centro Educativo de las familias del alumnado de las CLIS |    |       |       |                   |
| Muy bajo   | 40 | 17,50 | 2,13  | 0,69              |
| Bajo   | 40 | 52,50 |       |                   |
| Alto   | 40 | 30,00 |       |                   |
| Muy alto   | 40 | 0,00  |       |                   |
| El clima escolar entre el alumnado de las CLIS y el resto de alumnado            |    |       |       |                   |
| Muy bajo   | 40 | 0,00  | 3,38  | 0,70              |
| Bajo   | 40 | 12,50 |       |                   |
| Alto   | 40 | 37,50 |       |                   |
| Muy alto   | 40 | 50,00 |       |                   |
| La valoración social de su trabajo con el alumnado de las CLIS                   |    |       |       |                   |
| Muy bajo   | 40 | 5,00  | 2,53  | 0,68              |
| Bajo   | 40 | 42,50 |       |                   |
| Alto   | 40 | 47,50 |       |                   |
| Muy alto   | 40 | 5,00  |       |                   |

Por su parte, respecto al segundo bloque, *profesionalización de la EE y el cargo directivo para los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” con CLIS de la Loire (Francia)* (Tabla 62), cuando se hace referencia a su grado de acuerdo, el 97,00% (alto y muy alto) de los Directores encuestados plantea que la especialización en EE es indispensable para los Docentes de las CLIS, es bastante adecuado ( $\bar{x}$ : 3,65 puntos; y  $\alpha$ : 0,63 puntos), algo similar a lo que ocurre con si la nueva “*Loi handicap*” ha aportado ventajas significativas a la inclusión del alumnado de las CLIS en el aula ordinaria ( $\bar{x}$ : 2,70 puntos; y  $\alpha$ : 0,61 puntos), y el sistema de selección de los Docentes de los Centros Educativos con CLIS adoptado en su Centro Educativo es el adecuado ( $\bar{x}$ : 2,76 puntos; y  $\alpha$ : 0,83 puntos), donde el 67,60%, y 62,20%, (alto y muy alto) de los Directores encuestados, respectivamente, lo consideran como lo más adecuado. Por otro lado, un 56,80% (bajo y muy bajo) de los Directores manifiestan que el sistema de selección de los Directores de los Centros Educativos con CLIS adoptado en su Centro Educativo no es el adecuado ( $\bar{x}$ :

2,70 puntos; y  $\alpha$ : 0,61 puntos), igualmente (70,30%) perciben que el diploma de DPPE no permite que cualquier profesional pueda hacerse cargo de las diferentes tipologías de las CLIS ( $\bar{x}$ : 2,97 puntos; y  $\alpha$ : 0,60 puntos), así como para un 59,50% la formación inicial de un AVS, propuesta por el “*Conseil Général de la Loire*”, no aporta las competencias profesionales necesarias para trabajar con el alumnado de las CLIS ( $\bar{x}$ : 2,70 puntos; y  $\alpha$ : 0,61 puntos).

En cuanto a los Docentes de las CLIS cuando se hace referencia a su grado de acuerdo en la profesionalización de la EE y el cargo directivo (Tabla 62) un 80,00% (bajo y muy bajo) de los Docentes encuestados afirman que el sistema de selección de los Directores de los Centros Educativos con CLIS adoptado en su Centro Educativo no es el adecuado ( $\bar{x}$ : 2,20 puntos; y  $\alpha$ : 0,51 puntos), como tampoco lo es para el 62,50% el sistema de selección de los Docentes de los Centros Educativos con CLIS adoptado en su Centro Educativo ( $\bar{x}$ : 2,35 puntos; y  $\alpha$ : 0,70 puntos). Igualmente 65,00% (bajo y muy bajo) de los Docentes manifiesta que es inadecuado que el diploma de DPPE permita que cualquier profesional pueda hacerse cargo de las diferentes tipologías de las CLIS ( $\bar{x}$ : 1,98 puntos; y  $\alpha$ : 0,86 puntos), así como para el 60,00% de los encuestados referente a que la formación inicial de un AVS, propuesta por el “*Conseil Général de la Loire*”, no aporta las competencias profesionales necesarias para trabajar con el alumnado de las CLIS ( $\bar{x}$ : 2,25 puntos; y  $\alpha$ : 0,90 puntos). Contrariamente, un 87,50% (alto y muy alto) de los Docentes encuestados plantea que la especialización en EE es indispensable para los Docentes de las CLIS, ( $\bar{x}$ : 3,53 puntos; y  $\alpha$ : 0,78 puntos), es lo más adecuado, al mismo tiempo que un 62,50% consideran que la nueva “*Loi handicap*” ha aportado ventajas significativas a la inclusión del alumnado de las CLIS en el aula ordinaria ( $\bar{x}$ : 2,60 puntos; y  $\alpha$ : 0,63 puntos).



Tabla 62

*Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre el Grado de Acuerdo de los Directores de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” con CLIS de la Loire (Francia) y los Docentes de CLIS de dichos Centros Respecto a la Profesionalización de la EE y el Cargo Directivo para Centros Educativos con CLIS*

| Submuestra / Ítem / Respuesta ítem   | N  | %     | Media | Desviación Típica |
|--|----|-------|-------|-------------------|
| <b>Directores</b>  |    |       |       |                   |
| El sistema de selección de los Directores de los Centros Educativos con CLIS adoptado en su Centro Educativo es el adecuado  |    |       |       |                   |
| Muy bajo   | 37 | 2,70  |       |                   |
| Bajo   | 37 | 54,10 | 2,49  | 0,69              |
| Alto   | 37 | 35,10 |       |                   |
| Muy alto   | 37 | 8,10  |       |                   |
| El sistema de selección de los Docentes de los Centros Educativos con CLIS adoptado en su Centro Educativo es el adecuado  |    |       |       |                   |
| Muy bajo   | 37 | 5,40  |       |                   |
| Bajo   | 37 | 32,40 | 2,76  | 0,83              |
| Alto   | 37 | 43,20 |       |                   |
| Muy alto   | 37 | 19,00 |       |                   |
| La nueva “Loi hândicap” ha aportado ventajas significativas a la inclusión del alumnado de las CLIS en el aula ordinaria   |    |       |       |                   |
| Muy bajo   | 37 | 2,70  |       |                   |
| Bajo   | 37 | 29,70 | 2,70  | 0,61              |
| Alto   | 37 | 62,20 |       |                   |
| Muy alto   | 37 | 5,40  |       |                   |
| El Diploma de DPPE permite que cualquier profesional pueda hacerse cargo de las diferentes tipologías de las CLIS  |    |       |       |                   |
| Muy bajo   | 37 | 24,30 |       |                   |
| Bajo   | 37 | 46,00 | 2,05  | 0,74              |
| Alto   | 37 | 29,70 |       |                   |
| Muy alto   | 37 | 0,00  |       |                   |
| La formación inicial de un AVS, propuesta por el “Conseil Général de la Loire”, aporta las competencias profesionales necesarias para trabajar con el alumnado de las CLIS |    |       |       |                   |
| Muy bajo   | 37 | 19,00 |       |                   |
| Bajo   | 37 | 40,50 | 2,30  | 0,88              |
| Alto   | 37 | 32,40 |       |                   |
| Muy alto   | 37 | 8,10  |       |                   |
| La especialización en EE es indispensable para los Docentes de las CLIS  |    |       |       |                   |

Tabla 62 (Continuación)

*Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre el Grado de Acuerdo de los Directores de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” con CLIS de la Loire (Francia) y los Docentes de CLIS de dichos Centros Respecto a la Profesionalización de la EE y el Cargo Directivo para Centros Educativos con CLIS*

| Submuestra / Ítem / Respuesta ítem   | N  | %     | Media | Desviación<br>Típica |
|--|----|-------|-------|----------------------|
| Muy bajo   | 37 | 2,70  |       |                      |
| Bajo   | 37 | 0,00  | 3,65  | 0,63                 |
| Alto   | 37 | 27,00 |       |                      |
| Muy alto   | 37 | 70,00 |       |                      |
| Docentes   |    |       |       |                      |
| El sistema de selección de los Directores de los Centros Educativos con CLIS adoptado en su Centro Educativo es el adecuado  |    |       |       |                      |
| Muy bajo   | 40 | 2,50  |       |                      |
| Bajo   | 40 | 77,50 | 2,20  | 0,51                 |
| Alto   | 40 | 17,50 |       |                      |
| Muy alto   | 40 | 2,50  |       |                      |
| El sistema de selección de los Docentes de los Centros Educativos con CLIS adoptado en su Centro Educativo es el adecuado  |    |       |       |                      |
| Muy bajo   | 40 | 7,50  |       |                      |
| Bajo   | 40 | 55,00 | 2,35  | 0,70                 |
| Alto   | 40 | 32,50 |       |                      |
| Muy alto   | 40 | 5,00  |       |                      |
| La nueva “Loi handicap” ha aportado ventajas significativas a la inclusión del alumnado de las CLIS en el aula ordinaria   |    |       |       |                      |
| Muy bajo   | 40 | 5,00  |       |                      |
| Bajo   | 40 | 32,50 | 2,60  | 0,63                 |
| Alto   | 40 | 60,00 |       |                      |
| Muy alto   | 40 | 2,50  |       |                      |
| El Diploma de DPPE permite que cualquier profesional pueda hacerse cargo de las diferentes tipologías de las CLIS  |    |       |       |                      |
| Muy bajo   | 40 | 37,50 |       |                      |
| Bajo   | 40 | 27,50 | 1,98  | 0,86                 |
| Alto   | 40 | 35,00 |       |                      |
| Muy alto   | 40 | 0,00  |       |                      |
| La formación inicial de un AVS, propuesta por el “Conseil Général de la Loire”, aporta las competencias profesionales necesarias para trabajar con el alumnado de las CLIS |    |       |       |                      |
| Muy bajo   | 40 | 22,50 |       |                      |
| Bajo   | 40 | 37,50 | 2,25  | 0,90                 |
| Alto   | 40 | 32,50 |       |                      |
| Muy alto   | 40 | 7,50  |       |                      |

Tabla 62 (Continuación)

*Frecuencias Porcentuales y Medidas de Tendencia Central sobre el Grado de Acuerdo de los Directores de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” con CLIS de la Loire (Francia) y los Docentes de CLIS de dichos Centros Respecto a la Profesionalización de la EE y el Cargo Directivo para Centros Educativos con CLIS*

| Submuestra / Ítem / Respuesta ítem                                      | N  | %     | Media | Desviación Típica |
|---|----|-------|-------|-------------------|
| La especialización en EE es indispensable para los Docentes de las CLIS |    |       |       |                   |
| Muy bajo  | 40 | 2,50  |       |                   |
| Bajo  | 40 | 10,00 | 3,53  | 0,78              |
| Alto  | 40 | 20,00 |       |                   |
| Muy alto  | 40 | 67,50 |       |                   |

### 1.9. Tablas de contingencia: Índices de acuerdo

Los resultados de los índices de acuerdo entre los Directores de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” con CLIS de la Loire (Francia) y los Docentes de CLIS de dichos Centros sobre los *espacios destinados al alumnado de la/s CLIS* (Tabla 63), revelan que los Directores conceden puntuaciones medias más elevadas a la gran mayoría de los ítems, salvo a aquellos que especifican si la/s CLIS se desarrollan en las mismas instalaciones que el resto de enseñanzas, existe alguna/s sala/s especialmente dedicada/s para el descanso y/o el ocio destinada/s al alumnado de la/s CLIS, y ubicación y distribución espacial de la/s CLIS es adecuada a las necesidades del alumnado. Asimismo, se aprecian diferencias estadísticamente significativas, en aquellos ítems relacionados con la existencia de alguna/s sala/s especialmente dedicada/s para el descanso y/o el ocio destinada/s al alumnado de la/s CLIS ( $K=0,65$ ;  $p<0,01$ ), la/s CLIS han ocasionado reestructuraciones y modificaciones significativas desde la perspectiva organizativa ( $K=0,28$ ;  $p<0,01$ ) y la ubicación y distribución espacial de la/s CLIS es adecuada a las necesidades del alumnado, notificar los derechos, deberes y tareas ( $K=0,36$ ;  $p<0,01$ ).

Tabla 63

*Índices de Acuerdo entre los Directores de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” con CLIS de la Loire (Francia) y los Docentes de CLIS de dichos Centros sobre los Espacios Destinados al Alumnado de la/s CLIS*

| Ítem  | N  | Media | Desviación<br>Típica | K     | Significatividad<br>Aproximada |
|---|----|-------|----------------------|-------|--------------------------------|
| La/s CLIS se desarrollan en las mismas instalaciones que el resto de enseñanzas                                   |    |       |                      |       |                                |
| Directores  | 40 | 0,93  | 0,27                 | -0,04 | 0,77                           |
| Docentes  | 40 | 0,98  | 0,16                 |       |                                |
| Existe alguna/s sala/s especialmente dedicada/s para el descanso y/o el ocio destinada/s al alumnado de la/s CLIS |    |       |                      |       |                                |
| Directores  | 40 | 0,15  | 0,36                 | 0,65  | 0,00**                         |
| Docentes  | 40 | 0,20  | 0,40                 |       |                                |
| La/s CLIS disponen de un mayor espacio para el desarrollo de su docencia  |    |       |                      |       |                                |
| Directores  | 40 | 2,63  | 0,71                 | 0,07  | 0,45                           |
| Docentes  | 40 | 2,60  | 1,06                 |       |                                |
| La/s CLIS han ocasionado reestructuraciones y modificaciones significativas desde la perspectiva organizativa     |    |       |                      |       |                                |
| Directores  | 40 | 2,80  | 0,82                 | 0,28  | 0,00**                         |
| Docentes  | 40 | 2,03  | 0,93                 |       |                                |
| La ubicación y distribución espacial de la/s CLIS es adecuada a las necesidades del alumnado                      |    |       |                      |       |                                |
| Directores  | 40 | 3,10  | 0,67                 | 0,36  | 0,00**                         |
| Docentes  | 40 | 3,20  | 0,69                 |       |                                |

\*p<0,05; \*\*p<0,01

A su vez, en los resultados de los índices de acuerdo entre los Directores de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” con CLIS de la Loire (Francia) y los Docentes de CLIS de dichos Centros sobre los *recursos y materiales didácticos en la/s CLIS* (Tabla 64), se observan diferencias estadísticamente significativas en los ítems que estiman la disponibilidad de materiales manipulativos en la/s CLIS (K=0,27; p<0,05), la disponibilidad de juegos en la/s CLIS (K=0,25; p<0,05) y la disponibilidad de recursos y materiales específicos en la/s CLIS (K=0,22; p<0,05). Los Directores son los que asignan calificaciones medias superiores a la mayor parte de los ítems de este área, a excepción de los que recogen información sobre la disponibilidad de materiales manipulativos en la/s CLIS, materiales visuales, TICs, juegos, y pizarra tradicional en la/s CLIS.

Tabla 64

*Índices de Acuerdo entre los Directores de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” con CLIS de la Loire (Francia) y los Docentes de CLIS de dichos Centros sobre los Recursos y Materiales Didácticos en la/s CLIS*

| Ítem   | N  | Media | Desviación<br>Típica | K    | Significatividad<br>Aproximada |
|--|----|-------|----------------------|------|--------------------------------|
| Disponibilidad de material audiovisual en la/s CLIS                            |    |       |                      |      |                                |
| Directores   | 40 | 3,05  | 0,75                 | 0,10 | 0,35                           |
| Docentes   | 40 | 3,00  | 0,85                 |      |                                |
| Disponibilidad de materiales manipulativos en la/s CLIS                        |    |       |                      |      |                                |
| Directores   | 40 | 2,98  | 0,73                 | 0,27 | 0,01*                          |
| Docentes   | 40 | 3,23  | 0,73                 |      |                                |
| Disponibilidad de materiales visuales en la/s CLIS                             |    |       |                      |      |                                |
| Directores   | 40 | 2,90  | 0,74                 | 0,10 | 0,38                           |
| Docentes   | 40 | 3,00  | 0,72                 |      |                                |
| Disponibilidad de materiales sonoros en la/s CLIS                              |    |       |                      |      |                                |
| Directores   | 40 | 3,10  | 0,71                 | 0,13 | 0,23                           |
| Docentes   | 40 | 2,90  | 0,63                 |      |                                |
| Disponibilidad de Tecnologías de la Información y la Comunicación en la/s CLIS |    |       |                      |      |                                |
| Directores   | 40 | 3,05  | 0,71                 | 0,12 | 0,31                           |
| Docentes   | 40 | 3,10  | 0,71                 |      |                                |
| Disponibilidad de libros de texto especializados en la/s CLIS                  |    |       |                      |      |                                |
| Directores   | 40 | 2,88  | 0,69                 | 0,05 | 0,55                           |
| Docentes   | 40 | 2,63  | 0,93                 |      |                                |
| Disponibilidad de juegos en la/s CLIS  |    |       |                      |      |                                |
| Directores   | 40 | 2,78  | 0,83                 | 0,25 | 0,01*                          |
| Docentes   | 40 | 2,90  | 0,84                 |      |                                |
| Disponibilidad de la pizarra tradicional en la/s CLIS                          |    |       |                      |      |                                |
| Directores   | 40 | 3,38  | 0,74                 | 0,15 | 0,13                           |
| Docentes   | 40 | 3,65  | 0,66                 |      |                                |
| Disponibilidad de recursos y materiales específicos en la/s CLIS               |    |       |                      |      |                                |
| Directores   | 40 | 1,90  | 0,78                 | 0,22 | 0,03*                          |
| Docentes   | 40 | 1,85  | 0,95                 |      |                                |

\*p<0,05

Por su parte, los resultados de los índices de acuerdo entre los Directores de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” con CLIS de la Loire (Francia) y los Docentes de CLIS de dichos Centros sobre los *programas educativos del alumnado de la/s CLIS* (Tabla 65), muestran que los Directores conceden puntuaciones medias más elevadas a la gran mayoría de los ítems, a excepción de aquel que valora si los programas educativos son individualizados. Del mismo modo, se aprecian diferencias estadísticamente

significativas en aquellos ítems referidos a que en los Programas Educativos se detallan los contenidos y procesos básicos de formación ( $K=0,20$ ;  $p<0,05$ ) y los Programas Educativos son individualizados ( $K=0,28$ ;  $p<0,01$ ).

Tabla 65

*Índices de Acuerdo entre los Directores de los Centros Públicos de Educación "Élémentaire" con CLIS de la Loire (Francia) y los Docentes de CLIS de dichos Centros sobre los Programas Educativos del Alumnado de la/s CLIS*

| Ítem  | N  | Media | Desviación<br>Típica | K     | Significatividad<br>Aproximada |
|---|----|-------|----------------------|-------|--------------------------------|
| Los Programas Educativos se ajustan a las directrices generales del "Ministère de l'Éducation National"   |    |       |                      |       |                                |
| Directores  | 40 | 3,18  | 0,68                 | -     | -                              |
| Docentes  | 40 | 3,15  | 0,81                 | -     | -                              |
| Los Programas Educativos se ajustan a las necesidades y expectativas especificadas en el PPS              |    |       |                      |       |                                |
| Directores  | 40 | 3,03  | 0,66                 | -     | -                              |
| Docentes  | 40 | 2,98  | 0,83                 | -     | -                              |
| En los Programas Educativos se especifican las competencias que el alumnado debe adquirir                 |    |       |                      |       |                                |
| Directores  | 40 | 3,00  | 0,68                 | -     | -                              |
| Docentes  | 40 | 2,85  | 0,89                 | -     | -                              |
| En los Programas Educativos se detallan los contenidos y procesos básicos de formación                    |    |       |                      |       |                                |
| Directores  | 40 | 2,43  | 0,75                 | 0,20  | 0,04*                          |
| Docentes  | 40 | 2,23  | 0,86                 |       |                                |
| En los Programas Educativos especifican los criterios metodológicos, métodos y técnicas pedagógicas       |    |       |                      |       |                                |
| Directores  | 40 | 2,15  | 0,66                 | 0,05  | 0,60                           |
| Docentes  | 40 | 2,10  | 0,84                 |       |                                |
| En los Programas Educativos especifican los criterios de evaluación, métodos e instrumentos de evaluación |    |       |                      |       |                                |
| Directores  | 40 | 2,43  | 0,71                 | 0,10  | 0,28                           |
| Docentes  | 40 | 2,20  | 0,88                 |       |                                |
| En los Programas Educativos describen el desarrollo de las actividades y tareas del alumnado              |    |       |                      |       |                                |
| Directores  | 40 | 2,13  | 0,65                 | 0,03  | 0,77                           |
| Docentes  | 40 | 1,93  | 0,76                 |       |                                |
| En los Programas Educativos concretan la organización de espacios y tiempos                               |    |       |                      |       |                                |
| Directores  | 40 | 2,53  | 0,68                 | -0,03 | 0,79                           |
| Docentes  | 40 | 2,45  | 0,90                 |       |                                |

Tabla 65 (Continuación)

*Índices de Acuerdo entre los Directores de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” con CLIS de la Loire (Francia) y los Docentes de CLIS de dichos Centros sobre los Programas Educativos del Alumnado de la/s CLIS*

| Ítem   | N  | Media | Desviación<br>Típica | K    | Significatividad<br>Aproximada |
|--|----|-------|----------------------|------|--------------------------------|
| Los Programas Educativos son flexibles   |    |       |                      |      |                                |
| Directores   | 40 | 2,73  | 0,82                 | 0,17 | 0,08                           |
| Docentes   | 40 | 2,70  | 0,88                 |      |                                |
| Los Programas Educativos son individualizados  |    |       |                      |      |                                |
| Directores   | 40 | 2,58  | 0,96                 | 0,28 | 0,00**                         |
| Docentes   | 40 | 2,65  | 1,00                 |      |                                |
| Los Programas Educativos favorecen la inclusión del alumnado de las CLIS en las aulas de educación ordinaria |    |       |                      |      |                                |
| Directores   | 40 | 2,95  | 0,82                 | 0,17 | 0,06                           |
| Docentes   | 40 | 2,48  | 0,96                 |      |                                |

\*p<0,05; \*\*p<0,01

Por otro lado, en los resultados de los índices de acuerdo entre los Directores de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” con CLIS de la Loire (Francia) y los Docentes de CLIS de dichos Centros sobre las *relaciones interpersonales de los miembros implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de la/s CLIS* (Tabla 66), no se aprecian diferencias estadísticamente significativas, siendo los Directores los que asignan calificaciones medias superiores a la gran mayoría de los ítems de este área, menos a los que hacen referencia a la familia y/o tutores del alumnado de la CLIS, y miembros/especialistas externos al Centro Educativo.

Tabla 66

*Índices de Acuerdo entre los Directores de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” con CLIS de la Loire (Francia) y los Docentes de CLIS de dichos Centros sobre los las Relaciones Interpersonales de los Miembros Implicados en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Alumnado de la/s CLIS*

| Ítem                                     | N  | Media | Desviación<br>Típica | K    | Significatividad<br>Aproximada |
|--|----|-------|----------------------|------|--------------------------------|
| Inspector del Centro Educativo           |    |       |                      |      |                                |
| Directores                               | 40 | 2,95  | 0,71                 | 0,14 | 0,10                           |
| Docentes                                 | 40 | 2,40  | 0,78                 |      |                                |
| Personal docente del Centro Educativo    |    |       |                      |      |                                |
| Directores                               | 40 | 3,43  | 0,50                 | -    | -                              |
| Docentes                                 | 40 | 3,43  | 0,60                 |      |                                |
| Personal no docente del Centro Educativo |    |       |                      |      |                                |

Tabla 66 (Continuación)

*Índices de Acuerdo entre los Directores de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” con CLIS de la Loire (Francia) y los Docentes de CLIS de dichos Centros sobre los las Relaciones Interpersonales de los Miembros Implicados en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Alumnado de la/s CLIS*

| Ítem   | N  | Media | Desviación<br>Típica | K    | Significatividad<br>Aproximada |
|--|----|-------|----------------------|------|--------------------------------|
| Directores   | 40 | 3,13  | 0,61                 |      |                                |
| Docentes   | 40 | 3,05  | 0,82                 | -    | -                              |
| Alumnado de la CLIS                                    |    |       |                      |      |                                |
| Directores   | 40 | 2,98  | 0,70                 | 0,04 | 0,29                           |
| Docentes   | 40 | 3,90  | 0,38                 |      |                                |
| Familia y/o tutores del alumnado<br>de la CLIS         |    |       |                      |      |                                |
| Directores   | 40 | 2,78  | 0,66                 | -    | -                              |
| Docentes   | 40 | 2,90  | 0,75                 |      |                                |
| Miembros/especialistas externos<br>al Centro Educativo |    |       |                      |      |                                |
| Directores   | 40 | 2,33  | 0,76                 | 0,06 | 0,56                           |
| Docentes   | 40 | 2,45  | 0,85                 |      |                                |

En cuanto a los resultados de los índices de acuerdo entre los Directores de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” con CLIS de la Loire (Francia) y los Docentes de CLIS de dichos Centros sobre la *satisfacción con los aspectos organizativos respecto a la/s CLIS y los relacionados con el desempeño de su cargo directivo o labor docente* (Tabla 67), revelan que los Directores conceden puntuaciones medias más elevadas a la gran mayoría de los ítems, a excepción de aquellos que recogen información sobre el clima escolar entre el alumnado de las CLIS y el resto de alumnado, valoración social de su trabajo con el alumnado de la/s CLIS, normas de funcionamiento del Centro Educativo respecto a las CLIS, instalaciones del Centro Educativo (Ej., número, ausencia de barreras arquitectónicas, etc.) respecto a las CLIS, distribución arquitectónica del Centro Educativo respecto a las CLIS, y organización del Centro Educativo respecto a la/s CLIS, en términos generales. Igualmente, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en los ítems referidos al progreso en la adquisición de competencias por parte del alumnado de la/s CLIS ( $K=0,33$ ;  $p<0,01$ ), la valoración social de su trabajo con el alumnado de la/s CLIS ( $K=0,29$ ;  $p<0,05$ ), las iniciativas y acciones desarrolladas para la mejora de la inclusión escolar del alumnado de la/s CLIS ( $K=0,38$ ;  $p<0,01$ ), la continuidad del alumnado de la/s CLIS en etapas de educación formal superiores ( $K=0,28$ ;  $p<0,05$ ), la concienciación del resto de los docentes del Centro Educativo respecto a la importancia de la inclusión



escolar del alumnado de la/s CLIS ( $K=0,25$ ;  $p<0,05$ ) y la organización del Centro Educativo respecto a la/s CLIS, en términos generales ( $K=0,30$ ;  $p<0,05$ ).

Tabla 67

*Índices de Acuerdo entre los Directores de los Centros Públicos de Educación "Élémentaire" con CLIS de la Loire (Francia) y los Docentes de CLIS de dichos Centros sobre la Satisfacción con los Aspectos Organizativos Respecto a la/s CLIS y los Relacionados con el Desempeño de su Cargo Directivo o Labor Docente*

| Ítem  | N  | Media | Desviación<br>Típica | K     | Significatividad<br>Aproximada |
|---|----|-------|----------------------|-------|--------------------------------|
| La calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados para el alumnado de la/s CLIS |    |       |                      |       |                                |
| Directores  | 40 | 3,05  | 0,55                 |       |                                |
| Docentes  | 40 | 3,00  | 0,45                 | -0,04 | 0,75                           |
| El progreso en la adquisición de competencias por parte del alumnado de la/s CLIS               |    |       |                      |       |                                |
| Directores  | 40 | 2,98  | 0,66                 |       |                                |
| Docentes  | 40 | 2,73  | 0,55                 | 0,33  | 0,00**                         |
| La participación en el Centro Educativo de las familias del alumnado de las CLIS                |    |       |                      |       |                                |
| Directores  | 40 | 2,15  | 0,66                 |       |                                |
| Docentes  | 40 | 2,13  | 0,69                 | -     | -                              |
| El clima escolar entre el alumnado de las CLIS y el resto de alumnado                           |    |       |                      |       |                                |
| Directores  | 40 | 3,35  | 0,77                 |       |                                |
| Docentes  | 40 | 3,38  | 0,70                 | -     | -                              |
| La valoración social de su trabajo con el alumnado de la/s CLIS                                 |    |       |                      |       |                                |
| Directores  | 40 | 2,23  | 0,77                 |       |                                |
| Docentes  | 40 | 2,53  | 0,68                 | 0,29  | 0,01*                          |
| Las normas de funcionamiento del Centro Educativo respecto a las CLIS                           |    |       |                      |       |                                |
| Directores  | 40 | 2,90  | 0,55                 |       |                                |
| Docentes  | 40 | 3,03  | 0,44                 | -     | -                              |
| Las normas de seguridad del Centro Educativo respecto a las CLIS                                |    |       |                      |       |                                |
| Directores  | 40 | 3,03  | 0,42                 |       |                                |
| Docentes  | 40 | 3,00  | 0,55                 | -     | -                              |
| La actuación de los Docentes del Centro Educativo respecto a las CLIS                           |    |       |                      |       |                                |
| Directores  | 40 | 3,18  | 0,64                 |       |                                |
| Docentes  | 40 | 2,83  | 0,67                 | -     | -                              |
| Los Recursos y Materiales Didácticos disponibles en el Centro Educativo respecto a la/s CLIS    |    |       |                      |       |                                |

Tabla 67 (Continuación)

*Índices de Acuerdo entre los Directores de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” con CLIS de la Loire (Francia) y los Docentes de CLIS de dichos Centros sobre la Satisfacción con los Aspectos Organizativos Respecto a la/s CLIS y los Relacionados con el Desempeño de su Cargo Directivo o Labor Docente*

| Ítem   | N  | Media | Desviación<br>Típica | K    | Significatividad<br>Aproximada |
|--|----|-------|----------------------|------|--------------------------------|
| Directores   | 40 | 2,73  | 0,55                 | 0,10 | 0,38                           |
| Docentes   | 40 | 2,65  | 0,75                 |      |                                |
| Las instalaciones del Centro Educativo (Ej., número, ausencia de barreras arquitectónicas, etc.) respecto a las CLIS                         |    |       |                      |      |                                |
| Directores   | 40 | 2,68  | 0,69                 | -    | -                              |
| Docentes   | 40 | 2,85  | 0,62                 |      |                                |
| La distribución arquitectónica del Centro Educativo respecto a las CLIS  |    |       |                      |      |                                |
| Directores   | 40 | 2,93  | 0,53                 | -    | -                              |
| Docentes   | 40 | 2,95  | 0,60                 |      |                                |
| Las iniciativas y acciones desarrolladas para la mejora de la inclusión escolar del alumnado de la/s CLIS                                    |    |       |                      |      |                                |
| Directores   | 40 | 3,03  | 0,77                 | 0,38 | 0,00**                         |
| Docentes   | 40 | 2,93  | 0,69                 |      |                                |
| La continuidad del alumnado de la/s CLIS en etapas de educación formal superiores  |    |       |                      |      |                                |
| Directores   | 40 | 2,45  | 0,71                 | 0,28 | 0,02*                          |
| Docentes   | 40 | 2,43  | 0,67                 |      |                                |
| La concienciación del resto de los docentes del Centro Educativo respecto a la importancia de la inclusión escolar del alumnado de la/s CLIS |    |       |                      |      |                                |
| Directores   | 40 | 3,15  | 0,66                 | 0,25 | 0,02*                          |
| Docentes   | 40 | 2,83  | 0,64                 |      |                                |
| La organización del Centro Educativo respecto a la/s CLIS, en términos generales   |    |       |                      |      |                                |
| Directores   | 40 | 3,05  | 0,50                 | 0,30 | 0,01*                          |
| Docentes   | 40 | 3,13  | 0,40                 |      |                                |

\*p<0,05; \*\*p<0,01

Por último, en los resultados de los índices de acuerdo entre los Directores de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” con CLIS de la Loire (Francia) y los Docentes de CLIS de dichos Centros sobre la *profesionalización de la Educación Especial y el cargo directivo para Centros Educativos Públicos con CLIS* (Tabla 68), se aprecian diferencias estadísticamente significativas en los ítems que estiman la adecuación del sistema de selección de los Maestros de los Centros Educativos con CLIS

adoptado en su Centro Educativo ( $K=0,217$ ;  $p<0,05$ ) y que el Diploma de Maestro de Educación Primaria permite que cualquier profesional pueda hacerse cargo de las diferentes tipologías de CLIS ( $K=0,26$ ;  $p<0,05$ ). Los Directores son los que asignan calificaciones medias superiores a los diferentes ítems de éste área.

Tabla 68  
*Índices de Acuerdo entre los Directores de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” con CLIS de la Loire (Francia) y los Docentes de CLIS de dichos Centros sobre la Profesionalización de la EE y el Cargo Directivo para Centros Educativos Públicos con CLIS*

| Ítem   | N  | Media | Desviación<br>Típica | K     | Significatividad<br>Aproximada |
|--|----|-------|----------------------|-------|--------------------------------|
| El sistema de selección de los Directores de los Centros Educativos con CLIS adoptado en su Centro Educativo es el adecuado  |    |       |                      |       |                                |
| Directores   | 40 | 2,53  | 0,68                 | -0,14 | 0,12                           |
| Docentes   | 40 | 2,20  | 0,51                 |       |                                |
| El sistema de selección de los Docentes de los Centros Educativos con CLIS adoptado en su Centro Educativo es el adecuado  |    |       |                      |       |                                |
| Directores   | 40 | 2,78  | 0,80                 | 0,21  | 0,03*                          |
| Docentes   | 40 | 2,35  | 0,70                 |       |                                |
| La nueva “Loi handicap” ha aportado ventajas significativas a la inclusión del alumnado de las CLIS en el aula ordinaria   |    |       |                      |       |                                |
| Directores   | 40 | 2,65  | 0,66                 | 0,19  | 0,14                           |
| Docentes   | 40 | 2,60  | 0,63                 |       |                                |
| El Diploma de DPPE permite que cualquier profesional pueda hacerse cargo de las diferentes tipologías de las CLIS  |    |       |                      |       |                                |
| Directores   | 40 | 2,03  | 0,73                 | 0,26  | 0,01*                          |
| Docentes   | 40 | 1,98  | 0,86                 |       |                                |
| La formación inicial de un AVS, propuesta por el “Conseil Général de la Loire”, aporta las competencias profesionales necesarias para trabajar con el alumnado de las CLIS |    |       |                      |       |                                |
| Directores   | 40 | 2,33  | 0,92                 | 0,18  | 0,07                           |
| Docentes   | 40 | 2,25  | 0,90                 |       |                                |
| La especialización en EE es indispensable para los Docentes de las CLIS  |    |       |                      |       |                                |
| Directores   | 40 | 3,63  | 0,63                 | -     | -                              |
| Docentes   | 40 | 3,53  | 0,78                 |       |                                |

\* $p<0,05$

### 1.10. Tablas de contingencia: Chi Cuadrado

Los resultados de las medidas de asociación intergrupos entre las variables “submuestra (Directores y Docentes)” y “Figura contractual actual en el Centro Educativo” (Tabla 69) revelan diferencias estadísticamente significativas ( $\chi^2$ : 11,51;  $p < 0,001$ ).

Tabla 69

*Medidas de Asociación Intergrupos entre la Variable Submuestra (Directores de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” con CLIS de la Loire (Francia) y los Docentes de CLIS de dichos Centros) y la Figura Contractual Actual en el Centro Educativo*

| Submuestra/Figura Contractual | N  | $\chi^2$ | Significatividad asintótica (bilateral) |
|-------------------------------|----|----------|---|
| Maestro funcionario con plaza |    |          |   |
| Directores                    | 35 |          |   |
| Docentes                      | 25 | 11,51    | 0,00***                                 |
| Maestro funcionario sin plaza |    |          |   |
| Directores                    | 2  |          |   |
| Docentes                      | 15 |          |   |

\*\*\* $p < 0,001$

Por su parte, los resultados de las medidas de asociación intergrupos entre las variables “submuestra (Directores y Docentes)” y “Titulación más alta que poseen” no relevan diferencias estadísticamente significativas ( $\chi^2$ : 8,90;  $p > 0,05$ ) (Tabla 70) pues Directores como Docentes poseen en su mayoría la misma titulación.

Tabla 70

*Medidas de Asociación Intergrupos entre la Variable Submuestra (Directores de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” con CLIS de la Loire (Francia) y los Docentes de CLIS de dichos Centros) y Titulación Más Alta que Poseen*

| Submuestra/Ítem | N | $\chi^2$ | Significatividad asintótica (bilateral) |
|-----------------|---|----------|---|
| Sin titulación  |   |          |   |
| Directores      | 0 |          |   |
| Docentes        | 0 |          |   |
| CAP             |   |          |   |
| Directores      | 0 | 8,90     | 0,06                                    |
| Docentes        | 0 |          |   |
| BEP             |   |          |   |
| Directores      | 0 |          |   |
| Docentes        | 0 |          |   |

Tabla 70 (Continuación)

*Medidas de Asociación Intergrupos entre la Variable Submuestra (Directores de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” con CLIS de la Loire (Francia) y los Docentes de CLIS de dichos Centros) y Titulación Más Alta que Poseen*

| Submuestra/Ítem | N  | $\chi^2$ | Significatividad asintótica (bilateral) |
|-----------------|----|----------|---|
| BAC             |    |          |   |
| Directores      | 2  |          |   |
| Docentes        | 2  |          |   |
| BTS             |    |          |   |
| Directores      | 1  |          |   |
| Docentes        | 1  |          |   |
| DAEU            |    |          |   |
| Directores      | 0  |          |   |
| Docentes        | 0  |          |   |
| DEUG            |    |          |   |
| Directores      | 7  |          |   |
| Docentes        | 0  |          |   |
| “Licence”       |    |          |   |
| Directores      | 20 |          |   |
| Docentes        | 30 |          |   |
| “Master”        |    |          |   |
| Directores      | 7  |          |   |
| Docentes        | 7  |          |   |
| “Doctorat”      |    |          |   |
| Directores      | 0  |          |   |
| Docentes        | 0  |          |   |

Por otro lado, respecto a los resultados de las medidas de asociación intergrupos entre las variables “submuestra (Directores y Docentes)” y “Diplomas que poseen” (Tabla 71) revelan diferencias estadísticamente significativas ( $\chi^2$ : 35,17;  $p < 0,001$ ), siendo los diplomas diferentes según la submuestra.

Tabla 71

*Medidas de Asociación Intergrupos entre la Variable Submuestra (Directores de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” con CLIS de la Loire (Francia) y los Docentes de CLIS de dichos Centros) y Diplomas que Poseen*

| Submuestra/Ítem | N | $\chi^2$ | Significatividad asintótica (bilateral) |
|-----------------|---|----------|---|
| DEES            |   |          |   |
| Directores      | 0 |          |   |
| Docentes        | 0 |          |   |
| DEEJE           |   |          |   |
| Directores      | 0 |          |   |
| Docentes        | 0 | 35,17    | 0,00***                                 |
| CAFAMP          |   |          |   |
| Directores      | 0 |          |   |
| Docentes        | 0 |          |   |
| CAFME           |   |          |   |
| Directores      | 0 |          |   |

Tabla 71 (Continuación)

Medidas de Asociación Intergrupos entre la Variable Submuestra (Directores de los Centros Públicos de Educación "Élémentaire" con CLIS de la Loire (Francia) y los Docentes de CLIS de dichos Centros) y Diplomas que Poseen

| Submuestra/Ítem  | N  | $\chi^2$ | Significatividad asintótica (bilateral) |
|--|----|----------|---|
| DEAMP  |    |          |   |
| Docentes   | 0  |          |   |
| Directores   | 0  |          |   |
| DPPE   |    |          |   |
| Docentes   | 0  |          |   |
| Directores   | 27 |          |   |
| CAPSAIS  |    |          |   |
| Docentes   | 15 |          |   |
| Directores   | 0  |          |   |
| CAPA-SH  |    |          |   |
| Docentes   | 5  |          |   |
| Directores   | 1  |          |   |
| "Diplôme d'instituteur"  |    |          |   |
| Docentes   | 4  |          |   |
| Directores   | 1  |          |   |
| "Certificat d'Aptitude Professionnelle Instituteur"                    |    |          |   |
| Docentes   | 0  |          |   |
| Directores   | 1  |          |   |
| DPPE y CAFIPEMF  |    |          |   |
| Docentes   | 0  |          |   |
| Directores   | 3  |          |   |
| DPPE y "Licence en sciences naturelles"                                |    |          |   |
| Docentes   | 0  |          |   |
| Directores   | 1  |          |   |
| CAPSAIS y CAFIPEMF   |    |          |   |
| Docentes   | 0  |          |   |
| Directores   | 1  |          |   |
| DPPE y "Licence d'économie"  |    |          |   |
| Docentes   | 0  |          |   |
| Directores   | 1  |          |   |
| DPPE, CAPSAIS y "Diplôme directeur établissement spécialisé"           |    |          |   |
| Docentes   | 0  |          |   |
| Directores   | 1  |          |   |
| DPPE y CAPSAIS   |    |          |   |
| Docentes   | 6  |          |   |
| Directores   | 0  |          |   |
| DPPE y CAPA-SH   |    |          |   |
| Docentes   | 8  |          |   |
| Directores   | 0  |          |   |
| DPPE y CAEI  |    |          |   |
| Docentes   | 1  |          |   |
| Directores   | 0  |          |   |
| DPPE, CAPSAIS, y "Diplôme du cadre formateur en remédiation cognitive" |    |          |   |
| Docentes   | 1  |          |   |
| Directores   | 0  |          |   |

\*\*\*p<0,001

Por último, los resultados de las medidas de asociación intergrupos entre las variables “submuestra (Directores y Docentes)” y “principal motivo para elegir o desempeñar el cargo o labor docente” no relevan diferencias estadísticamente significativas ( $\chi^2$ : 2,27;  $p>0,05$ ) (Tabla 72). Manifestando que los principales motivos para elegir o desempeñar el cargo o labor docente son similares para Directores y Docentes.

Tabla 72

*Medidas de Asociación Intergrupos entre la Variable Submuestra (Directores de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” con CLIS de la Loire (Francia) y los Docentes de CLIS de dichos Centros) y Principal Motivo para Elegir o Desempeñar el Cargo o Labor Docente*

| Submuestra/Ítem                | N  | $\chi^2$ | Significatividad asintótica (bilateral) |
|--------------------------------|----|----------|---|
| Iniciativa personal            |    |          |   |
| Directores                     | 29 |          |   |
| Docentes                       | 26 |          |   |
| Apoyo de los compañeros        |    |          |   |
| Directores                     | 0  |          |   |
| Docentes                       | 1  |          |   |
| Necesidad de cambiar las cosas |    | 2,27     | 0,52                                    |
| Directores                     | 1  |          |   |
| Docentes                       | 2  |          |   |
| Sugerencia administrativa      |    |          |   |
| Directores                     | 7  |          |   |
| Docentes                       | 11 |          |   |

### 1.11. Análisis multivariado: Análisis factoriales

Con esta técnica se pretende encontrar grupos de variables con significado común (factores), reduciendo el número de dimensiones necesarias capaces de explicar el máximo de información contenida en los datos. Para ello, debido al elevado número de variables presentes en los Cuestionarios sobre la Organización Centros Públicos de Educación “Élémentaire” con CLIS - Percepción de los Directores y Percepción de los Docentes, se ha realizado un análisis factorial para cada uno de los bloques de los que se componen dichos cuestionarios, es decir, para el Cuestionario sobre la Organización Centros Públicos de Educación “Élémentaire” con CLIS - Percepción de los Directores: (a) datos personales y profesionales; (b) datos del Centro Educativo y la/s CLIS; (c) percepciones: aspectos organizativos, didáctico-curriculares y otros

servicios relacionados con la EE y sus actuaciones; y (d) satisfacción y profesionalización. Por su parte, para el Cuestionario sobre la Organización Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” con CLIS - Percepción de los Docentes: (a) datos personales y profesionales; (b) datos generales de la/s CLIS; (c) percepciones: aspectos organizativos y didáctico-curriculares; y (d) satisfacción y profesionalización.

## **A. Cuestionario sobre la Organización Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” con CLIS - Percepción de los Directores**

### **A.1. Análisis factorial I: Datos personales y profesionales**

El test de esfericidad de Barlett ha revelado un Chi-cuadrado aproximado de 324,17 puntos, con un grado de significatividad estadística de 0,00. Por otro lado, el índice de Káiser-Mayer-Olkin ha sido de 0,61 puntos, considerándose adecuado. Esta información ha permitido tomar la decisión de realizar el correspondiente análisis factorial, utilizándose el método de Análisis de los Componentes Principales (PCA), con rotación de variables, criterio “Varimax” con Kaiser. A continuación se presentan los resultados obtenidos.

La variable con mayor porcentaje, según se puede apreciar en la Tabla 73, es la de “Nivel de adecuación de su Formación Complementaria en los siguientes aspectos relacionados con la Dirección de Centros Educativos con CLIS: Dinamización de grupos” con el 92,00%.

Tabla 73  
*Comunalidades*

| Ítem   | Inicial | Extracción |
|--|---------|------------|
| Edad   | 1,00    | 0,79       |
| Género   | 1,00    | 0,54       |
| Titulación más alta  | 1,00    | 0,6-       |
| Diplomas que posee   | 1,00    | 0,71       |
| Tipo/s de formación continua   | 1,00    | 0,79       |
| Principal motivo para elegir o desempeñar su cargo como Director   | 1,00    | 0,57       |
| Figura contractual actual en el Centro Educativo   | 1,00    | 0,62       |
| Número de cursos académicos: Antigüedad como Director en su actual Centro Educativo                                    | 1,00    | 0,59       |
| Número de cursos académicos: Antigüedad como Director en otro/s Centro/s Educativo/s                                   | 1,00    | 0,53       |
| Nivel de adecuación de su Formación Inicial para desempeñar sus funciones como Director de Centros Educativos con CLIS | 1,00    | 0,56       |



Tabla 73 (Continuación)  
Comunalidades

| Ítem   | Inicial | Extracción |
|--|---------|------------|
| Nivel de adecuación de su Formación Complementaria en los siguientes aspectos relacionados con la Dirección de Centros Educativos con CLIS: Planificación                          | 1,00    | 0,71       |
| Nivel de adecuación de su Formación Complementaria en los siguientes aspectos relacionados con la Dirección de Centros Educativos con CLIS: Gestión de recursos                    | 1,00    | 0,70       |
| Nivel de adecuación de su Formación Complementaria en los siguientes aspectos relacionados con la Dirección de Centros Educativos con CLIS: Relaciones interpersonales             | 1,00    | 0,70       |
| Nivel de adecuación de su Formación Complementaria en los siguientes aspectos relacionados con la Dirección de Centros Educativos con CLIS: Jurídico-legal y administración        | 1,00    | 0,72       |
| Nivel de adecuación de su Formación Complementaria en los siguientes aspectos relacionados con la Dirección de Centros Educativos con CLIS: Formación psicopedagógica              | 1,00    | 0,72       |
| Nivel de adecuación de su Formación Complementaria en los siguientes aspectos relacionados con la Dirección de Centros Educativos con CLIS: Resolución de problemas y/o conflictos | 1,00    | 0,62       |
| Nivel de adecuación de su Formación Complementaria en los siguientes aspectos relacionados con la Dirección de Centros Educativos con CLIS: Capacidad de Liderazgo                 | 1,00    | 0,87       |
| Nivel de adecuación de su Formación Complementaria en los siguientes aspectos relacionados con la Dirección de Centros Educativos con CLIS: Dinamización de grupos                 | 1,00    | 0,92       |

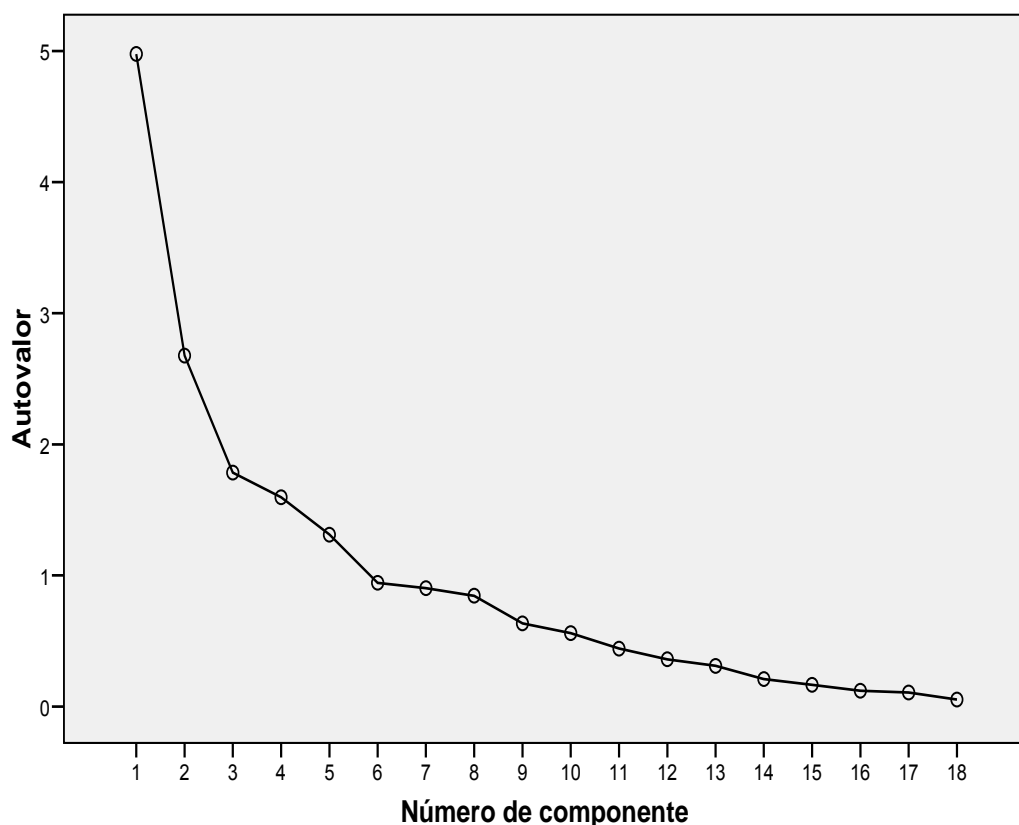
Igualmente, a continuación se muestra la tabla de varianza (Tabla 74), en la que, a partir del Método de Extracción de Componentes Principales, se explica la variabilidad total de los diferentes componentes, así como la de cada uno de ellos, derivándose 5 factores que explican el 68,59% del total de la varianza, porcentaje adecuado si se tiene en cuenta el conjunto de variables seleccionadas.

Tabla 74  
Análisis de la Varianza

| Componente | Autovalores iniciales |                  | Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción |                  | Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación |                  |
|------------|-----------------------|------------------|--|------------------|---|------------------|
|            | Total                 | % de la varianza | Total  | % de la varianza | Total   | % de la varianza |
| 1          | 4,98                  | 27,65            | 4,98   | 27,65            | 3,45  | 19,19            |
| 2          | 2,68                  | 14,87            | 2,68   | 14,87            | 3,13  | 17,41            |
| 3          | 1,79                  | 9,91             | 1,78   | 9,91             | 2,24  | 12,44            |
| 4          | 1,60                  | 8,87             | 1,60   | 8,87             | 1,86  | 10,34            |
| 5          | 1,31                  | 7,29             | 1,31   | 7,29             | 1,66  | 9,21             |
| 6          | 0,94                  | 5,24             |  |                  |   |                  |
| 7          | 0,90                  | 5,01             |  |                  |   |                  |
| 8          | 0,84                  | 4,69             |  |                  |   |                  |
| 9          | 0,63                  | 3,52             |  |                  |   |                  |
| 10         | 0,56                  | 3,11             |  |                  |   |                  |
| 11         | 0,44                  | 2,45             |  |                  |   |                  |
| 12         | 0,36                  | 2,00             |  |                  |   |                  |
| 13         | 0,31                  | 1,72             |  |                  |   |                  |
| 14         | 0,21                  | 1,17             |  |                  |   |                  |
| 15         | 0,17                  | 0,92             |  |                  |   |                  |
| 16         | 0,12                  | 0,67             |  |                  |   |                  |
| 17         | 0,11                  | 0,59             |  |                  |   |                  |
| 18         | 0,05                  | 0,29             |  |                  |   |                  |
|            |                       | 27,65            |  | 27,65            |   | 19,19            |
|            |                       | 42,52            |  | 42,52            |   | 36,60            |
|            |                       | 52,44            |  | 52,44            |   | 49,04            |
|            |                       | 61,30            |  | 61,30            |   | 59,38            |
|            |                       | 68,59            |  | 68,59            |   | 68,59            |
|            |                       | 73,83            |  |                  |   |                  |
|            |                       | 78,85            |  |                  |   |                  |
|            |                       | 83,54            |  |                  |   |                  |
|            |                       | 87,06            |  |                  |   |                  |
|            |                       | 90,17            |  |                  |   |                  |
|            |                       | 92,63            |  |                  |   |                  |
|            |                       | 94,63            |  |                  |   |                  |
|            |                       | 96,36            |  |                  |   |                  |
|            |                       | 97,52            |  |                  |   |                  |
|            |                       | 98,44            |  |                  |   |                  |
|            |                       | 99,11            |  |                  |   |                  |
|            |                       | 99,70            |  |                  |   |                  |
|            |                       | 100,00           |  |                  |   |                  |

En la prueba de sedimentación de Cattell (Figura 11) se muestra de forma gráfica la magnitud de los autovalores, que se ha empleado para establecer el número óptimo de factores que deben estar presentes, en este caso todos aquellos superiores al valor 1 (5 factores).

Figura 11  
Gráfico de Sedimentación



A continuación, se presenta la tabla de resultados del análisis factorial (Tabla ) que indica lo que aporta cada variable a cada uno de los factores. Cada factor se compondrá de las variables que mayor aportación le realicen, teniendo en cuenta todas aquellas variables que aporten más de 0,4 a dicho factor (+/- 0,4).

El método de extracción (Tabla 75 y 76) que se ha seguido es el de Componentes Principales y el método de rotación de variables ha sido el de criterio "Varimax" normalizado, normalizado con Káiser.

Tabla 75  
Matriz de Componentes

| Ítem   | Componentes |       |       |       |       |
|--|-------------|-------|-------|-------|-------|
|  | 1           | 2     | 3     | 4     | 5     |
| Nivel de adecuación de su Formación Complementaria en los siguientes aspectos relacionados con la Dirección de Centros Educativos con CLIS: Gestión de recursos                    | 0,78        | ,023  | -0,16 | 0,25  | 0,07  |
| Nivel de adecuación de su Formación Complementaria en los siguientes aspectos relacionados con la Dirección de Centros Educativos con CLIS: Dinamización de grupos                 | 0,77        | 0,17  | 0,43  | -0,30 | -0,17 |
| Nivel de adecuación de su Formación Complementaria en los siguientes aspectos relacionados con la Dirección de Centros Educativos con CLIS: Relaciones interpersonales             | 0,76        | 0,08  | -0,19 | 0,19  | 0,27  |
| Nivel de adecuación de su Formación Complementaria en los siguientes aspectos relacionados con la Dirección de Centros Educativos con CLIS: Resolución de problemas y/o conflictos | 0,73        | 0,12  | 0,23  | -0,13 | 0,01  |
| Nivel de adecuación de su Formación Complementaria en los siguientes aspectos relacionados con la Dirección de Centros Educativos con CLIS: Formación psicopedagógica              | 0,72        | -0,03 | -0,17 | -0,30 | 0,28  |
| Nivel de adecuación de su Formación Complementaria en los siguientes aspectos relacionados con la Dirección de Centros Educativos con CLIS: Capacidad de Liderazgo                 | 0,72        | 0,09  | 0,34  | -0,43 | -0,23 |
| Nivel de adecuación de su Formación Inicial para desempeñar sus funciones como Director de Centros Educativos con CLIS   | 0,71        | 0,02  | -0,04 | 0,01  | -0,23 |
| Nivel de adecuación de su Formación Complementaria en los siguientes aspectos relacionados con la Dirección de Centros Educativos con CLIS: Planificación                          | 0,68        | 0,06  | -0,49 | 0,09  | 0,04  |
| Nivel de adecuación de su Formación Complementaria en los siguientes aspectos relacionados con la Dirección de Centros Educativos con CLIS: Jurídico-legal y administración        | 0,64        | 0,02  | -0,39 | 0,38  | 0,13  |
| Edad   | -0,15       | 0,85  | -0,23 | -0,07 | 0,02  |
| Número de cursos académicos: Antigüedad como Director en su actual Centro Educativo  | -0,19       | 0,67  | 0,29  | 0,13  | -0,02 |
| Principal motivo para elegir o desempeñar su cargo como Director   | 0,08        | -0,65 | -0,09 | -0,36 | 0,06  |
| Género   | -0,09       | -0,57 | -0,13 | 0,32  | -0,29 |
| Tipo/s de formación continua   | 0,10        | 0,45  | 0,57  | 0,59  | 0,07  |
| Diplomas que posee   | 0,09        | 0,39  | -0,45 | 0,22  | -0,55 |
| Titulación más alta  | 0,10        | -0,27 | 0,26  | 0,47  | 0,53  |
| Número de cursos académicos: Antigüedad como Director en otro/s Centro/s Educativo/s   | -0,18       | 0,28  | -0,12 | -0,34 | 0,53  |

Tabla 76  
Matriz de Componentes Rotados

| Ítem   | Componentes |       |       |        |       |
|--|-------------|-------|-------|--------|-------|
|  | 1           | 2     | 3     | 4      | 5     |
| Nivel de adecuación de su Formación Complementaria en los siguientes aspectos relacionados con la Dirección de Centros Educativos con CLIS: Jurídico-legal y administración        | 0,84        | 0,01  | 0,02  | 0,10   | -0,00 |
| Nivel de adecuación de su Formación Complementaria en los siguientes aspectos relacionados con la Dirección de Centros Educativos con CLIS: Planificación                          | 0,79        | 0,15  | -0,14 | -0,04  | -0,20 |
| Nivel de adecuación de su Formación Complementaria en los siguientes aspectos relacionados con la Dirección de Centros Educativos con CLIS: Gestión de recursos                    | 0,77        | 0,30  | 0,04  | 0,14   | 0,05  |
| Nivel de adecuación de su Formación Complementaria en los siguientes aspectos relacionados con la Dirección de Centros Educativos con CLIS: Relaciones interpersonales             | 0,75        | 0,31  | 0,06  | -0,004 | 0,19  |
| Nivel de adecuación de su Formación Complementaria en los siguientes aspectos relacionados con la Dirección de Centros Educativos con CLIS: Formación psicopedagógica              | 0,56        | 0,48  | -0,31 | -0,26  | 0,10  |
| Nivel de adecuación de su Formación Complementaria en los siguientes aspectos relacionados con la Dirección de Centros Educativos con CLIS: Dinamización de grupos                 | 0,20        | 0,93  | 0,10  | 0,05   | 0,01  |
| Nivel de adecuación de su Formación Complementaria en los siguientes aspectos relacionados con la Dirección de Centros Educativos con CLIS: Capacidad de Liderazgo                 | 0,14        | 0,92  | -0,06 | 0,04   | -0,08 |
| Nivel de adecuación de su Formación Complementaria en los siguientes aspectos relacionados con la Dirección de Centros Educativos con CLIS: Resolución de problemas y/o conflictos | 0,39        | 0,68  | 0,07  | 0,01   | 0,09  |
| Nivel de adecuación de su Formación Inicial para desempeñar sus funciones como Director de Centros Educativos con CLIS   | 0,49        | 0,49  | -0,03 | 0,22   | -0,16 |
| Tipo/s de formación continua   | 0,03        | 0,15  | 0,82  | 0,13   | 0,29  |
| Principal motivo para elegir o desempeñar su cargo como Director   | -0,06       | 0,10  | -0,72 | 0,10   | 0,17  |
| Número de cursos académicos: Antigüedad como Director en su actual Centro Educativo  | -0,20       | 0,05  | -0,23 | 0,70   | -0,10 |
| Número de cursos académicos: Antigüedad como Director en otro/s Centro/s Educativo/s   | -0,06       | -0,08 | -0,03 | -0,70  | 0,14  |
| Figura contractual actual en el Centro Educativo   | 0,07        | 0,33  | -0,04 | 0,63   | 0,32  |
| Género   | 0,02        | -0,30 | -0,29 | 0,60   | 0,01  |
| Edad   | 0,04        | -0,08 | 0,51  | -0,57  | -0,45 |
| Titulación más alta  | 0,23        | -0,17 | 0,12  | 0,14   | 0,73  |
| Diplomas que posee   | 0,28        | -0,12 | 0,25  | 0,15   | -0,73 |

FACTOR 1: *“Formación complementaria de los Directores en aspectos jurídico-legales y administrativos, planificación, gestión de recursos, relaciones interpersonales y formación psicopedagógica”*.

- Nivel de adecuación de su Formación Complementaria en los siguientes aspectos relacionados con la Dirección de Centros Educativos con CLIS: jurídico-legal y administración.
- Nivel de adecuación de su Formación Complementaria en los siguientes aspectos relacionados con la Dirección de Centros Educativos con CLIS: planificación.
- Nivel de adecuación de su Formación Complementaria en los siguientes aspectos relacionados con la Dirección de Centros Educativos con CLIS: gestión de recursos.
- Nivel de adecuación de su Formación Complementaria en los siguientes aspectos relacionados con la Dirección de Centros Educativos con CLIS: relaciones interpersonales.
- Nivel de adecuación de su Formación Complementaria en los siguientes aspectos relacionados con la Dirección de Centros Educativos con CLIS: formación psicopedagógica.

FACTOR 2: *“Formación inicial y complementaria de los Directores en dinamización de grupos, capacidad de liderazgo y resolución de problemas y/o conflictos”*.

- Nivel de adecuación para desempeñar sus funciones como Director en los Centros Educativos con CLIS.
- Nivel de adecuación de su Formación Complementaria en los siguientes aspectos relacionados con la Dirección de Centros Educativos con CLIS: dinamización de grupos.
- Nivel de adecuación de su Formación Complementaria en los siguientes aspectos relacionados con la Dirección de Centros Educativos con CLIS: capacidad de liderazgo
- Nivel de adecuación de su Formación Complementaria en los siguientes aspectos relacionados con la Dirección de Centros Educativos con CLIS:

resolución de problemas y/o conflictos.

FACTOR 3: *“Tipo de formación complementaria de los Directores recibida en el último año y motivación para elegir o desempeñar el cargo como Director”*.

- Nivel de adecuación de su Formación Complementaria en los siguientes aspectos relacionados con la Dirección de Centros Educativos con CLIS: tipología de la formación complementaria en técnicas de dirección que ha recibido en el último año.
- Principal motivo para elegir o desempeñar el cargo como Director.

FACTOR 4: *“Datos demográficos, experiencia profesional y figura contractual de los Directores”*.

- Género.
- Edad.
- Antigüedad como Director en su actual Centro Educativo.
- Antigüedad como Director en otro/s Centro/s Educativo/s.
- Figura contractual actual en el Centro Educativo.

FACTOR 5: *“Formación inicial de los Directores”*.

- Titulación más alta que posee.
- Diplomas que posee.

## **A.2. Análisis factorial II: Datos del Centro Educativo y la/s CLIS**

A pesar de no poder realizarse el test de esfericidad de Barlett y el índice de Káiser-Mayer-Olkin, las variables con mayor porcentaje, según se puede apreciar en la Tabla 77, son:

- Número de CLIS que posee el Centro Educativo: 98,00%.
- Figura contractual del personal docente de la/s CLIS: Maestros Funcionarios (contrato indefinido-CDI): 98,00%.
- Número de alumnos de la 2ª CLIS: 91,00%.
- Denominación de la 2ª CLIS que posee el Centro Educativo: 90,00%.
- Nivel socioeconómico de la zona en la que se ubique el Centro

Educativo: 85,00%.

Tabla 77  
Comunalidades

| Ítem  | Inicial | Extracción |
|---|---------|------------|
| Zona donde se ubique el Centro Educativo  | 1,00    | 0,65       |
| Nivel socioeconómico de la zona en la que se ubique el Centro Educativo   | 1,00    | 0,85       |
| Número de CLIS que posee el Centro Educativo  | 1,00    | 0,98       |
| Denominación de la 1ª CLIS que posee el Centro Educativo  | 1,00    | 0,72       |
| Denominación de la 2ª CLIS que posee el Centro Educativo  | 1,00    | 0,90       |
| Número de alumnos de la 1ª CLIS   | 1,00    | 0,58       |
| Número de alumnos de la 2ª CLIS   | 1,00    | 0,91       |
| La/s CLIS se desarrollan en las mismas instalaciones que el resto de enseñanzas   | 1,00    | 0,65       |
| Existe alguna/s sala/s especialmente dedicada/s para el descanso y/o el ocio destinada al alumnado de la/s CLIS                         | 1,00    | 0,72       |
| Número de personal docente en el Centro Educativo   | 1,00    | 0,77       |
| Número de personal docente de la/s CLIS   | 1,00    | 0,81       |
| Figura contractual del personal docente de la/s CLIS: Maestros Funcionarios (con plaza)   | 1,00    | 0,98       |
| Hora de apertura  | 1,00    | 0,85       |
| Hora de cierre  | 1,00    | 0,72       |
| La partida económica que se destina a la/s CLIS es la adecuada para atender a las necesidades del alumnado                              | 1,00    | 0,71       |
| La partida económica destinada para la/s CLIS debe ser respetada y en ningún caso destinarla a otros asuntos que no afectan a la/s CLIS | 1,00    | 0,73       |

Asimismo, a continuación se muestra la tabla de varianza (Tabla 78), en la que, a partir del Método de Extracción de Componentes Principales, se explica la variabilidad total de los diferentes componentes, así como la de cada uno de ellos, derivándose 6 factores que explican el 77,36% del total de la varianza, porcentaje adecuado si se tiene en cuenta el conjunto de variables seleccionadas.

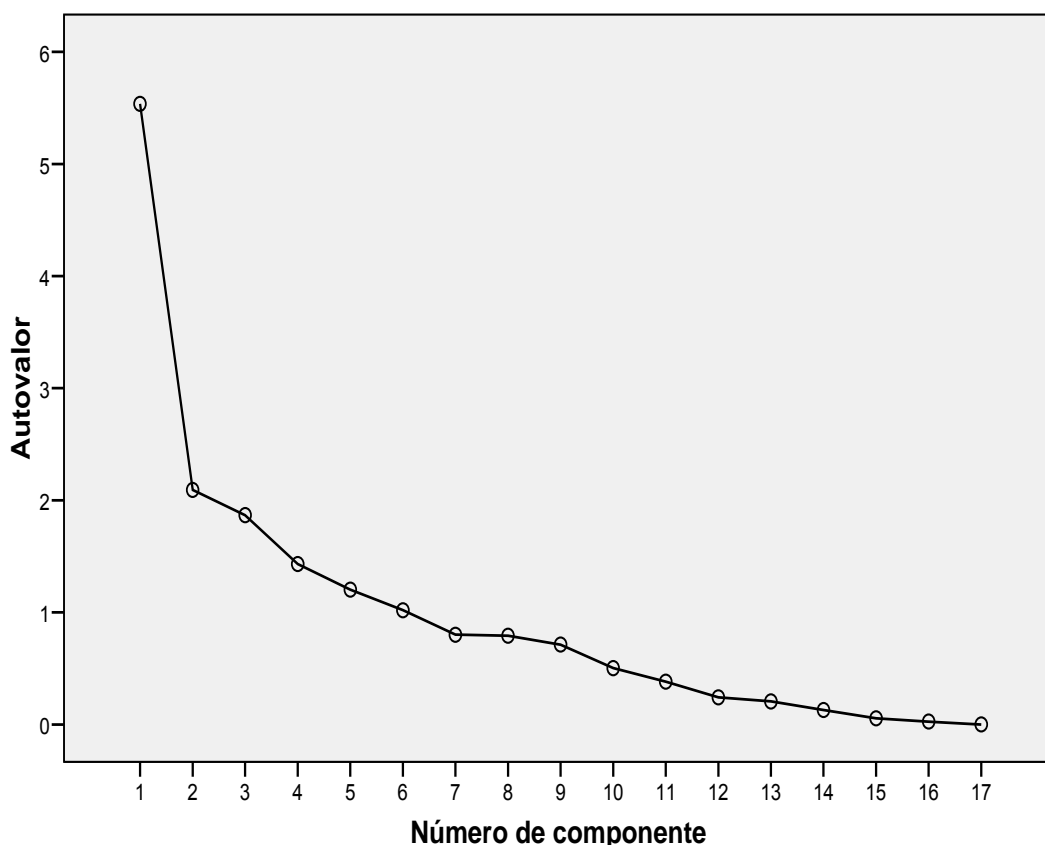


Tabla 78  
Análisis de la Varianza

| Componente | Autovalores iniciales |                  | Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción |                  | Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación |                  |
|------------|-----------------------|------------------|--|------------------|---|------------------|
|            | Total                 | % de la varianza | Total  | % de la varianza | Total   | % de la varianza |
| 1          | 5,54                  | 32,57            | 5,54   | 32,57            | 5,05  | 29,73            |
| 2          | 2,09                  | 12,31            | 2,09   | 12,31            | 2,04  | 11,99            |
| 3          | 1,87                  | 10,98            | 1,87   | 10,98            | 1,78  | 10,46            |
| 4          | 1,43                  | 8,42             | 1,43   | 8,42             | 1,70  | 9,99             |
| 5          | 1,20                  | 7,08             | 1,20   | 7,08             | 1,29  | 7,60             |
| 6          | 1,02                  | 6,00             | 1,02   | 6,00             | 1,29  | 7,58             |
| 7          | 0,80                  | 4,71             |  |                  |   |                  |
| 8          | 0,79                  | 4,66             |  |                  |   |                  |
| 9          | 0,71                  | 4,19             |  |                  |   |                  |
| 10         | 0,50                  | 2,96             |  |                  |   |                  |
| 11         | 0,38                  | 2,25             |  |                  |   |                  |
| 12         | 0,24                  | 1,43             |  |                  |   |                  |
| 13         | 0,21                  | 1,21             |  |                  |   |                  |
| 14         | 0,13                  | 0,76             |  |                  |   |                  |
| 15         | 0,05                  | 0,32             |  |                  |   |                  |
| 16         | 0,03                  | 0,15             |  |                  |   |                  |
| 17         | 0,00                  | 0,00             |  |                  |   |                  |
|            |                       | 32,57            |  | 32,57            |   | 29,73            |
|            |                       | 44,88            |  | 44,88            |   | 41,72            |
|            |                       | 55,86            |  | 55,86            |   | 52,18            |
|            |                       | 64,28            |  | 64,28            |   | 62,17            |
|            |                       | 71,36            |  | 71,36            |   | 69,78            |
|            |                       | 77,36            |  | 77,36            |   | 77,36            |
|            |                       | 82,07            |  |                  |   |                  |
|            |                       | 86,73            |  |                  |   |                  |
|            |                       | 90,92            |  |                  |   |                  |
|            |                       | 93,88            |  |                  |   |                  |
|            |                       | 96,13            |  |                  |   |                  |
|            |                       | 97,55            |  |                  |   |                  |
|            |                       | 98,77            |  |                  |   |                  |
|            |                       | 99,52            |  |                  |   |                  |
|            |                       | 99,85            |  |                  |   |                  |
|            |                       | 100,00           |  |                  |   |                  |
|            |                       | 100,00           |  |                  |   |                  |

En la prueba de sedimentación de Cattell (Figura 12) se muestra de forma gráfica la magnitud de los autovalores, que se ha empleado para establecer el número óptimo de factores que deben estar presentes, en este caso todos aquellos superiores al valor 1 (6 factores).

Figura 12  
Gráfico de Sedimentación



Seguidamente, se muestra la tabla de resultados del análisis factorial (Tabla 79) que indica lo que aporta cada variable a cada uno de los factores. Cada factor se compondrá de las variables que mayor aportación le realicen, teniendo en cuenta todas aquellas variables que aporten más de 0,4 a dicho factor (+/- 0,4).

El método de extracción (Tabla 80) que se ha empleado es el de Componentes Principales y el método de rotación de variables ha sido el de criterio "Varimax" normalizado, normalizado con Káiser.

Tabla 79  
Matriz de Componentes

| Ítem  | Componente |       |        |       |       |       |
|---|------------|-------|--------|-------|-------|-------|
|   | 1          | 2     | 3      | 4     | 5     | 6     |
| Número de CLIS que posee el Centro Educativo  | 0,96       | -0,08 | 0,22   | -0,04 | 0,02  | 0,08  |
| Figura contractual del personal docente de la/s CLIS: Maestros Funcionarios (con plaza)   | 0,96       | -0,08 | 0,22   | -0,04 | 0,02  | 0,08  |
| Denominación de la 2ª CLIS que posee el Centro Educativo  | 0,89       | -0,00 | -0,13  | 0,23  | 0,14  | -0,11 |
| Número de alumnos de la 2ª CLIS   | 0,88       | -0,22 | 0,24   | 0,07  | 0,08  | 0,14  |
| Número de personal docente de la/s CLIS   | 0,86       | -0,01 | 0,21   | 0,07  | -0,12 | 0,06  |
| Existe alguna/s sala/s especialmente dedicada/s para el descanso y/o el ocio destinada al alumnado de la/s CLIS                         | 0,59       | 0,40  | 0,25   | -0,12 | 0,10  | -0,35 |
| Denominación de la 1ª CLIS que posee el Centro Educativo  | 0,54       | 0,03  | -0,50  | 0,24  | 0,25  | -0,24 |
| Hora de apertura  | -0,23      | 0,79  | 0,37   | 0,14  | -0,06 | 0,12  |
| La partida económica destinada para la/s CLIS debe ser respetada y en ningún caso destinaría a otros asuntos que no afectan a la/s CLIS | -0,37      | -0,60 | 0,28   | -0,29 | -0,14 | -0,22 |
| Número de personal docente en el Centro Educativo   | -0,13      | -0,54 | 0,39   | 0,43  | -0,26 | 0,25  |
| La partida económica que se destina a la/s CLIS es la adecuada para atender a las necesidades del alumnado                              | 0,24       | 0,43  | -0,312 | 0,37  | -0,33 | 0,36  |
| Hora de cierre  | -0,40      | 0,40  | 0,63   | -0,04 | 0,07  | 0,04  |
| Número de alumnos de la 1ª CLIS   | -0,41      | 0,08  | 0,01   | 0,62  | 0,11  | 0,06  |
| La/s CLIS se desarrollan en las mismas instalaciones que el resto de enseñanzas   | -0,33      | -0,31 | -0,16  | 0,54  | 0,28  | -0,22 |
| Zona donde se ubique el Centro Educativo  | -0,19      | 0,19  | 0,20   | -0,04 | 0,73  | 0,01  |
| Nivel socioeconómico de la zona en la que se ubique el Centro Educativo   | -0,01      | -0,03 | -0,52  | -0,42 | 0,26  | 0,58  |

Tabla 80  
Matriz de Componentes Rotados

| Ítem  | Componente |       |       |       |       |       |
|---|------------|-------|-------|-------|-------|-------|
|   | 1          | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     |
| Figura contractual del personal docente de la/s CLIS: Maestros  | 0,98       | 0,10  | 0,04  | -0,03 | -0,04 | -0,05 |
| Funcionarios (con plaza)  | 0,98       | 0,10  | 0,04  | -0,03 | -0,04 | -0,05 |
| Número de CLIS que posee el Centro Educativo  | 0,93       | 0,16  | 0,01  | 0,15  | 0,03  | -0,03 |
| Número de alumnos de la 2ª CLIS   | 0,88       | 0,04  | 0,13  | -0,00 | -0,15 | 0,05  |
| Número de personal docente de la/s CLIS   | 0,78       | 0,43  | 0,27  | -0,15 | 0,03  | 0,12  |
| Denominación de la 2ª CLIS que posee el Centro Educativo  | 0,65       | 0,31  | 0,31  | -0,30 | 0,08  | 0,08  |
| Denominación de la 1ª CLIS que posee el Centro Educativo  | -0,40      | 0,02  | 0,36  | 0,35  | 0,23  | 0,34  |
| Número de alumnos de la 1ª CLIS   | -0,18      | -0,75 | -0,04 | 0,02  | 0,28  | 0,21  |
| Hora de cierre  | -0,14      | -0,73 | 0,46  | -0,17 | 0,14  | 0,20  |
| Hora de apertura  | -0,15      | 0,59  | 0,05  | -0,52 | 0,09  | 0,26  |
| Existe alguna/s sala/s especialmente dedicada/s para el descanso y/o el ocio destinada al alumnado de la/s CLIS                         | -0,37      | 0,44  | 0,02  | 0,30  | 0,29  | 0,38  |
| La/s CLIS se desarrollan en las mismas instalaciones que el resto de enseñanzas   | 0,09       | -0,01 | 0,77  | 0,03  | -0,32 | -0,08 |
| La partida económica que se destina a la/s CLIS es la adecuada para atender a las necesidades del alumnado                              | -0,22      | -0,04 | -0,77 | 0,25  | -0,13 | 0,07  |
| La partida económica destinada para la/s CLIS debe ser respetada y en ningún caso destinaria a otros asuntos que no afectan a la/s CLIS | 0,04       | -0,05 | -0,12 | 0,83  | -0,13 | 0,22  |
| Número de personal docente en el Centro Educativo   | -0,10      | -0,14 | -0,03 | -0,12 | 0,78  | -0,03 |
| Zona donde se ubique el Centro Educativo  | -0,12      | 0,19  | 0,12  | -0,06 | 0,12  | -0,87 |
| Nivel socioeconómico de la zona en la que se ubique el Centro Educativo   |            |       |       |       |       |       |

FACTOR 1: *“Datos identificativos de la/s CLIS y figura contractual del personal docente de la/s CLIS del Centro Educativo”*.

- Número de CLIS que posee el Centro Educativo:
- Número de alumnos de la 2ª CLIS:
- Número de personal docente de la/s CLIS
- Denominación de la 2ª CLIS que posee El Centro Educativo.
- Denominación de la 1ª CLIS que posee el Centro Educativo.
- Número de alumnos de la 1ª CLIS.
- Figura contractual del personal docente de la/s CLIS: Maestros funcionarios (con plaza).

FACTOR 2: *“Horario del Centro Educativo y espacios de la/s CLIS”*.

- Hora de cierre.
- Hora de apertura.
- Existe alguna/s sala/s especialmente dedicada/s para el descanso y/o el ocio destinada al alumnado de la/s CLIS.
- La/s CLIS se desarrollan en las mismas instalaciones que el resto de enseñanzas.

FACTOR 3: *“Presupuesto y partida económica de la/s CLIS”*.

- La partida económica que se destina a la/s CLIS es la adecuada para atender a las necesidades del alumnado.
- La partida económica destinada para la/s CLIS debe ser respetada y en ningún caso destinarla a otros asuntos que no afectan a la/s CLIS.

FACTOR 4: *“Número de personal docente en el Centro Educativo”*.

- Número del personal docente en el Centro Educativo.

FACTOR 5: *“Zona donde se ubica el Centro Educativo”*.

- Zona donde se ubica el Centro Educativo.

FACTOR 6: *“Nivel socioeconómico de la zona en la que se ubica el Centro Educativo”*.

- Nivel socioeconómico de la zona en la que se ubica el Centro Educativo.

### **A.3. Análisis factorial III: Percepciones. Aspectos organizativos, didáctico-curriculares y otros servicios relacionados con la EE y sus actuaciones**

A pesar de no poder realizarse el test de esfericidad de Barlett y el índice de Káiser-Mayer-Olkin, las variables con mayor porcentaje, según se puede apreciar en la Tabla 81, son:

- En los PPEE especifican los criterios evaluación, métodos e instrumentos de evaluación: 93,70%.
- Valore la figura contractual del personal docente de la/s CLIS: Maestro Contratado para este curso académico (temporal-CDD): 93,30%.
- Los Maestros de la/s CLIS están más involucrados en el desarrollo de los PPEE del ACNEAE que el resto de profesorado: 93,10%.
- Su relación con el/los grupo/s de alumnado de la/s CLIS: 92,90%.
- Valore la disponibilidad de la pizarra tradicional en la/s CLIS: 92,00%.
- La formación complementaria de los Maestros es una cuestión ligada a su edad cronológica, es decir, “a más edad menos formación”: 91,60%.
- Los PPEE son flexibles: 90,90%.
- Su relación con el personal docente del Centro Educativo: 90,90%.
- Su relación con los demás miembros que participan en la educación de su alumnado (Ej., hospital de día, asociaciones, otros especialistas, etc.): 90,60%.
- La CDAPH sugiere que el alumnado diagnosticado con alguna Necesidades Educativas Especiales ingrese en un determinado Centro Educativo en función de las características organizativas de dicho: 90,40%.
- Valore la disponibilidad de materiales sonoro en la/s CLIS: 90,30%.
- En los PPEE describen el desarrollo de las actividades y tareas del alumnado: 90,20%.
- Su relación con la familia y/o tutor/es del alumnado: 90,20%.

Tabla 81  
Comunalidades

| Ítem  | Inicial | Extracción |
|---|---------|------------|
| La/s CLIS disponen de un mayor espacio para el desarrollo de su docencia  | 1,00    | 0,90       |
| La/s CLIS han ocasionado reestructuraciones y modificaciones significativas desde la perspectiva organizativa               | 1,00    | 0,79       |
| La ubicación y distribución espacial de la/s CLIS es adecuada a las necesidades del alumnado                                | 1,00    | 0,86       |
| Valore el número de personal docente en el Centro Educativo   | 1,00    | 0,89       |
| Valore el número de personal docente de la/s CLIS   | 1,00    | 0,87       |
| Valore la figura contractual del personal docente de la/s CLIS: Maestros Funcionarios (contrato indefinido-CDI)             | 1,00    | 0,84       |
| Valore la figura contractual del personal docente de la/s CLIS: Maestro Contratado para este curso académico (temporal-CDD) | 1,00    | 0,93       |
| Valore la figura contractual del personal docente de la/s CLIS: Maestro de otra/s entidad/es (subcontratado)                | 1,00    | 0,95       |
| Valore la disponibilidad de material audiovisual en la/s CLIS   | 1,00    | 0,87       |
| Valore la disponibilidad de materiales manipulativos en la/s CLIS   | 1,00    | 0,89       |
| Valore la disponibilidad de materiales visuales en la/s CLIS  | 1,00    | 0,80       |
| Valore la disponibilidad de materiales sonoro en la/s CLIS  | 1,00    | 0,90       |
| Valore la disponibilidad de Tecnologías de la Información y la Comunicación en la/s CLIS                                    | 1,00    | 0,87       |
| Valore la disponibilidad de libros de texto especializados en la/s CLIS   | 1,00    | 0,83       |
| Valore la disponibilidad de juegos en la/s CLIS   | 1,00    | 0,89       |
| Valore la disponibilidad de la pizarra tradicional en la/s CLIS   | 1,00    | 0,92       |
| Valore la disponibilidad de recursos y materiales específicos en la/s CLIS  | 1,00    | 0,84       |
| Valore la disponibilidad de material administrativo y de gestión en el Centro Educativo                                     | 1,00    | 0,79       |
| Los PPEE se ajustan a las directrices generales del "Ministère de l'Éducation National"                                     | 1,00    | 0,90       |
| Los Programas Educativos se ajustan a las necesidades y expectativas especificadas en el PPS                                | 1,00    | 0,85       |
| En los PPEE se especifican las competencias que el alumnado debe adquirir   | 1,00    | 0,86       |
| En los PPEE se detallan los contenidos y procesos básicos de formación  | 1,00    | 0,80       |
| En los PPEE especifican los criterios metodológicos, métodos y técnicas pedagógicas   | 1,00    | 0,87       |
| En los PPEE especifican los criterios evaluación, métodos e instrumentos de evaluación                                      | 1,00    | 0,94       |
| En los PPEE describen el desarrollo de las actividades y tareas del alumnado  | 1,00    | 0,90       |
| En los PPEE concretan la organización de espacios y tiempos   | 1,00    | 0,87       |
| Los PPEE son flexibles  | 1,00    | 0,91       |
| Los PPEE son individualizados   | 1,00    | 0,86       |
| Los PPEE favorecen la inclusión del alumnado de la/s CLIS en las aulas de educación ordinaria                               | 1,00    | 0,81       |
| Los Maestros de la/s CLIS están más involucrados en el desarrollo de los PPEE del ACNEAE que el resto de profesorado        | 1,00    | 0,93       |

Tabla 81 (Continuación)  
Comunalidades

| Ítem  | Inicial | Extracción |
|---|---------|------------|
| La formación inicial de los Maestros de la/s CLIS es la idónea para el desarrollo de su labor docente   | 1,00    | 0,84       |
| La formación complementaria de los Maestros de la/s CLIS es la idónea para el desarrollo de su labor docente  | 1,00    | 0,84       |
| Los Maestros deben seguir un proceso de formación complementaria relacionada con su labor docente   | 1,00    | 0,86       |
| La reflexión sobre la práctica a través de la investigación-acción es una constante en todo el proceso formativo de los Maestros  | 1,00    | 0,83       |
| La formación complementaria de los Maestros es una cuestión ligada a su edad cronológica, es decir, "a más edad menos formación"  | 1,00    | 0,92       |
| Su relación con el Inspector del Centro Educativo   | 1,00    | 0,82       |
| Su relación con el/los docentes de la/s CLIS  | 1,00    | 0,87       |
| Su relación con el personal docente del Centro Educativo  | 1,00    | 0,91       |
| Su relación con el personal no docente del Centro Educativo   | 1,00    | 0,89       |
| Su relación con el/los grupo/s de alumnado de la/s CLIS   | 1,00    | 0,93       |
| Su relación con la familia y/o tutor/es del alumnado  | 1,00    | 0,90       |
| Su relación con los demás miembros que participan en la educación de su alumnado (Ej., hospital de día, asociaciones, otros especialistas, etc.)  | 1,00    | 0,91       |
| La CDAPH constituye una de las piezas clave para la escolarización del ACNEAE   | 1,00    | 0,86       |
| La CDAPH posee el equipo profesional y material más completo para diagnosticar al ACNEAE y elaborar el PPS  | 1,00    | 0,86       |
| La CDAPH dispone de todos los recursos materiales y personales necesarios para orientar tanto al Director, como a la familia, alumnado, docentes y demás miembros implicados en la educación del ACNEAE | 1,00    | 0,84       |
| La CDAPH suele promover soluciones y/o alternativas frente a los problemas de inclusión del alumnado de la/s CLIS a nivel organizativo  | 1,00    | 0,87       |
| La CDAPH sugiere que el alumnado diagnosticado con alguna NEAE ingrese en un determinado Centro Educativo en función de las características organizativas de dicho                                      | 1,00    | 0,90       |
| El número de visitas que realiza el "Enseignant de Référence" a al Centro Educativo es suficiente para valorar el desarrollo del PPS y Programa Educativo del alumnado de la/s CLIS                     | 1,00    | 0,83       |
| La figura del "Enseignant de Référence" es indispensable para la organización de la EE  | 1,00    | 0,80       |
| El "Enseignant de Référence" es la única figura encargada de la comunicación entre los diferentes servicios y especialistas que interactúan con el alumnado de la/s CLIS                                | 1,00    | 0,89       |

A continuación se presenta la tabla de varianza (Tabla 82), en la que, a partir del Método de Extracción de Componentes Principales, se explica la variabilidad total de los diferentes componentes, así como la de cada uno de ellos, derivándose 15 factores que explican el 87,01% del total de la varianza, porcentaje adecuado si se tiene en cuenta el conjunto de variables



seleccionadas.

Tabla 82  
Análisis de la Varianza

| Componente | Autovalores iniciales |                  | Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción |                  | Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación |                  |
|------------|-----------------------|------------------|--|------------------|---|------------------|
|            | Total                 | % de la varianza | Total  | % de la varianza | Total   | % de la varianza |
| 1          | 8,34                  | 16,68            | 8,34   | 16,68            | 5,81  | 11,62            |
| 2          | 6,20                  | 12,40            | 6,20   | 12,40            | 3,89  | 7,78             |
| 3          | 4,73                  | 9,47             | 4,73   | 9,47             | 3,53  | 7,06             |
| 4          | 3,16                  | 6,32             | 3,16   | 6,32             | 3,33  | 6,66             |
| 5          | 2,98                  | 5,95             | 2,98   | 5,95             | 3,17  | 6,34             |
| 6          | 2,75                  | 5,49             | 2,75   | 5,49             | 3,14  | 6,28             |
| 7          | 2,63                  | 5,26             | 2,63   | 5,26             | 2,91  | 5,81             |
| 8          | 2,52                  | 5,04             | 2,52   | 5,04             | 2,84  | 5,68             |
| 9          | 1,97                  | 3,95             | 1,97   | 3,95             | 2,35  | 4,70             |
| 10         | 1,66                  | 3,32             | 1,66   | 3,32             | 2,33  | 4,66             |
| 11         | 1,62                  | 3,25             | 1,62   | 3,25             | 2,32  | 4,65             |
| 12         | 1,52                  | 3,05             | 1,52   | 3,05             | 2,24  | 4,47             |
| 13         | 1,33                  | 2,66             | 1,33   | 2,66             | 2,12  | 4,24             |
| 14         | 1,06                  | 2,12             | 1,06   | 2,12             | 1,98  | 3,96             |
| 15         | 1,02                  | 2,03             | 1,02   | 2,03             | 1,55  | 3,10             |
| 16         | 0,90                  | 1,79             |  |                  |   |                  |
| 17         | 0,72                  | 1,43             |  |                  |   |                  |
| 18         | 0,69                  | 1,39             |  |                  |   |                  |
| 19         | 0,65                  | 1,29             |  |                  |   |                  |
| 20         | 0,48                  | 0,97             |  |                  |   |                  |
| 21         | 0,45                  | 0,90             |  |                  |   |                  |
| 22         | 0,41                  | 0,83             |  |                  |   |                  |
| 23         | 0,41                  | 0,81             |  |                  |   |                  |
| 24         | 0,30                  | 0,60             |  |                  |   |                  |
|            |                       | 16,68            |  | 16,68            |   | 11,62            |
|            |                       | 29,08            |  | 29,08            |   | 19,40            |
|            |                       | 38,55            |  | 38,55            |   | 26,46            |
|            |                       | 44,87            |  | 44,87            |   | 33,12            |
|            |                       | 50,83            |  | 50,83            |   | 39,46            |
|            |                       | 56,32            |  | 56,32            |   | 45,74            |
|            |                       | 61,58            |  | 61,58            |   | 51,55            |
|            |                       | 66,63            |  | 66,63            |   | 57,23            |
|            |                       | 70,57            |  | 70,57            |   | 61,93            |
|            |                       | 73,89            |  | 73,89            |   | 66,59            |
|            |                       | 77,14            |  | 77,14            |   | 71,24            |
|            |                       | 80,19            |  | 80,19            |   | 75,71            |
|            |                       | 82,85            |  | 82,85            |   | 79,95            |
|            |                       | 84,98            |  | 84,98            |   | 83,91            |
|            |                       | 87,01            |  | 87,01            |   | 87,01            |

Tabla 82 (Continuación)  
Análisis de la Varianza

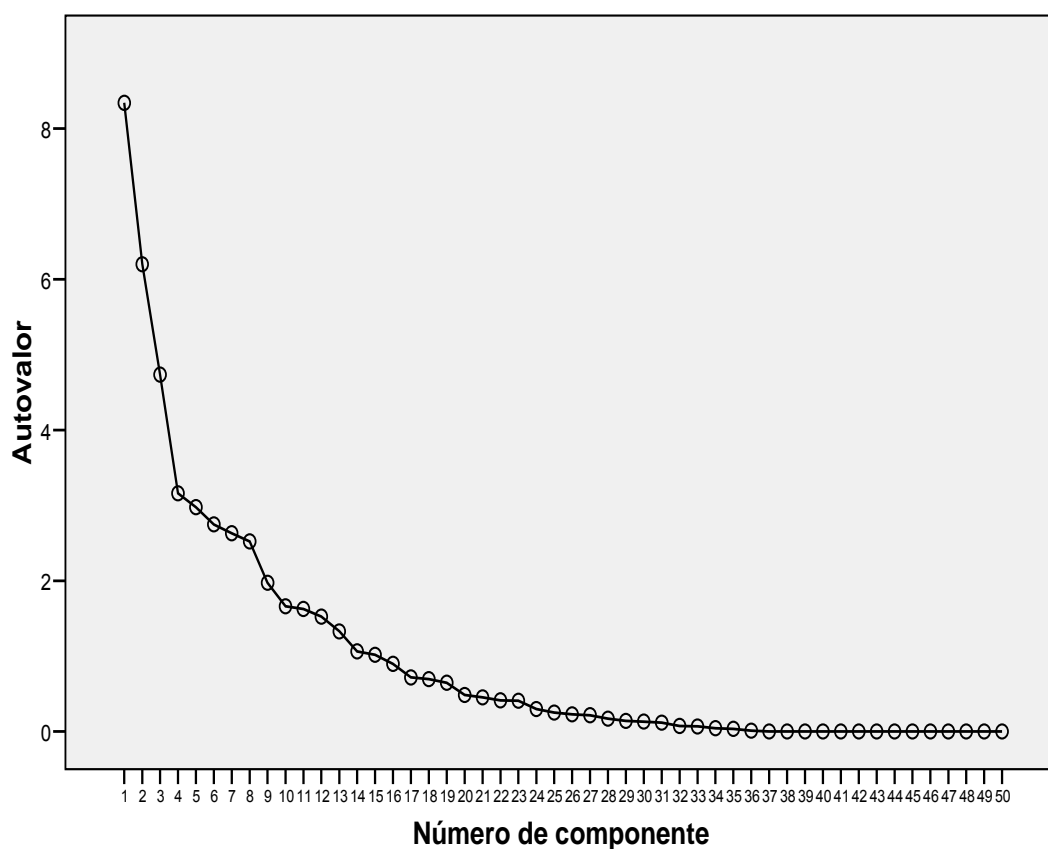
| Componente | Autovalores iniciales |                  |             | Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción |                  |             | Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación |                  |             |
|------------|-----------------------|------------------|-------------|--|------------------|-------------|---|------------------|-------------|
|            | Total                 | % de la varianza | % acumulado | Total  | % de la varianza | % acumulado | Total   | % de la varianza | % acumulado |
| 25         | 0,25                  | 0,50             | 97,54       |  |                  |             |   |                  |             |
| 26         | 0,23                  | 0,45             | 97,99       |  |                  |             |   |                  |             |
| 27         | 0,22                  | 0,43             | 98,42       |  |                  |             |   |                  |             |
| 28         | 0,17                  | 0,34             | 98,76       |  |                  |             |   |                  |             |
| 29         | 0,14                  | 0,28             | 99,04       |  |                  |             |   |                  |             |
| 30         | 0,13                  | 0,26             | 99,30       |  |                  |             |   |                  |             |
| 31         | 0,12                  | 0,23             | 99,54       |  |                  |             |   |                  |             |
| 32         | 0,07                  | 0,15             | 99,69       |  |                  |             |   |                  |             |
| 33         | 0,07                  | 0,13             | 99,82       |  |                  |             |   |                  |             |
| 34         | 0,04                  | 0,09             | 99,91       |  |                  |             |   |                  |             |
| 35         | 0,03                  | 0,07             | 99,98       |  |                  |             |   |                  |             |
| 36         | 0,01                  | 0,02             | 100,00      |  |                  |             |   |                  |             |
| 37         | 0,00                  | 0,00             | 100,00      |  |                  |             |   |                  |             |
| 38         | 0,00                  | 0,00             | 100,00      |  |                  |             |   |                  |             |
| 39         | 0,00                  | 0,00             | 100,00      |  |                  |             |   |                  |             |
| 40         | 0,00                  | 0,00             | 100,00      |  |                  |             |   |                  |             |
| 41         | 0,00                  | 0,00             | 100,00      |  |                  |             |   |                  |             |
| 42         | 0,00                  | 0,00             | 100,00      |  |                  |             |   |                  |             |
| 43         | 0,00                  | 0,00             | 100,00      |  |                  |             |   |                  |             |
| 44         | 0,00                  | 0,00             | 100,00      |  |                  |             |   |                  |             |
| 45         | 0,00                  | 0,00             | 100,00      |  |                  |             |   |                  |             |
| 46         | 0,00                  | 0,00             | 100,00      |  |                  |             |   |                  |             |
| 47         | 0,00                  | 0,00             | 100,00      |  |                  |             |   |                  |             |
| 48         | 0,00                  | 0,00             | 100,00      |  |                  |             |   |                  |             |
| 49         | 0,00                  | 0,00             | 100,00      |  |                  |             |   |                  |             |

Tabla 82 (Continuación)  
Análisis de la Varianza

| Componente | Autovalores iniciales |                  | Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción |                  | Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación |                  |
|------------|-----------------------|------------------|--|------------------|---|------------------|
|            | Total                 | % de la varianza | Total  | % de la varianza | Total   | % de la varianza |
| 50         | 0,00                  | 0,00             |  |                  |   |                  |
|            |                       | 100,00           |  |                  |   |                  |

La prueba de sedimentación de Cattell (Figura 13) muestra de forma gráfica la magnitud de los autovalores. Esta prueba se ha empleado para establecer el número óptimo de factores que deben estar presentes, en este caso todos aquellos superiores al valor 1 (15 factores).

Figura 13  
Gráfico de Sedimentación



Seguidamente, se presenta la tabla de resultados del análisis factorial (Tabla 83) que indica lo que aporta cada variable a cada uno de los factores. Cada factor se compondrá de las variables que mayor aportación le realicen, teniendo en cuenta todas aquellas variables que aporten más de 0,4 a dicho factor (+/- 0,4).

El método de extracción (Tabla 84) que se ha seguido es el de Componentes Principales y el método de rotación de variables ha sido el de criterio "Varimax" normalizado, normalizado con Káiser.

Tabla 83  
Matriz de Componentes

| Ítem  | Componente |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
|---|------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
|   | 1          | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     | 7     | 8     | 9     | 10    | 11    | 12    | 13    | 14    | 15    |
| Valore la disponibilidad de materiales sonoros en la/s CLIS   | 0,76       | -0,13 | 0,10  | ,012  | -0,01 | 0,19  | 0,25  | 0,11  | 0,32  | -0,06 | 0,10  | -0,22 | 0,01  | -0,08 | 0,01  |
| Su relación con el personal docente del Centro Educativo  | 0,68       | -0,25 | -0,15 | 0,27  | -0,32 | -0,01 | 0,02  | 0,17  | -0,22 | 0,14  | -0,03 | -0,02 | 0,10  | 0,11  | -0,26 |
| Su relación con el/los docentes de la/s CLIS  | 0,66       | -0,17 | -0,15 | 0,06  | -0,31 | 0,25  | 0,10  | 0,30  | -0,05 | 0,01  | -0,03 | -0,10 | -0,13 | 0,09  | -0,28 |
| Valore la disponibilidad de Tecnologías de la Información y la Comunicación en la/s CLIS                      | 0,66       | -0,18 | -0,24 | 0,18  | -0,11 | -0,06 | -0,00 | 0,40  | -0,24 | -0,06 | -0,05 | -0,24 | 0,01  | -0,01 | 0,14  |
| Los PPEE se ajustan a las directrices generales del "Ministère de l'Éducation National"                       | 0,65       | -0,12 | 0,32  | 0,01  | -0,12 | -0,14 | 0,10  | -0,41 | -0,21 | 0,08  | 0,06  | -0,20 | -0,10 | 0,05  | 0,21  |
| En los PPEE se especifican las competencias que el alumnado debe adquirir                                     | 0,63       | -0,01 | -0,11 | -0,28 | -0,10 | 0,06  | 0,04  | -0,15 | -0,48 | -0,09 | -0,10 | 0,20  | -0,17 | 0,09  | 0,11  |
| Valore la disponibilidad de materiales visuales en la/s CLIS  | 0,63       | -0,17 | 0,26  | 0,08  | 0,22  | 0,25  | 0,14  | -0,19 | 0,04  | -0,06 | -0,16 | -0,27 | 0,11  | -0,05 | -0,10 |
| Valore la disponibilidad de materiales manipulativos en la/s CLIS   | 0,61       | -0,07 | 0,32  | 0,25  | 0,35  | 0,01  | -0,24 | -0,26 | 0,02  | -0,04 | -0,19 | -0,15 | -0,09 | 0,10  | 0,14  |
| Su relación con la familia y/o tutor/es del alumnado  | 0,60       | -0,12 | -0,04 | -0,17 | -0,11 | 0,46  | -0,26 | -0,17 | 0,15  | 0,27  | -0,04 | -0,13 | 0,25  | -0,01 | -0,02 |
| Su relación con el/los grupo/s de alumnado de la/s CLIS   | 0,59       | -0,29 | -0,21 | 0,07  | 0,15  | 0,34  | -0,01 | -0,21 | -0,03 | 0,15  | -0,15 | 0,25  | -0,12 | -0,20 | -0,34 |
| Los PPEE se ajustan a las necesidades y expectativas especificadas en el PPS                                  | 0,58       | -0,06 | -0,12 | 0,19  | 0,27  | -0,32 | 0,10  | -0,04 | -0,30 | 0,30  | 0,12  | -0,07 | -0,04 | 0,24  | 0,06  |
| La/s CLIS han ocasionado reestructuraciones y modificaciones significativas desde la perspectiva organizativa | 0,54       | 0,03  | 0,20  | -0,30 | 0,12  | 0,07  | 0,09  | 0,06  | -0,14 | -0,32 | -0,16 | 0,34  | -0,10 | -0,10 | 0,18  |

Tabla 83 (Continuación)  
Matriz de Componentes

| Ítem  | Componente |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |        |
|---|------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|
|   | 1          | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     | 7     | 8     | 9     | 10    | 11    | 12    | 13    | 14    | 15     |
| Valore la figura contractual del personal docente de la/s CLIS: Maestros Funcionarios (contrato indefinido-CDI)   | 0,54       | -0,15 | 0,17  | -0,32 | -0,06 | -0,29 | 0,00  | 0,31  | 0,17  | -0,17 | -0,06 | 0,30  | 0,09  | 0,21  | -0,065 |
| Su relación con los demás miembros que participan en la educación de su alumnado (Ej., hospital de día, asociaciones, otros especialistas, etc.)                                  | 0,51       | 0,11  | -0,23 | -0,36 | -0,15 | 0,67  | -0,25 | -0,20 | 0,01  | -0,28 | -0,10 | 0,11  | 0,23  | -0,15 | 0,45   |
| Su relación con el personal no docente del Centro Educativo   | 0,51       | 0,00  | -0,18 | -0,37 | -0,14 | 0,20  | -0,34 | 0,26  | 0,36  | 0,21  | 0,00  | -0,03 | 0,08  | -0,15 | 0,12   |
| El número de visitas que realiza el "Enseignant de Référence" al Centro Educativo es suficiente para valorar el desarrollo del PPS y Programa Educativo del alumnado de la/s CLIS | 0,51       | 0,10  | -0,30 | 0,24  | 0,45  | 0,11  | 0,01  | 0,30  | 0,12  | -0,02 | -0,05 | -0,18 | 0,14  | -0,02 | 0,19   |
| La ubicación y distribución espacial de la/s CLIS es adecuada a las necesidades del alumnado  | 0,43       | 0,11  | 0,05  | 0,08  | 0,40  | -0,28 | -0,36 | -0,23 | -0,20 | -0,21 | 0,10  | 0,05  | 0,36  | 0,06  | 0,02   |
| Valore la disponibilidad de material audiovisual en la/s CLIS   | 0,39       | -0,33 | 0,07  | 0,32  | -0,22 | -0,18 | -0,26 | 0,14  | 0,27  | 0,10  | -0,12 | 0,07  | -0,34 | 0,33  | 0,05   |
| En los PPEE especifican los criterios metodológicos, métodos y técnicas pedagógicas   | 0,31       | 0,84  | -0,19 | 0,05  | 0,05  | 0,10  | -0,06 | -0,07 | -0,00 | -0,06 | -0,04 | 0,01  | -0,04 | 0,06  | -0,01  |
| En los PPEE describen el desarrollo de las actividades y tareas del alumnado  | -0,02      | 0,82  | 0,05  | -0,20 | 0,14  | 0,13  | 0,25  | 0,10  | 0,05  | 0,17  | -0,02 | -0,04 | 0,03  | 0,78  | -0,15  |
| Los PPEE son flexibles  | 0,22       | 0,80  | 0,03  | -0,01 | -0,04 | -0,02 | -0,19 | 0,18  | 0,01  | 0,29  | 0,04  | -0,03 | 0,04  | 0,06  | 0,23   |

Tabla 83 (Continuación)  
Matriz de Componentes

| Ítem   | Componente |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
|--|------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
|  | 1          | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     | 7     | 8     | 9     | 10    | 11    | 12    | 13    | 14    | 15    |
| En los Programas Educativos concretan la organización de espacios y tiempos  | 0,05       | 0,78  | 0,21  | -0,16 | 0,15  | -0,18 | 0,08  | 0,22  | 0,21  | -0,03 | -0,15 | -0,05 | -0,03 | 0,08  | 0,02  |
| En los PPEE especifican los criterios evaluación, métodos e instrumentos de evaluación   | 0,30       | 0,72  | -0,09 | 0,15  | -0,08 | 0,13  | 0,36  | -0,03 | 0,24  | -0,01 | -0,03 | 0,25  | -0,02 | -0,01 | -0,13 |
| Los PPEE son individualizados  | 0,19       | 0,70  | 0,31  | -0,18 | -0,09 | -0,04 | -0,29 | 0,07  | 0,05  | 0,09  | 0,05  | 0,17  | -0,08 | -0,20 | 0,07  |
| En los Programas Educativos se detallan los contenidos y procesos básicos de formación   | 0,57       | 0,57  | -0,08 | 0,05  | 0,19  | 0,14  | -0,01 | -0,03 | -0,19 | -0,09 | 0,03  | 0,11  | -0,14 | 0,02  | 0,08  |
| Los PPEE favorecen la inclusión del alumnado de la/s CLIS en las aulas de educación ordinaria                                    | 0,36       | 0,48  | 0,18  | -0,21 | 0,18  | -0,20 | -0,22 | -0,19 | 0,13  | 0,09  | 0,28  | -0,17 | -0,24 | 0,10  | -0,12 |
| Valore la figura contractual del personal docente de la/s CLIS: Maestro Contratado para este curso académico (temporal-CDD)      | -0,08      | -0,38 | 0,67  | -0,44 | 0,25  | -0,02 | -0,08 | -0,11 | 0,05  | 0,10  | -0,04 | -0,02 | -0,14 | 0,15  | -0,02 |
| La reflexión sobre la práctica a través de la investigación-acción es una constante en todo el proceso formativo de los Maestros | 0,03       | 0,11  | 0,66  | 0,02  | -0,28 | 0,17  | 0,26  | ,027  | -0,22 | -0,14 | -0,02 | -0,17 | 0,08  | 0,09  | 0,10  |
| Valore la figura contractual del personal docente de la/s CLIS: Maestro de otra/s entidad/es (subcontratado)                     | -0,17      | -0,39 | 0,66  | -0,47 | 0,19  | 0,04  | -0,11 | -0,09 | 0,01  | 0,09  | -0,14 | -0,00 | -0,07 | 0,15  | 0,04  |
| Valore la disponibilidad de juegos en la/s CLIS  | -0,05      | -0,30 | 0,56  | 0,26  | 0,54  | 0,04  | -0,15 | -0,10 | 0,10  | 0,02  | -0,05 | -0,13 | 0,17  | -0,17 | -0,06 |



Tabla 83 (Continuación)  
Matriz de Componentes

| Ítem   | Componente |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
|--|------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
|  | 1          | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     | 7     | 8     | 9     | 10    | 11    | 12    | 13    | 14    | 15    |
| Los Maestros de la/s CLIS están más involucrados en el desarrollo de los PPEE del ACNEAE que el resto de profesorado   | -0,08      | 0,48  | 0,55  | 0,07  | -0,27 | 0,12  | 0,16  | -0,09 | 0,02  | 0,21  | 0,38  | -0,20 | 0,01  | -0,03 | -0,16 |
| La CDAPH constituye una de las piezas clave para la escolarización del ACNEAE  | 0,40       | -0,21 | 0,53  | -0,36 | -0,02 | 0,05  | 0,09  | 0,14  | 0,05  | 0,21  | 0,37  | 0,09  | 0,07  | 0,03  | -0,14 |
| La CADAPH dispone de todos los recursos materiales y personales necesarios para orientar tanto al Director, como a la familia, alumnado, docentes y demás miembros implicados en la educación del ACNEAE | -0,06      | 0,23  | 0,41  | 0,23  | -0,15 | 0,28  | -0,23 | 0,39  | -0,37 | -0,05 | -0,19 | -0,01 | -0,01 | 0,17  | -0,23 |
| Valore la disponibilidad de recursos y materiales específicos en la/s CLIS   | -0,11      | 0,12  | 0,34  | 0,61  | 0,39  | 0,25  | -0,12 | 0,14  | 0,07  | -0,12 | -0,07 | 0,15  | -0,17 | 0,03  | -0,05 |
| El "Enseignant de Référence" es la única figura encargada de la comunicación entre los diferentes servicios y especialistas que interactúan con el alumnado de la/s CLIS                                 | 0,09       | 0,01  | 0,07  | 0,60  | -0,26 | -0,53 | 0,03  | 0,01  | 0,36  | -0,00 | -0,08 | 0,09  | 0,14  | -0,08 | -0,01 |
| La CDAPH posee el equipo profesional y material más completo para diagnosticar al alumnado con alguna NEAE y elaborar el PPS   | -0,06      | -0,28 | 0,30  | 0,40  | -0,22 | 0,20  | -0,24 | 0,16  | -0,23 | -0,11 | 0,37  | 0,21  | -0,22 | -0,18 | 0,15  |
| Su relación con el Inspector del Centro Educativo  | 0,15       | -0,43 | -0,13 | -0,17 | -0,48 | 0,23  | -0,39 | -0,03 | 0,19  | 0,03  | 0,25  | 0,04  | -0,11 | 0,09  | 0,10  |

Tabla 83 (Continuación)  
Matriz de Componentes

| Ítem   | Componente |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
|--|------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
|  | 1          | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     | 7     | 8     | 9     | 10    | 11    | 12    | 13    | 14    | 15    |
| Valore la disponibilidad de libros de texto especializados en la/s CLIS  | 0,24       | -0,42 | -0,23 | 0,13  | 0,45  | 0,23  | 0,19  | -0,06 | 0,34  | 0,20  | 0,08  | 0,15  | -0,16 | -0,02 | -     |
| La CDAPH suele promover soluciones y/o alternativas frente a los problemas de inclusión del alumnado de la/s CLIS a nivel organizativo                             | -0,14      | 0,13  | 0,32  | 0,26  | 0,33  | 0,32  | -0,18 | 0,31  | -0,23 | 0,23  | 0,30  | 0,25  | -0,07 | -0,24 | 0,08  |
| Valore el número de personal docente de la/s CLIS  | 0,48       | -0,18 | 0,25  | -0,01 | -0,09 | -0,57 | -0,11 | 0,13  | 0,17  | 0,00  | 0,12  | 0,29  | -0,00 | -0,21 | 0,02  |
| Valore el número de personal docente en el Centro Educativo  | 0,42       | 0,08  | 0,35  | -0,09 | -0,21 | -0,47 | 0,28  | -0,28 | -0,07 | -0,09 | -0,06 | -0,04 | -0,15 | -0,29 | -0,17 |
| La figura del "Enseignant de Référence" es indispensable para la organización de la EE   | 0,40       | -0,01 | -0,23 | -0,14 | 0,21  | -0,07 | 0,61  | 0,67  | 0,08  | -0,04 | 0,17  | 0,07  | -0,20 | 0,56  | 0,19  |
| La formación complementaria de los Maestros de la/s CLIS es la idónea para el desarrollo de su labor docente   | 0,07       | 0,-02 | 0,43  | 0,15  | -0,14 | 0,23  | 0,46  | -0,36 | -0,07 | 0,01  | -0,04 | 0,37  | 0,22  | 0,08  | -0,06 |
| La CDAPH sugiere que el alumnado diagnosticado con alguna NEAE ingrese en un determinado Centro Educativo en función de las características organizativas de dicho | 0,05       | -0,20 | 0,29  | -0,19 | 0,25  | -0,23 | -0,11 | 0,66  | 0,04  | 0,07  | -0,33 | 0,17  | 0,12  | -0,02 | -0,17 |
| La formación inicial de los Maestros de la/s CLIS es la idónea para el desarrollo de su labor docente  | 0,17       | 0,04  | 0,43  | 0,31  | -0,23 | 0,26  | 0,12  | -0,19 | 0,44  | -0,27 | -0,11 | 0,06  | -0,17 | 0,09  | 0,15  |

Tabla 83 (Continuación)  
Matriz de Componentes

| Ítem   | Componente |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |      |       |       |
|--|------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|-------|-------|
|  | 1          | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     | 7     | 8     | 9     | 10    | 11    | 12    | 13   | 14    | 15    |
| Los Maestros deben seguir un proceso de formación complementaria relacionada con su labor docente                                | -0,01      | -0,18 | 0,33  | -0,12 | -0,04 | 0,16  | 0,25  | 0,37  | 0,13  | -0,52 | 0,26  | -0,30 | 0,15 | -0,06 | 0,05  |
| La formación complementaria de los Maestros es una cuestión ligada a su edad cronológica, es decir, "a más edad menos formación" | -0,31      | -0,13 | 0,18  | 0,12  | -0,16 | 0,21  | 0,34  | 0,02  | 0,05  | 0,43  | -0,16 | 0,27  | 0,36 | 0,22  | 0,34  |
| Valore la disponibilidad de material administrativo y de gestión en el Centro Educativo  | 0,34       | -0,39 | -0,20 | -0,05 | 0,27  | -0,16 | 0,37  | 0,14  | -0,13 | 0,13  | 0,38  | 0,08  | 0,19 | -0,05 | -0,01 |
| Valore la disponibilidad de la pizarra tradicional en la/s CLIS  | 0,32       | 0,06  | 0,35  | 0,17  | -0,37 | -0,21 | 0,04  | -0,02 | -0,12 | 0,37  | -0,38 | -0,14 | 0,07 | -0,37 | 0,15  |
| La/s CLIS disponen de un mayor espacio para el desarrollo de su docencia   | 0,33       | 0,22  | 0,09  | 0,31  | -0,12 | -0,15 | -0,34 | -0,21 | 0,08  | -0,18 | 0,33  | 0,15  | 0,43 | 0,25  | -0,10 |

Tabla 84  
Matriz de Componentes Rotados

| Ítem   | Componente |       |      |       |       |       |       |       |       |      |       |       |       |       |       |
|--|------------|-------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|-------|-------|-------|-------|-------|
|  | 1          | 2     | 3    | 4     | 5     | 6     | 7     | 8     | 9     | 10   | 11    | 12    | 13    | 14    | 15    |
| En los PPEE describen el desarrollo de las actividades y tareas del alumnado | 0,88       | -0,05 | 0,00 | -0,04 | -0,08 | -0,01 | -0,07 | -0,13 | -0,10 | 0,05 | -0,01 | -0,13 | -0,23 | 0,09  | 0,13  |
| En los PPEE concretan la organización de espacios y tiempos                  | 0,84       | -0,18 | 0,01 | 0,02  | -0,13 | -0,06 | -0,01 | 0,05  | -0,14 | 0,13 | 0,25  | -0,02 | 0,05  | -0,06 | -0,08 |

Tabla 84 (Continuación)  
Matriz de Componentes Rotados

| Ítem   | Componente |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
|--|------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
|  | 1          | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     | 7     | 8     | 9     | 10    | 11    | 12    | 13    | 14    | 15    |
| Los PPEE son flexibles   | 0,83       | 0,02  | -0,13 | -0,06 | 0,18  | -0,10 | -0,01 | 0,09  | 0,13  | -0,09 | -0,01 | 0,11  | -0,02 | 0,06  | -0,32 |
| En los PPEE especifican los criterios metodológicos, métodos y técnicas pedagógicas                                  | 0,79       | 0,05  | -0,32 | 0,08  | 0,04  | -0,08 | 0,20  | -0,08 | -0,06 | -0,10 | -0,16 | 0,13  | -0,00 | -0,12 | 0,01  |
| En los PPEE especifican los criterios evaluación, métodos e instrumentos de evaluación                               | 0,74       | 0,08  | -0,35 | -0,01 | -0,02 | 0,15  | 0,11  | 0,05  | -0,07 | 0,01  | -0,09 | 0,01  | 0,16  | 0,15  | 0,40  |
| Los PPEE educativos son individualizados   | 0,72       | -0,17 | 0,08  | -0,11 | 0,21  | -0,22 | 0,167 | 0,27  | 0,25  | -0,02 | 0,08  | 0,11  | 0,03  | -0,13 | -0,01 |
| En los PPEE se detallan los contenidos y procesos básicos de formación   | 0,61       | 0,20  | -0,19 | 0,21  | 0,02  | 0,11  | 0,46  | -0,02 | 0,13  | -0,08 | -0,13 | 0,13  | 0,00  | -0,14 | -0,03 |
| Los PPEE favorecen la inclusión del alumnado de la/s CLIS en las aulas de educación ordinaria                        | 0,60       | 0,01  | 0,32  | 0,09  | 0,09  | 0,10  | -0,01 | 0,12  | -0,05 | -0,10 | -0,16 | 0,25  | 0,07  | -0,44 | -0,06 |
| Los Maestros de la/s CLIS están más involucrados en el desarrollo de los PPEE del ACNEAE que el resto de profesorado | 0,51       | 0,04  | 0,28  | -0,10 | -0,05 | -0,16 | -0,35 | 0,25  | 0,23  | 0,33  | -0,38 | 0,08  | -0,04 | 0,11  | 0,18  |
| Su relación con el personal docente del Centro Educativo   | -0,14      | 0,85  | -0,16 | 0,07  | 0,16  | 0,07  | 0,09  | 0,21  | -0,01 | -0,07 | 0,07  | 0,19  | 0,05  | 0,04  | 0,05  |
| Su relación con el/los docentes de la/s CLIS   | 0,00       | 0,81  | -0,10 | 0,04  | 0,27  | 0,10  | 0,15  | 0,02  | -0,03 | 0,13  | 0,06  | -0,11 | 0,15  | -0,09 | 0,14  |

Tabla 84 (Continuación)  
Matriz de Componentes Rotados

| Ítem  | Componente |       |       |       |       |       |       |      |       |       |       |       |       |       |       |
|---|------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
|   | 1          | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     | 7     | 8    | 9     | 10    | 11    | 12    | 13    | 14    | 15    |
| Valore la disponibilidad de Tecnologías de la Información y la Comunicación en la/s CLIS                                    | -0,09      | 0,64  | -0,31 | 0,17  | 0,16  | 0,18  | 0,22  | 0,15 | 0,02  | 0,15  | 0,17  | 0,02  | 0,01  | -0,13 | -0,37 |
| Los PPEE se ajustan a las necesidades y expectativas especificadas en el PPS  | 0,09       | 0,49  | 0,05  | 0,24  | -0,18 | 0,44  | 0,18  | 0,16 | -0,01 | -0,31 | -0,04 | 0,27  | -0,06 | -0,03 | -0,32 |
| Valore la figura contractual del personal docente de la/s CLIS: Maestro Contratado para este curso académico (temporal-CDD) | -0,18      | -0,19 | 0,89  | 0,17  | -0,02 | -0,03 | 0,04  | 0,03 | 0,01  | 0,07  | 0,14  | -0,08 | 0,053 | 0,01  | -0,00 |
| Valore la figura contractual del personal docente de la/s CLIS: Maestro de otra/s entidad/es (subcontratado)                | -0,22      | -0,23 | 0,86  | 0,14  | 0,10  | -0,15 | 0,08  | 0,01 | -0,01 | 0,08  | 0,16  | -0,12 | 0,02  | 0,11  | -0,04 |
| La CDAPH constituye una de las piezas clave para la escolarización del ACNEAE   | 0,07       | 0,25  | 0,65  | -0,03 | 0,27  | 0,29  | 0,04  | 0,19 | 0,18  | 0,25  | 0,13  | 0,16  | -0,04 | 0,06  | 0,15  |
| Valore la disponibilidad de materiales manipulativos en la/s CLIS   | 0,07       | 0,16  | 0,18  | 0,74  | 0,05  | 0,01  | 0,23  | 0,16 | 0,05  | -0,12 | -0,05 | 0,23  | 0,28  | -0,12 | -0,15 |
| Valore la disponibilidad de materiales visuales en la/s CLIS  | -0,00      | 0,32  | 0,15  | 0,72  | 0,16  | 0,12  | 0,17  | 0,14 | -0,11 | 0,17  | -0,08 | 0,04  | 0,01  | 0,01  | ,160  |
| Valore la disponibilidad de juegos en la/s CLIS   | -0,23      | -0,23 | 0,32  | 0,68  | -0,12 | -0,03 | -0,23 | 0,08 | 0,28  | 0,07  | 0,17  | 0,14  | -0,04 | 0,02  | 0,08  |

Tabla 84 (Continuación)  
Matriz de Componentes Rotados

| Ítem  | Componente |      |       |       |       |       |      |       |       |       |       |       |       |       |       |
|---|------------|------|-------|-------|-------|-------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
|   | 1          | 2    | 3     | 4     | 5     | 6     | 7    | 8     | 9     | 10    | 11    | 12    | 13    | 14    | 15    |
| El número de visitas que realiza el "Enseignant de Référence" al Centro Educativo es suficiente para valorar el desarrollo del PPS y Programa Educativo del alumnado de la/s CLIS | 0,20       | 0,20 | -0,39 | 0,52  | 0,17  | 0,37  | 0,06 | -0,17 | 0,04  | 0,03  | 0,21  | 0,05  | -0,02 | -0,08 | -0,26 |
| Valore la disponibilidad de materiales sonoros en la/s CLIS   | ,010       | 0,41 | -0,05 | 0,42  | 0,36  | 0,42  | 0,06 | 0,19  | -0,04 | 0,34  | -0,02 | 0,01  | 0,26  | -0,05 | 0,11  |
| Su relación con el personal no docente del Centro Educativo   | 0,18       | 0,14 | 0,00  | 0,00  | 0,85  | 0,12  | 0,07 | 0,02  | -0,04 | -0,02 | 0,23  | -0,04 | 0,07  | -0,12 | -0,11 |
| Su relación con la familia y/o tutor/es del alumnado  | 0,04       | 0,32 | 0,12  | 0,33  | 0,77  | -0,02 | 0,09 | -0,00 | -0,08 | -0,09 | -0,13 | 0,10  | -0,04 | 0,11  | 0,06  |
| Su relación con los demás miembros que participan en la educación de su alumnado (Ej., hospital de día, asociaciones, otros especialistas, etc.)                                  | 0,08       | 0,05 | -0,16 | 0,09  | 0,64  | -0,12 | 0,56 | -0,06 | -0,19 | 0,04  | -0,08 | 0,16  | -0,11 | -0,09 | 0,17  |
| La figura del "Enseignant de Référence" es indispensable para la organización de la EE  | 0,16       | 0,17 | -0,07 | -0,01 | -0,09 | 0,76  | 0,26 | -0,01 | -0,14 | 0,15  | 0,01  | -0,20 | 0,06  | 0,01  | -0,03 |
| Valore la disponibilidad de material administrativo y de gestión en el Centro Educativo   | -0,24      | 0,27 | 0,03  | 0,02  | -0,02 | 0,73  | 0,04 | 0,04  | 0,05  | 0,03  | 0,10  | 0,16  | -0,29 | 0,04  | -0,01 |

Tabla 84 (Continuación)  
Matriz de Componentes Rotados

| Ítem  | Componente |      |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |        |
|---|------------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|
|   | 1          | 2    | 3     | 4     | 5     | 6     | 7     | 8     | 9     | 10    | 11    | 12    | 13    | 14    | 15     |
| Valore la disponibilidad de libros de texto especializados en la/s CLIS   | -0,23      | 0,05 | 0,00  | 0,36  | 0,16  | 0,62  | -0,06 | -0,24 | 0,08  | -0,26 | 0,03  | -0,16 | 0,17  | 0,03  | 0,19   |
| La CDAPH dispone de todos los recursos materiales y personales necesarios para orientar tanto al Director, como a la familia, alumnado, docentes y demás miembros implicados en la educación ACNEAE | 0,21       | 0,36 | 0,08  | 0,04  | -0,18 | -0,62 | 0,03  | -0,12 | 0,38  | 0,19  | 0,18  | -0,02 | -0,00 | 0,10  | -0,01  |
| En los PPEE se especifican las competencias que el alumnado debe adquirir   | 0,06       | 0,40 | 0,09  | -0,02 | 0,09  | 0,09  | 0,77  | 0,12  | -0,08 | -0,15 | -0,13 | 0,03  | -0,06 | 0,-50 | -0,006 |
| La/s CLIS han ocasionado reestructuraciones y modificaciones significativas desde la perspectiva organizativa   | 0,13       | 0,02 | 0,12  | 0,14  | 0,12  | 0,15  | 0,77  | 0,13  | 0,04  | 0,14  | 0,24  | 0,06  | 0,05  | 0,01  | 0,10   |
| Valore la disponibilidad de la pizarra tradicional en la/s CLIS   | 0,09       | 0,21 | -0,03 | 0,18  | 0,11  | -0,22 | -0,01 | 0,81  | 0,03  | -0,05 | 0,05  | -0,14 | 0,00  | 0,25  | -0,14  |
| Valore el número de personal docente en el Centro Educativo   | 0,13       | 0,12 | 0,17  | 0,04  | -0,18 | 0,09  | 0,21  | 0,77  | -0,21 | 0,10  | -0,07 | 0,06  | 0,05  | -0,20 | 0,22   |
| Valore el número de personal docente de la/s CLIS   | -0,06      | 0,07 | 0,12  | -0,07 | 0,11  | 0,29  | 0,12  | 0,59  | 0,09  | -0,03 | 0,40  | 0,34  | 0,26  | -0,18 | 0,00   |

Tabla 84 (Continuación)  
Matriz de Componentes Rotados

| Ítem   | Componente |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
|--|------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
|  | 1          | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     | 7     | 8     | 9     | 10    | 11    | 12    | 13    | 14    | 15    |
| Los PPEE se ajustan a las directrices generales del "Ministère de l'Éducation National"  | 0,01       | 0,32  | 0,30  | 0,31  | 0,05  | 0,15  | 0,31  | 0,50  | -0,10 | 0,03  | -0,39 | 0,18  | 0,13  | 0,01  | -0,17 |
| El "Enseignant de Référence" es la única figura encargada de la comunicación entre los diferentes servicios y especialistas que interactúan con el alumnado de la/s CLIS | -0,05      | 0,01  | -0,38 | 0,01  | -0,17 | 0,03  | -0,34 | 0,49  | -0,06 | -0,04 | 0,19  | 0,32  | 0,44  | 0,09  | 0,05  |
| La CDAPH suele promover soluciones y/o alternativas frente a los problemas de inclusión del alumnado de la/s CLIS a nivel organizativo                                   | 0,16       | -0,08 | 0,08  | 0,11  | -0,05 | 0,01  | -0,07 | -0,11 | 0,87  | -0,02 | 0,08  | -0,03 | -0,16 | 0,09  | -0,01 |
| La CDAPH posee el equipo profesional y material más completo para diagnosticar al alumnado con alguna NEAE y elaborar el PPS   | -0,34      | 0,09  | 0,00  | -0,12 | -0,01 | -0,12 | 0,06  | 0,09  | 0,77  | 0,18  | -0,15 | 0,08  | 0,23  | -0,02 | -0,02 |
| Valore la disponibilidad de recursos y materiales específicos en la/s CLIS   | 0,12       | -0,08 | -0,09 | 0,45  | -0,34 | -0,15 | -0,11 | -0,22 | 0,54  | 0,01  | 0,11  | 0,02  | 0,31  | 0,03  | 0,14  |
| Los Maestros deben seguir un proceso de formación complementaria relacionada con su labor docente  | -0,13      | -0,02 | 0,10  | 0,06  | 0,02  | 0,10  | -0,01 | -0,08 | 0,04  | 0,89  | 0,10  | -0,03 | -0,00 | -0,09 | 0,03  |



Tabla 84 (Continuación)  
Matriz de Componentes Rotados

| Ítem  | Componente |       |       |       |       |       |       |      |       |       |       |       |       |       |       |
|---|------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
|   | 1          | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     | 7     | 8    | 9     | 10    | 11    | 12    | 13    | 14    | 15    |
| La reflexión sobre la práctica a través de la investigación-acción es una constante en todo el proceso formativo de los Maestros  | 0,16       | 0,19  | 0,25  | 0,03  | -0,16 | -0,25 | 0,10  | 0,20 | 0,18  | 0,64  | -0,01 | -0,08 | 0,04  | 0,32  | -0,09 |
| La CDAPH sugiere que el alumnado diagnosticado con alguna Necesidades EE ingrese en un determinado Centro Educativo en función de las características organizativas de dicho Valore la figura contractual del personal docente de la/s CLIS: Maestros | -0,03      | 0,10  | 0,25  | 0,08  | -0,03 | -0,04 | -0,03 | 0,04 | 0,08  | 0,07  | 0,89  | -0,09 | -0,06 | -0,00 | -0,08 |
| Funcionarios (contrato indefinido-CDI)  | 0,05       | 0,24  | 0,25  | -0,11 | 0,16  | 0,22  | 0,34  | 0,13 | -0,20 | 0,14  | 0,55  | 0,26  | 0,25  | -0,04 | 0,04  |
| La/s CLIS disponen de un mayor espacio para el desarrollo de su docencia  | 0,16       | 0,11  | -0,12 | 0,04  | 0,11  | -0,10 | -0,03 | 0,02 | 0,04  | 0,03  | -0,10 | 0,88  | 0,16  | 0,00  | 0,08  |
| La ubicación y distribución espacial de la/s CLIS es adecuada a las necesidades del alumnado  | 0,08       | -0,03 | -0,00 | 0,38  | -0,02 | 0,03  | 0,27  | 0,06 | -0,01 | -0,13 | 0,09  | 0,72  | -0,18 | -0,19 | -0,14 |
| Valore la disponibilidad de material audiovisual en la/s CLIS   | -0,18      | 0,40  | 0,07  | 0,06  | 0,10  | 0,02  | 0,-06 | 0,11 | 0,03  | -0,19 | 0,16  | 0,08  | 0,73  | -0,06 | -0,17 |

Tabla 84 (Continuación)  
Matriz de Componentes Rotados

| Ítem   | Componente |       |       |       |       |       |       |       |      |       |       |       |       |       |       |
|--|------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
|  | 1          | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     | 7     | 8     | 9    | 10    | 11    | 12    | 13    | 14    | 15    |
| La formación inicial de los Maestros de la/s CLIS es la idónea para el desarrollo de su labor docente                            | 0,09       | -0,08 | 0,02  | 0,27  | 0,053 | -0,11 | 0,06  | 0,11  | 0,04 | 0,31  | -0,21 | -0,01 | 0,69  | 0,19  | 0,25  |
| La formación complementaria de los Maestros es una cuestión ligada a su edad cronológica, es decir, "a más edad menos formación" | -0,08      | -0,10 | 0,07  | -0,09 | -0,01 | 0,02  | -0,15 | -0,04 | 0,05 | -0,03 | 0,01  | -0,11 | 0,03  | 0,92  | -0,05 |
| La formación complementaria de los Maestros de la/s CLIS es la idónea para el desarrollo de su labor docente                     | 0,01       | 0,03  | 0,18  | 0,11  | -0,19 | 0,01  | 0,20  | 0,17  | 0,05 | 0,11  | -0,22 | 0,13  | 0,07  | 0,61  | 0,48  |
| Su relación con el/los grupo/s de alumnado de la/s CLIS  | -0,16      | 0,40  | -0,04 | 0,36  | 0,31  | 0,20  | 0,29  | 0,01  | 0,08 | -0,40 | -0,01 | -0,08 | -0,01 | -0,08 | 0,46  |

FACTOR 1: *“Características de los programas educativos del alumnado de la/s CLIS”.*

- En los Programas Educativos describen el desarrollo de las actividades y tareas del alumnado.
- En los PPEE concretan la organización de espacios y tiempos.
- Los PPEE son flexibles.
- En los PPEE especifican los criterios metodológicos, métodos y técnicas pedagógicas.
- En los PPEE especifican los criterios evaluación, métodos e instrumentos de evaluación.
- Los PPEE son individualizados.
- En los PPEE se detallan los contenidos y procesos básicos de formación.
- Los PPEE favorecen la inclusión del alumnado de la/s CLIS en las aulas de educación ordinaria.
- Los Maestros de la/s CLIS están más involucrados en el desarrollo de los Programas Educativos del ACNEAE que el resto de profesorado.

FACTOR 2: *“Relaciones interpersonales de los Directores con el personal docente del Centro Educativo y la/s CLIS, Tecnologías de la Información y la Comunicación en la/s CLIS, y ajuste de los programas educativos al Proyecto Personalizado de Escolarización”.*

- Su relación con el personal docente del Centro Educativo.
- Su relación con el/los docentes de la/s CLIS.
- Valore la disponibilidad de Tecnologías de la Información y la Comunicación en la/s CLIS.
- Los PPEE se ajustan a las necesidades y expectativas especificadas en el PPS.

FACTOR 3: *“Figura contractual del personal docente de la/s CLIS y papel de la CDAPH en la escolarización del ANEAE I”.*

- Valore la figura contractual del personal docente de la/s CLIS: Maestro Contratado para este curso académico (temporal-CDD).
- Valore la figura contractual del personal docente de la/s CLIS: Maestro de otra/s entidad/es (subcontratado).
- La CDAPH constituye una de las piezas clave para la escolarización del ACNEAE.

FACTOR 4: *“Recursos y materiales manipulativos, visuales, sonoros y juegos en la/s CLIS, y visitas del “Enseignant de Référence” al Centro Educativo”*.

- Valore la disponibilidad de materiales manipulativos en la/s CLIS.
- Valore la disponibilidad de materiales visuales en la/s CLIS.
- Valore la disponibilidad de juegos en la/s CLIS.
- Valore la disponibilidad de materiales sonoros en la/s CLIS.
- El número de visitas que realiza el Profesor de Referencia al Centro Educativo es suficiente para valorar el desarrollo del PPS y el programa educativo del alumnado de las CLIS.

FACTOR 5: *“Relaciones interpersonales de los Directores con el personal no docente e Inspector del Centro Educativo, con la familia y/o tutor/es del alumnado y los demás miembros que participan en la educación de su alumnado”*.

- Su relación con el personal no docente del Centro Educativo.
- Su relación con la familia y/o tutor/es del alumnado.
- Su relación con los demás miembros que participan en la educación de su alumnado (Ej., hospital de día, asociaciones, otros especialistas, etc.).
- Su relación con el Inspector del Centro Educativo.

FACTOR 6: *“Recursos y material administrativo y de gestión, y libros de texto especializados en la/s CLIS, recursos materiales y personales de la CDAPH, y papel del “Enseignant de Référence” en la organización de la EE”*.

- Valore la disponibilidad de material administrativo y de gestión en el

Centro Educativo.

- Valore la disponibilidad de libros de texto especializados en la/s CLIS.
- La CDAPH dispone de todos los recursos materiales y personales necesarios para orientar tanto al Director, como a la familia, alumnado, docentes y demás miembros implicados en la educación del ACNEAE.
- La figura del *“Enseignant de Référence”* es indispensable para la organización de la EE.

FACTOR 7: *“Reestructuraciones y modificaciones ocasionadas por la/s CLIS, y competencias del alumnado especificadas en los PPEE”*.

- La/s CLIS han ocasionado reestructuraciones y modificaciones significativas desde la perspectiva organizativa.
- En los PPEE se especifican las competencias que el alumnado debe adquirir.

FACTOR 8: *“Número de personal docente en el Centro Educativo y la/s CLIS, pizarra tradicional en la/s CLIS, y ajuste de los PPEE a las directrices del “Ministère de l’Éducation Nationale”, y funciones de coordinación del “Enseignant de Référence”*”.

- Valore el número de personal docente en el Centro Educativo.
- Valore el número de personal docente de la/s CLIS.
- valore la disponibilidad de la pizarra tradicional en la/s CLIS.
- Los PPEE se ajustan a las directrices generales del *“Ministère de l’Éducation Nationale”*.
- El *“Enseignant de Référence”* es la única figura encargada de la comunicación entre los diferentes servicios y especialistas que interactúan con el alumnado de la/s CLIS.

FACTOR 9: *“Recursos y materiales específicos en la/s CLIS, y funciones y características de la CDAPH”*.

- Valore la disponibilidad de recursos y materiales específicos en la/s CLIS.

- La CDAPH suele promover soluciones y/o alternativas frente a los problemas de inclusión del alumnado de la/s CLIS a nivel organizativo.
- La CDAPH posee el equipo profesional y material más completo para diagnosticar al ACNEAE y elaborar el PPS.

FACTOR 10: *“Proceso formativo de los Docentes de la/s CLIS I”*.

- Los Maestros deben seguir un proceso de formación complementaria relacionada con su labor docente.
- La reflexión sobre la práctica a través de la investigación-acción es una constante en todo el proceso formativo de los Maestros.

FACTOR 11: *“Figura contractual del personal docente de la/s CLIS y papel de la CDAPH en la escolarización del ACNEAE II”*.

- Valore la figura contractual del personal docente de la/s CLIS: Maestros Funcionarios (contrato indefinido-CDI).
- La CDAPH sugiere que el alumnado diagnosticado con alguna NEAE ingrese en un determinado Centro Educativo en función de las características organizativas de dicho.

FACTOR 12: *“Espacios de la/s CLIS en el Centro Educativo”*.

- La/s CLIS disponen de un mayor espacio para el desarrollo de su docencia.
- La ubicación y distribución espacial de la/s CLIS es adecuada a las necesidades del alumnado.

FACTOR 13: *“Recursos y material audiovisual en la/s CLIS y formación inicial de los docentes de la/s CLIS”*.

- Valore la disponibilidad de material audiovisual en la/s CLIS.
- La formación inicial de los Maestros de la/s CLIS es la idónea para el desarrollo de su labor docente.

FACTOR 14: *“Proceso formativo de los Docentes de la/s CLIS II”*.

- La formación complementaria de los Maestros es una cuestión ligada a su edad cronológica, es decir, “a más edad menos formación”.

- La formación complementaria de los Maestros de la/s CLIS es la idónea para el desarrollo de su labor docente.

FACTOR 15: *“Relaciones interpersonales de los Directores con el/los grupo/s de alumnado de la/s CLIS”*.

- Su relación con el/los grupo/s de alumnado de la/s CLIS.

#### **A.4. Análisis factorial IV: Satisfacción y profesionalización**

El test de esfericidad de Barlett ha revelado un Chi-cuadrado aproximado de 398,07 puntos, con un grado de significatividad estadística de 0,00. Por otro lado, el índice de Káiser-Mayer-Olkin ha sido de 0,45 puntos, considerándose adecuado. Esta información ha permitido tomar la decisión de realizar el correspondiente análisis factorial, utilizándose el método de Análisis de los Componentes Principales (PCA), con rotación de variables, criterio “Varimax” con Kaiser. A continuación se presentan los resultados obtenidos.

Las variables con mayor porcentaje, según se puede apreciar en la Tabla 85, son:

- La calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados para el alumnado de la/s CLIS: 88,50%.
- El sistema de selección de los Directores de los Centros Educativos con CLIS adoptado en su Centro Educativo es el adecuado: 87,50%.
- Las iniciativas y acciones desarrolladas para la mejora de la inclusión escolar del alumnado de la/s CLIS: 85,80%.
- La distribución arquitectónica del Centro Educativo respecto a la/s CLIS: 84,80%.
- Las normas de seguridad del Centro Educativo respecto a la/s CLIS: 84,20%.
- Los Recursos y Materiales Didácticos disponibles en el Centro Educativo respecto a la/s CLIS: 83,80%.
- La concienciación del resto de los docentes del Centro Educativo respecto a la importancia de la inclusión escolar del alumnado de la/s CLIS: 82,90%.

- La valoración social de su trabajo con el alumnado de la/s CLIS: 82,90%.
- La formación inicial de un AVS, propuesta por el “*Conseil Général de la Loire*”, aporta las competencias profesionales necesarias para trabajar con el alumnado de la/s CLIS: 82,30%.
- El progreso en la adquisición de competencias por parte del alumnado de la/s CLIS: 81,80%.
- La nueva “*Loi hândicap*” ha aportado ventajas significativas a la inclusión del alumnado de la/s CLIS en el aula ordinaria: 81,80%.
- Las normas de funcionamiento del Centro Educativo respecto a la/s CLIS: 81,40%.

Tabla 85  
Comunalidades

| Ítem   | Inicial | Extracción |
|--|---------|------------|
| La calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados para el alumnado de la/s CLIS  | 1,00    | 0,88       |
| El progreso en la adquisición de competencias por parte del alumnado de la/s CLIS  | 1,00    | 0,82       |
| La participación en el Centro Educativo de las familias del alumnado de la/s CLIS  | 1,00    | 0,74       |
| El clima escolar entre el alumnado de la/s CLIS y el resto de alumnado   | 1,00    | 0,65       |
| La valoración social de su trabajo con el alumnado de la/s CLIS  | 1,00    | 0,83       |
| Las normas de funcionamiento del Centro Educativo respecto a la/s CLIS   | 1,00    | 0,81       |
| Las normas de seguridad del Centro Educativo respecto a la/s CLIS  | 1,00    | 0,84       |
| La actuación de los Maestros del Centro Educativo respecto a la/s CLIS   | 1,00    | 0,72       |
| Los Recursos y Materiales Didácticos disponibles en el Centro Educativo respecto a la/s CLIS   | 1,00    | 0,84       |
| Las instalaciones del Centro Educativo (Ej., número, ausencia de barreras arquitectónicas, etc.) respecto a la/s CLIS                        | 1,00    | 0,79       |
| La distribución arquitectónica del Centro Educativo respecto a la/s CLIS   | 1,00    | 0,85       |
| Las iniciativas y acciones desarrolladas para la mejora de la inclusión escolar del alumnado de la/s CLIS                                    | 1,00    | 0,86       |
| La continuidad del alumnado de la/s CLIS en etapas de educación formal superiores  | 1,00    | 0,71       |
| La concienciación del resto de los docentes del Centro Educativo respecto a la importancia de la inclusión escolar del alumnado de la/s CLIS | 1,00    | 0,83       |
| La organización del Centro Educativo respecto a la/s CLIS, en términos generales   | 1,00    | 0,68       |
| El sistema de selección de los Directores de los Centros Educativos con CLIS adoptado en su Centro Educativo es el adecuado                  | 1,00    | 0,87       |



Tabla 85 (Continuación)  
Comunalidades

| Ítem   | Inicial | Extracción |
|--|---------|------------|
| El sistema de selección de los Maestros de los Centros Educativos con CLIS adoptado en su Centro Educativo es el adecuado  | 1,00    | 0,80       |
| La nueva "Loi hândicap" ha aportado ventajas significativas a la inclusión del alumnado de la/s CLIS en el aula ordinaria  | 1,00    | 0,82       |
| El Diploma de DPPE permite que cualquier profesional pueda hacerse cargo de las diferentes tipologías de CLIS  | 1,00    | 0,77       |
| La formación inicial de un AVS propuesta por el "Conseil Général de la Loire", aporta las competencias profesionales necesarias para trabajar con el alumnado de la/s CLIS | 1,00    | 0,82       |
| La especialización en EE es indispensable para los Maestros de la/s CLIS   | 1,00    | 0,72       |

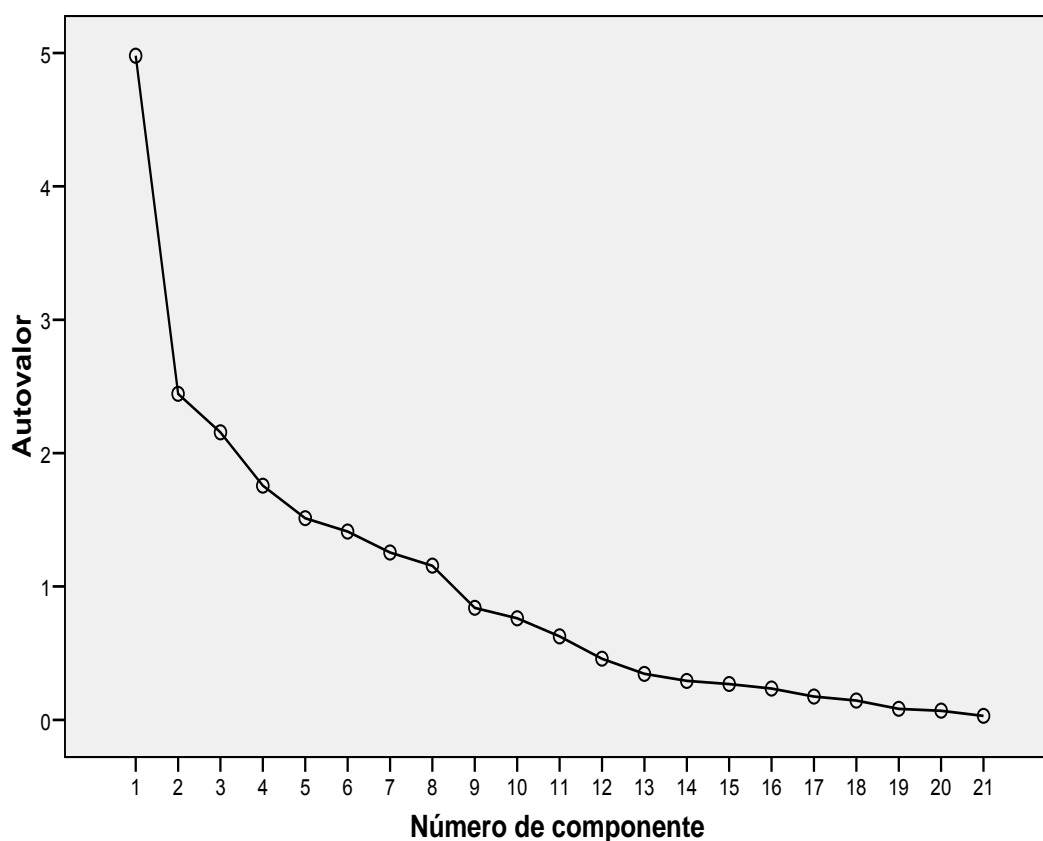
Del mismo modo, seguidamente se presenta la tabla de varianza (Tabla 86), en la que, a partir del Método de Extracción de Componentes Principales, se explica la variabilidad total de los diferentes componentes, así como la de cada uno de ellos, derivándose 8 factores que explican el 79,39% del total de la varianza, porcentaje adecuado si se tienen en cuenta el conjunto de variables seleccionadas.

Tabla 86  
Análisis de la Varianza

| Componente | Autovalores iniciales |                  | Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción |                  | Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación |                  |
|------------|-----------------------|------------------|--|------------------|---|------------------|
|            | Total                 | % de la varianza | Total  | % de la varianza | Total   | % de la varianza |
| 1          | 4,98                  | 23,71            | 4,98   | 23,71            | 2,98  | 14,21            |
| 2          | 2,44                  | 11,64            | 2,44   | 11,64            | 2,55  | 12,17            |
| 3          | 2,16                  | 10,27            | 2,16   | 10,27            | 2,43  | 11,55            |
| 4          | 1,76                  | 8,36             | 1,56   | 8,36             | 2,10  | 9,97             |
| 5          | 1,51                  | 7,20             | 1,51   | 7,20             | 1,83  | 8,72             |
| 6          | 1,41                  | 6,72             | 1,41   | 6,72             | 1,68  | 8,02             |
| 7          | 1,25                  | 5,97             | 1,25   | 5,97             | 1,56  | 7,42             |
| 8          | 1,16                  | 5,50             | 1,16   | 5,50             | 1,54  | 7,32             |
| 9          | 0,84                  | 4,00             |  |                  |   |                  |
| 10         | 0,76                  | 3,63             |  |                  |   |                  |
| 11         | 0,63                  | 2,98             |  |                  |   |                  |
| 12         | 0,46                  | 2,18             |  |                  |   |                  |
| 13         | 0,34                  | 1,64             |  |                  |   |                  |
| 14         | 0,29                  | 1,39             |  |                  |   |                  |
| 15         | 0,27                  | 1,28             |  |                  |   |                  |
| 16         | 0,23                  | 1,12             |  |                  |   |                  |
| 17         | 0,17                  | 0,83             |  |                  |   |                  |
| 18         | 0,14                  | 0,69             |  |                  |   |                  |
| 19         | 0,08                  | 0,40             |  |                  |   |                  |
| 20         | 0,07                  | 0,33             |  |                  |   |                  |
| 21         | 0,03                  | 0,14             |  |                  |   |                  |
|            |                       | 100,00           |  |                  |   |                  |
|            |                       |                  | 23,71  |                  | 23,71   |                  |
|            |                       |                  | 35,35  |                  | 35,35   |                  |
|            |                       |                  | 45,62  |                  | 45,62   |                  |
|            |                       |                  | 53,98  |                  | 53,98   |                  |
|            |                       |                  | 61,18  |                  | 61,18   |                  |
|            |                       |                  | 67,91  |                  | 67,91   |                  |
|            |                       |                  | 73,88  |                  | 73,88   |                  |
|            |                       |                  | 79,39  |                  | 79,39   |                  |
|            |                       |                  | 83,38  |                  |   |                  |
|            |                       |                  | 87,01  |                  |   |                  |
|            |                       |                  | 89,99  |                  |   |                  |
|            |                       |                  | 92,18  |                  |   |                  |
|            |                       |                  | 93,82  |                  |   |                  |
|            |                       |                  | 95,21  |                  |   |                  |
|            |                       |                  | 96,49  |                  |   |                  |
|            |                       |                  | 97,61  |                  |   |                  |
|            |                       |                  | 98,44  |                  |   |                  |
|            |                       |                  | 99,13  |                  |   |                  |
|            |                       |                  | 99,53  |                  |   |                  |
|            |                       |                  | 99,86  |                  |   |                  |
|            |                       |                  | 100,00   |                  |   |                  |

En la prueba de sedimentación de Cattell (Figura 14) se muestra de forma gráfica la magnitud de los autovalores, que se ha empleado para establecer el número óptimo de factores que deben estar presentes, en este caso todos aquellos superiores al valor 1 (8 factores).

Figura 14  
Gráfico de Sedimentación



A continuación, se presenta la tabla de resultados del análisis factorial (Tabla 87) que indica lo que aporta cada variable a cada uno de los factores. Cada factor se compondrá de las variables que mayor aportación le realicen, teniendo en cuenta todas aquellas variables que aporten más de 0,4 a dicho factor (+/- 0,4).

El método de extracción (Tabla 88) que se ha seguido es el de Componentes Principales y el método de rotación de variables ha sido el de criterio "Varimax" normalizado, normalizado con Káiser.

Tabla 87  
Matriz de Componentes

| ítem  | Componente |       |       |       |       |       |       |       |
|---|------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
|   | 1          | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     | 7     | 8     |
| El sistema de selección de los Maestros de los Centros Educativos con CLIS adoptado en su Centro Educativo es el adecuado   | 0,70       | 0,06  | -0,19 | 0,01  | 0,47  | 0,17  | -0,01 | -0,16 |
| La actuación de los Maestros del Centro Educativo respecto a la/s CLIS  | 0,07       | 0,34  | 0,03  | -0,08 | -0,19 | -0,09 | -0,26 | 0,07  |
| El sistema de selección de los Directores de los Centros Educativos con CLIS adoptado en su Centro Educativo es el adecuado   | 0,07       | -0,10 | -0,36 | 0,14  | 0,45  | 0,12  | -0,14 | 0,09  |
| Las iniciativas y acciones desarrolladas para la mejora de la inclusión escolar del alumnado de la/s CLIS   | 0,07       | 0,33  | 0,15  | -0,36 | -0,17 | -0,24 | 0,20  | 0,03  |
| Las normas de seguridad del Centro Educativo respecto a la/s CLIS   | 0,68       | -0,13 | 0,07  | 6,53  | -0,21 | 0,14  | -0,01 | -0,11 |
| La organización del Centro Educativo respecto a la/s CLIS, en términos generales  | 0,62       | 0,09  | 0,28  | 6,22  | -0,07 | 0,34  | -0,18 | 0,09  |
| Las normas de funcionamiento del Centro Educativo respecto a la/s CLIS  | 0,60       | -0,03 | 0,05  | 0,60  | -0,21 | -2,08 | -0,06 | 0,06  |
| La concienciación del resto de los docentes del Centro Educativo respecto a la importancia de la inclusión escolar del alumnado de la/s CLIS                                | 0,09       | 0,56  | -0,07 | 0,02  | 0,27  | -0,08 | -0,04 | 0,28  |
| El Diploma de DPPE permite que cualquier profesional pueda hacerse cargo de las diferentes tipologías de CLIS   | -0,57      | -0,31 | 0,31  | 0,28  | 0,34  | 0,22  | -0,04 | -0,08 |
| La calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados para el alumnado de la/s CLIS   | ,003       | 0,68  | 0,25  | -0,12 | 0,31  | 0,31  | 0,18  | -0,35 |
| El progreso en la adquisición de competencias por parte del alumnado de la/s CLIS   | 0,04       | 0,58  | 0,58  | -0,18 | -0,16 | 0,09  | 0,26  | 0,06  |
| La formación inicial de un AVS, propuesta por el "Conseil Général de la Loire", aporta las competencias profesionales necesarias para trabajar con el alumnado de la/s CLIS | -,005      | -0,06 | 0,57  | 0,26  | 0,24  | 0,10  | 0,37  | 0,37  |
| La distribución arquitectónica del Centro Educativo respecto a la/s CLIS  | 0,39       | -0,49 | 0,55  | -0,02 | -0,19 | -0,22 | -0,09 | -0,05 |
| Las instalaciones del Centro Educativo (Ej., número, ausencia de barreras arquitectónicas, etc.) respecto a la/s CLIS   | 0,47       | -0,42 | 0,54  | -0,15 | -0,08 | -0,08 | -0,11 | -0,22 |
| La especialización en EE es indispensable para los Maestros de la/s CLIS  | -0,41      | 0,40  | 0,42  | 0,31  | -0,11 | 0,23  | -0,18 | 0,14  |
| La continuidad del alumnado de la/s CLIS en etapas de educación formal superiores   | 0,40       | -0,34 | 0,31  | 0,00  | 0,44  | -0,08 | -0,01 | 0,37  |
| La participación en el Centro Educativo de las familias del alumnado de la/s CLIS   | 0,04       | -0,11 | -0,26 | 0,02  | -0,37 | 0,65  | 0,08  | 0,29  |

Tabla 87 (Continuación)  
Matriz de Componentes

| Ítem  | Componente |       |       |       |       |       |       |       |
|---|------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
|   | 1          | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     | 7     | 8     |
| Los Recursos y Materiales Didácticos disponibles en el Centro Educativo respecto a la/s CLIS                              | 0,25       | -0,28 | 0,21  | -0,48 | 0,14  | 0,49  | -0,28 | 0,-29 |
| El clima escolar entre el alumnado de la/s CLIS y el resto de alumnado  | 0,38       | -0,24 | -0,20 | -0,14 | -0,37 | 0,42  | 0,26  | 0,09  |
| La valoración social de su trabajo con el alumnado de la/s CLIS   | 0,40       | -0,30 | -0,15 | -0,20 | ,012  | -0,03 | 0,70  | 0,10  |
| La nueva "Loi hándicap" ha aportado ventajas significativas a la inclusión del alumnado de la/s CLIS en el aula ordinaria | 0,21       | 0,00  | 0,01  | 0,51  | -0,04 | -0,03 | 0,39  | -0,60 |

Tabla 88  
Matriz de Componentes Rotados

| Ítem   | Componente |       |       |       |       |       |       |       |
|--|------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
|  | 1          | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     | 7     | 8     |
| Las iniciativas y acciones desarrolladas para la mejora de la inclusión escolar del alumnado de la/s CLIS                                    | 0,80       | 0,05  | 0,26  | 0,07  | 0,23  | 0,29  | -0,03 | -0,01 |
| El Diploma de DPPE permite que cualquier profesional pueda hacerse cargo de las diferentes tipologías de CLIS                                | -0,78      | -0,05 | 0,04  | -0,04 | 0,06  | -0,23 | -0,13 | 0,30  |
| La actuación de los Maestros del Centro Educativo respecto a la/s CLIS   | 0,74       | 0,26  | 0,19  | 0,16  | 0,03  | -0,16 | 0,06  | -0,14 |
| La concienciación del resto de los docentes del Centro Educativo respecto a la importancia de la inclusión escolar del alumnado de la/s CLIS | 0,67       | 0,51  | -0,21 | 0,05  | 0,19  | -0,05 | -0,10 | 0,15  |
| El sistema de selección de los Directores de los Centros Educativos con CLIS adoptado en su Centro Educativo es el adecuado                  | 0,18       | 0,87  | -0,01 | 0,16  | -0,16 | 0,15  | 0,08  | -0,04 |
| El sistema de selección de los Maestros de los Centros Educativos con CLIS adoptado en su Centro Educativo es el adecuado                    | 0,19       | 0,79  | 0,09  | 0,19  | 0,19  | 0,22  | 0,01  | -0,11 |
| La organización del Centro Educativo respecto a la/s CLIS, en términos generales   | 0,32       | 0,37  | 0,31  | 0,35  | 0,13  | -0,28 | 0,32  | 0,17  |
| Las instalaciones del Centro Educativo (Ej., número, ausencia de barreras arquitectónicas, etc.) respecto a la/s CLIS                        | 0,09       | 0,06  | 0,85  | 0,20  | -0,02 | 0,07  | -0,05 | 0,07  |
| La distribución arquitectónica del Centro Educativo respecto a la/s CLIS   | 0,16       | -0,10 | 0,85  | 0,08  | -0,18 | 0,11  | -0,06 | 0,16  |

Tabla 88 (Continuación)  
Matriz de Componentes Rotados

| Ítem  | Componente |       |       |       |       |       |       |       |
|---|------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
|   | 1          | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     | 7     | 8     |
| Los Recursos y Materiales Didácticos disponibles en el Centro Educativo respecto a la/s CLIS  | -,169      | 0,33  | 0,65  | -0,28 | 0,26  | -0,02 | ,027  | -0,24 |
| La nueva "Loi <i>hándicap</i> " ha aportado ventajas significativas a la inclusión del alumnado de la/s CLIS en el aula ordinaria   | -0,17      | -0,01 | -0,03 | 0,79  | 0,25  | 0,25  | -0,11 | -0,14 |
| Las normas de seguridad del Centro Educativo respecto a la/s CLIS   | 0,21       | 0,30  | 0,23  | 0,76  | -0,10 | -0,06 | ,026  | 0,04  |
| Las normas de funcionamiento del Centro Educativo respecto a la/s CLIS  | 0,36       | 0,19  | 0,08  | 0,72  | -0,29 | -0,11 | 0,00  | 0,14  |
| La calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados para el alumnado de la/s CLIS   | 0,07       | 0,14  | -0,12 | -0,01 | 0,91  | -0,09 | -0,12 | -0,04 |
| El progreso en la adquisición de competencias por parte del alumnado de la/s CLIS   | 0,40       | -0,33 | 0,08  | -0,03 | 0,66  | -0,13 | 0,01  | 0,31  |
| La valoración social de su trabajo con el alumnado de la/s CLIS   | 0,11       | 0,15  | 0,06  | 0,07  | -0,00 | 0,84  | 0,19  | 0,22  |
| La especialización en EE es indispensable para los Maestros de la/s CLIS  | -0,10      | -0,28 | -0,17 | 0,02  | 0,29  | -0,65 | 0,01  | 0,30  |
| La participación en el Centro Educativo de las familias del alumnado de la/s CLIS   | -0,05      | 0,00  | -0,14 | -0,03 | -0,06 | -0,05 | 0,84  | -0,00 |
| El clima escolar entre el alumnado de la/s CLIS y el resto de alumnado  | 0,14       | 0,04  | 0,15  | 0,11  | -0,05 | 0,32  | 0,70  | -0,08 |
| La formación inicial de un AVS, propuesta por el "Conseil Général de la Loire", aporta las competencias profesionales necesarias para trabajar con el alumnado de la/s CLIS | -0,29      | -0,14 | 0,05  | 0,03  | 0,13  | 0,01  | -0,02 | 0,83  |
| La continuidad del alumnado de la/s CLIS en etapas de educación formal superiores   | 0,07       | 0,45  | 0,37  | -0,05 | -0,19 | 0,13  | -0,11 | 0,54  |

FACTOR 1: *“La inclusión escolar del alumnado de la/s CLIS, actuación de los docentes respecto a la/S CLIS y formación inicial del Docente de la/s CLIS”.*

- Las iniciativas y acciones desarrolladas para la mejora de la inclusión escolar del alumnado de la/s CLIS.
- La actuación de los Maestros del Centro Educativo respecto a la/s CLIS.
- La concienciación del resto de los docentes del Centro Educativo respecto a la importancia de la inclusión escolar del alumnado de la/s CLIS.
- El Diploma de DPPE permite que cualquier profesional pueda hacerse cargo de las diferentes tipologías de CLIS.

FACTOR 2: *“El Centro Educativo, su organización respecto a la/s CLIS y el sistema de selección de los Maestros”.*

- La organización del Centro Educativo respecto a la/s CLIS, en términos generales.
- El sistema de selección de los Directores de los Centros Educativos con CLIS adoptado en su Centro Educativo es el adecuado.
- El sistema de selección de los Maestros de los Centros Educativos con CLIS adoptado en su Centro Educativo es el adecuado.

FACTOR 3: *“Instalaciones del Centro Educativo y recursos y materiales didácticos de la/s CLIS”.*

- Las instalaciones del Centro Educativo (Ej., número, ausencia de barreras arquitectónicas, etc.) respecto a la/s CLIS.
- La distribución arquitectónica del Centro Educativo respecto a la/s CLIS.
- Los Recursos y Materiales Didácticos disponibles en el Centro Educativo respecto a la/s CLIS.

FACTOR 4: *“Normativa del Centro Educativo e implicaciones de la nueva legislación”.*

- Las normas de seguridad del Centro Educativo respecto a la/s CLIS.
- Las normas de funcionamiento del Centro Educativo respecto a la/s

CLIS.

- La nueva *“Loi handicap”* ha aportado ventajas significativas a la inclusión del alumnado de la/s CLIS en el aula ordinaria.

FACTOR 5: *“Calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y adquisición de competencias del alumnado de la/s CLIS”*.

- La calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados para el alumnado de la/s CLIS.
- El progreso en la adquisición de competencias por parte del alumnado de la/s CLIS.

FACTOR 6: *“Valoración social del trabajo en la/s CLIS y especialización en EE”*.

- La valoración social de su trabajo con el alumnado de la/s CLIS. C.2: Profesionalización de la EE y el cargo.
- La especialización en EE es indispensable para los Maestros de la/s CLIS.

FACTOR 7: *“Participación de las familias y clima escolar en la/s CLIS”*.

- La participación en el Centro Educativo de las familias del alumnado de la/s CLIS.
- El clima escolar entre el alumnado de la/s CLIS y el resto de alumnado.

FACTOR 8: *“Continuidad del alumnado de la/s CLIS en etapas educativas superiores y formación del AVS”*.

- La continuidad del alumnado de la/s CLIS en etapas de educación formal superiores.
- La formación inicial de un AVS, propuesta por el *“Conseil Général de la Loire”*, aporta las competencias profesionales necesarias para trabajar con el alumnado de la/s CLIS.



## B. Cuestionario sobre la Organización Centros Públicos de Educación Primaria con CLIS - Percepción de los Docentes

### B.1. Análisis factorial I: Datos personales y profesionales

El test de esfericidad de Barlett ha revelado un Chi-cuadrado aproximado de 564,50 puntos, con un grado de significatividad estadística de 0,00. Por otro lado, el índice de Káiser-Mayer-Olkin ha sido de 0,58 puntos, considerándose adecuado. Esta información ha permitido tomar la decisión de realizar el correspondiente análisis factorial, utilizándose el método de Análisis de los Componentes Principales (PCA), con rotación de variables, criterio "Varimax" con Kaiser. A continuación se presentan los resultados obtenidos.

Las variables con mayor porcentaje, según se puede apreciar en la Tabla 89, son:

- Edad: 89,30%.
- Antigüedad como Maestro de EE en su especialidad en su actual Centro Educativo: 89,10%.
- Figura contractual actual en el Centro Educativo: 84,30%.
- Cargo que desempeña actualmente en el Centro Educativo: 83,1%.
- Titulación más alta: 82,20%.
- Diplomas que posee: 81,90%.
- El nivel de adecuación de su Formación Complementaria en las siguientes áreas de EE para desempeñar sus funciones como docente de la/s CLIS: Contexto del alumnado "handicapés": 81,60%.

Tabla 89  
Comunalidades

| Ítem   | Inicial | Extracción |
|--|---------|------------|
| Edad   | 1,00    | 0,89       |
| Género   | 1,00    | 0,68       |
| Titulación más alta  | 1,00    | 0,82       |
| Diplomas que posee   | 1,00    | 0,82       |
| Tipo/s de formación continua   | 1,00    | 0,75       |
| El nivel de adecuación de su Formación Inicial para desempeñar sus funciones como docente de la/s CLIS | 1,00    | 0,56       |

Tabla 89 (Continuación)  
Comunalidades

| Ítem  | Inicial | Extracción |
|---|---------|------------|
| El nivel de adecuación de su Formación Complementaria en las siguientes áreas de EE para desempeñar sus funciones como docente de la/s CLIS: Dificultades del aprendizaje         | 1,00    | 0,74       |
| El nivel de adecuación de su Formación Complementaria en las siguientes áreas de EE para desempeñar sus funciones como docente de la/s CLIS: Contexto del alumnado discapapés     | 1,00    | 0,82       |
| El nivel de adecuación de su Formación Complementaria en las siguientes áreas de EE para desempeñar sus funciones como docente de la/s CLIS: Programación                         | 1,00    | 0,72       |
| El nivel de adecuación de su Formación Complementaria en las siguientes áreas de EE para desempeñar sus funciones como docente de la/s CLIS: Métodos y técnicas pedagógicas       | 1,00    | 0,77       |
| El nivel de adecuación de su Formación Complementaria en las siguientes áreas de EE para desempeñar sus funciones como docente de la/s CLIS: Recursos y materiales didácticos     | 1,00    | 0,56       |
| El nivel de adecuación de su Formación Complementaria en las siguientes áreas de EE para desempeñar sus funciones como docente de la/s CLIS: Métodos e instrumentos de evaluación | 1,00    | 0,70       |
| El nivel de adecuación de su Formación Complementaria en las siguientes áreas de EE para desempeñar sus funciones como docente de la/s CLIS: Actividad física                     | 1,00    | 0,65       |
| Principal motivo para elegir o desempeñar su cargo como Docente   | 1,00    | 0,73       |
| Figura contractual actual en el Centro Educativo  | 1,00    | 0,84       |
| Cargo que desempeña actualmente en el Centro Educativo  | 1,00    | 0,83       |
| Antigüedad como Maestro de EP de la CLIS en su actual Centro Educativo  | 1,00    | 0,72       |
| Antigüedad como Maestro de EE en su especialidad en su actual Centro Educativo  | 1,00    | 0,89       |
| Antigüedad como Maestro de EP de la CLIS en otro/s Centro/s Educativo/s   | 1,00    | 0,72       |
| Antigüedad como Maestro de EE en otro/s Centro/s Educativo/s  | 1,00    | 0,76       |
| Antigüedad como Maestro de EE en su especialidad en otro/s Centro/s Educativo/s   | 1,00    | 0,66       |
| Antigüedad como Maestro de Formación Reglada  | 1,00    | 0,79       |
| Antigüedad como Maestro de Formación no Reglada   | 1,00    | 0,77       |
| Antigüedad como Maestro de Formación Complementaria   | 1,00    | 0,49       |
| Antigüedad profesional no docente relacionada con la EE   | 1,00    | 0,70       |

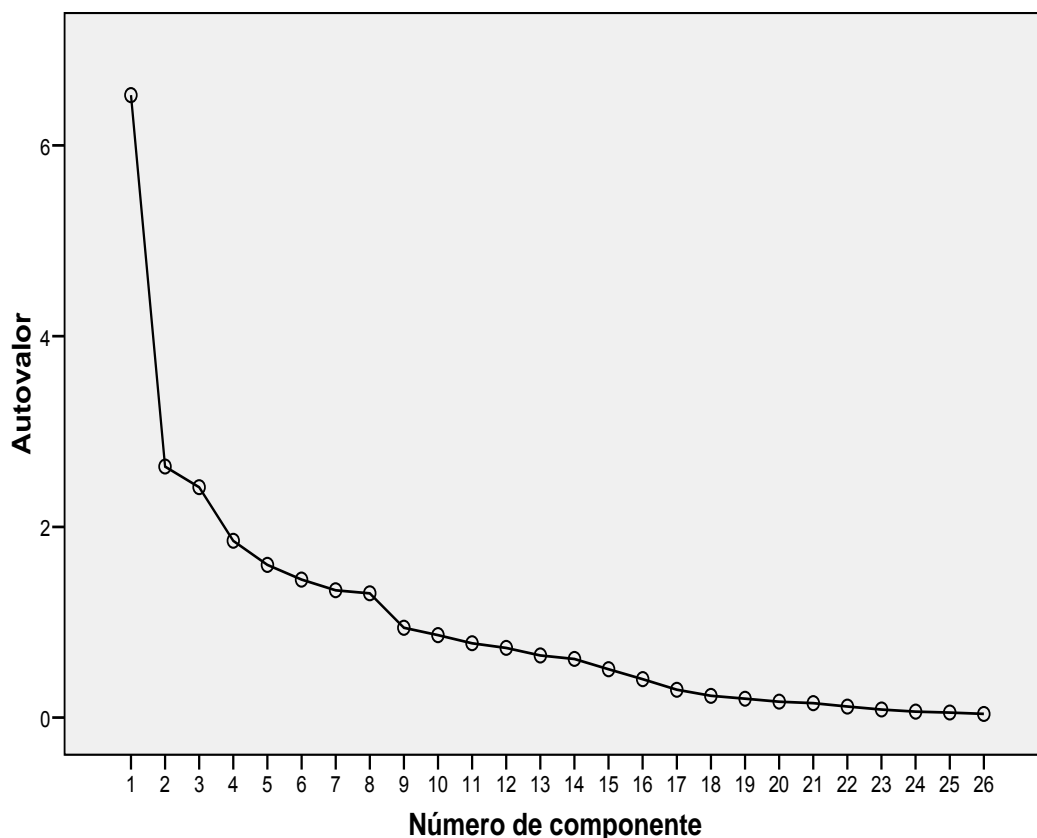
Asimismo, a continuación se muestra la tabla de varianza (Tabla 90), en la que, a partir del Método de Extracción de Componentes Principales, se explica la variabilidad total de los diferentes componentes, así como la de cada uno de ellos, derivándose 8 factores que explican el 73,53% del total de la varianza, porcentaje adecuado si se tienen en cuenta el conjunto de variables seleccionadas.

Tabla 90  
Análisis de la Varianza

| Componente | Autovalores iniciales |                  | Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción |       | Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación |             |
|------------|-----------------------|------------------|--|-------|---|-------------|
|            | Total                 | % de la varianza | % acumulado  | Total | % de la varianza                                    | % acumulado |
| 1          | 6,53                  | 25,10            | 25,10  | 6,53  | 25,10   | 21,52       |
| 2          | 2,63                  | 10,12            | 35,23  | 2,63  | 10,12   | 32,00       |
| 3          | 2,42                  | 9,29             | 44,52  | 2,42  | 9,29  | 40,14       |
| 4          | 1,85                  | 7,13             | 51,65  | 1,85  | 7,13  | 47,44       |
| 5          | 1,60                  | 6,16             | 57,81  | 1,60  | 6,16  | 54,35       |
| 6          | 1,45                  | 5,56             | 63,38  | 1,45  | 5,56  | 60,90       |
| 7          | 1,33                  | 5,14             | 68,51  | 1,33  | 5,14  | 67,22       |
| 8          | 1,30                  | 5,01             | 73,53  | 1,30  | 5,01  | 73,53       |
| 9          | 0,94                  | 3,62             | 77,15  |       |   |             |
| 10         | 0,86                  | 3,32             | 80,47  |       |   |             |
| 11         | 0,78                  | 3,00             | 83,47  |       |   |             |
| 12         | 0,73                  | 2,81             | 86,28  |       |   |             |
| 13         | 0,65                  | 2,50             | 88,79  |       |   |             |
| 14         | 0,61                  | 2,36             | 91,15  |       |   |             |
| 15         | 0,51                  | 1,95             | 93,10  |       |   |             |
| 16         | 0,40                  | 1,55             | 94,65  |       |   |             |
| 17         | 0,29                  | 1,12             | 95,77  |       |   |             |
| 18         | 0,23                  | 0,88             | 96,65  |       |   |             |
| 19         | 0,20                  | 0,76             | 97,41  |       |   |             |
| 20         | 0,17                  | 0,64             | 98,05  |       |   |             |
| 21         | 0,15                  | 0,58             | 98,64  |       |   |             |
| 22         | 0,11                  | 0,44             | 99,08  |       |   |             |
| 23         | 0,08                  | 0,33             | 99,41  |       |   |             |
| 24         | 0,06                  | 0,24             | 99,65  |       |   |             |
| 25         | 0,05                  | 0,20             | 99,85  |       |   |             |
| 26         | 0,04                  | 0,15             | 100,00   |       |   |             |

En la prueba de sedimentación de Cattell (Figura 15) se muestra de forma gráfica la magnitud de los autovalores, que se ha empleado para establecer el número óptimo de factores que deben estar presentes, en este caso todos aquellos superiores al valor 1 (8 factores).

Figura 15  
Gráfico de Sedimentación



A continuación, se presenta la tabla de resultados del análisis factorial (Tabla 91) que indica lo que aporta cada variable a cada uno de los factores. Cada factor se compondrá de las variables que mayor aportación le realicen, teniendo en cuenta todas aquellas variables que aporten más de 0,4 a dicho factor (+/- 0,4).

El método de extracción (Tabla 92) que se ha seguido es el de Componentes Principales y el método de rotación de variables ha sido el de criterio "Varimax" normalizado, normalizado con Káiser.

Tabla 91  
Matriz de Componentes

| Ítem  | Componente |       |       |       |           |       |       |       |
|---|------------|-------|-------|-------|-----------|-------|-------|-------|
|   | 1          | 2     | 3     | 4     | 5         | 6     | 7     | 8     |
| Figura contractual actual en el Centro Educativo  | -00,9      | 0,18  | 0,07  | 0,05  | -0,01     | 0,05  | -0,04 | -0,04 |
| Diplomas que posee  | 0,81       | -0,25 | -0,17 | 0,14  | -0,14     | 0,05  | 0,11  | -0,10 |
| Cargo que desempeña actualmente en el Centro Educativo  | 0,78       | -0,36 | -0,25 | -0,06 | -0,09     | -0,09 | -0,07 | -0,03 |
| El nivel de adecuación de su Formación Complementaria en las siguientes áreas de EE para desempeñar sus funciones como docente de la/s CLIS: Contexto del alumnado "handicaps"    | 0,76       | -0,03 | -0,34 | -0,22 | -0,07     | 0,26  | -0,08 | -0,02 |
| Antigüedad como Maestro de EP de la CLIS en su actual Centro Educativo  | -0,75      | 0,33  | 0,09  | 0,00  | 0,14      | 0,06  | 0,09  | 0,04  |
| El nivel de adecuación de su Formación Complementaria en las siguientes áreas de EE para desempeñar sus funciones como docente de la/s CLIS: NEAE                                 | 0,72       | ,012  | -0,09 | -0,30 | 0,12      | 0,03  | 0,05  | -0,27 |
| Principal motivo para elegir o desempeñar su cargo como Docente   | -0,71      | -0,11 | 0,27  | -0,10 | -0,27     | 0,01  | -0,11 | -0,22 |
| El nivel de adecuación de su Formación Complementaria en las siguientes áreas de EE para desempeñar sus funciones como docente de la/s CLIS: Dificultades del aprendizaje         | 0,59       | 0,46  | -0,07 | -0,34 | 0,09      | 0,21  | 0,07  | ,000  |
| Edad  | 0,59       | -0,35 | 0,54  | 0,19  | 0,15      | -0,15 | 0,21  | -0,03 |
| Antigüedad como Maestro de EE en su especialidad en su actual Centro Educativo  | 0,52       | -0,41 | 0,44  | 0,10  | 3,24E-005 | -0,26 | -0,36 | 0,19  |
| El nivel de adecuación de su Formación Complementaria en las siguientes áreas de EE para desempeñar sus funciones como docente de la/s CLIS: Métodos e instrumentos de evaluación | 0,52       | 0,38  | 0,08  | 0,11  | 0,02      | 0,34  | -0,38 | 0,05  |
| El nivel de adecuación de su Formación Complementaria en las siguientes áreas de EE para desempeñar sus funciones como docente de la/s CLIS: Recursos y materiales didácticos     | 0,44       | 0,20  | 0,36  | 0,17  | -0,33     | 0,09  | 0,23  | 0,02  |
| El nivel de adecuación de su Formación Complementaria en las siguientes áreas de EE para desempeñar sus funciones como docente de la/s CLIS: Actividad física                     | 0,41       | 0,36  | 0,27  | -0,03 | -0,01     | 0,03  | -,032 | 0,41  |

Tabla 91 (Continuación)  
Matriz de Componentes

| Ítem  | Componente |       |       |       |       |       |       |       |
|---|------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
|   | 1          | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     | 7     | 8     |
| El nivel de adecuación de su Formación Inicial para desempeñar sus funciones como docente de la/s CLIS  | 0,35       | 0,16  | 0,20  | 0,29  | 0,37  | -0,25 | 0,32  | 0,08  |
| El nivel de adecuación de su Formación Complementaria en las siguientes áreas de EE para desempeñar sus funciones como docente de la/s CLIS: Programación                                   | 0,22       | 0,68  | 0,25  | 0,07  | 0,36  | 0,03  | -0,04 | 0,02  |
| El nivel de adecuación de su Formación Complementaria en las siguientes áreas de Educación Especial para desempeñar sus funciones como docente de la/s CLIS: Métodos y técnicas pedagógicas | 0,39       | 0,61  | 0,18  | 0,19  | -0,25 | -0,07 | 0,23  | 0,25  |
| Titulación más alta   | -0,06      | 0,38  | -0,65 | -0,03 | -0,03 | -0,19 | 0,46  | -0,00 |
| Antigüedad como Maestro de Formación Reglada  | -0,02      | -0,27 | 0,49  | -0,14 | 0,45  | 0,14  | 0,46  | 0,15  |
| Antigüedad como Maestro de EP de la CLIS en otro/s Centro/s Educativo/s   | 0,03       | -0,42 | -0,45 | 0,08  | 0,39  | 0,26  | 0,04  | 0,34  |
| Antigüedad como Maestro de EE en su especialidad en otro/s Centro/s Educativo/s   | 0,47       | -,000 | 0,09  | -0,58 | -0,07 | -0,08 | 0,15  | -0,23 |
| Antigüedad como Maestro de Formación no Reglada   | 0,16       | 0,21  | -0,07 | 0,55  | 0,32  | -0,09 | -0,31 | -0,43 |
| Género  | 0,70       | 0,02  | -0,39 | 0,44  | -0,29 | 0,25  | 0,05  | 0,42  |
| Tipo/s de formación continua  | 0,06       | 0,00  | -0,48 | 0,09  | 0,51  | -0,46 | -0,14 | 0,12  |
| Antigüedad como Maestro de Formación Complementaria   | 0,14       | -0,18 | -0,02 | 8,37  | -0,40 | -0,31 | 0,20  | 0,08  |
| Antigüedad profesional no docente relacionada con la EE   | -0,12      | -0,34 | 0,11  | 8,18  | 0,20  | 0,68  | 0,13  | 0,02  |
| Antigüedad como Maestro de EE en otro/s Centro/s Educativo/s  | 0,25       | 0,05  | -0,06 | 0,55  | -0,01 | 0,24  | 0,13  | -0,56 |

Tabla 92  
Matriz de Componentes Rotados

| Ítem  | Componente |       |       |       |       |       |        |       |
|---|------------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|-------|
|   | 1          | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     | 7      | 8     |
| Cargo que desempeña actualmente en el Centro Educativo  | 0,88       | -0,07 | -0,17 | 0,01  | -0,10 | 0,09  | 0,02   | -0,06 |
| Figura contractual actual en el Centro Educativo  | -0,086     | -0,16 | 0,15  | -0,23 | 0,01  | -0,03 | -0,10  | 0,04  |
| Diplomas que posee  | 0,84       | -0,01 | -0,07 | 0,14  | 0,11  | 0,19  | 0,18   | 0,02  |
| El nivel de adecuación de su Formación Complementaria en las siguientes áreas de EE para desempeñar sus funciones como docente de la/s CLIS: Contexto del alumnado "handicaps"    | 0,83       | 0,26  | 0,10  | -0,19 | 0,00  | 0,00  | -0,01  | 0,11  |
| Antigüedad como Maestro de EP de la CLIS en su actual Centro Educativo  | -0,79      | 0,02  | 0,26  | -0,04 | -0,02 | -0,09 | -0,005 | 0,07  |
| El nivel de adecuación de su Formación Complementaria en las siguientes áreas de EE para desempeñar sus funciones como docente de la/s CLIS: NEAE                                 | 0,70       | 0,25  | 0,13  | 0,07  | 0,04  | -0,36 | 0,10   | -0,06 |
| Principal motivo para elegir o desempeñar su cargo como Docente   | -0,61      | -0,37 | -0,13 | -0,30 | 0,28  | -0,16 | -0,05  | -0,05 |
| Antigüedad como Maestro de EE en su especialidad en otro/s Centro/s Educativo/s   | 0,53       | 0,03  | 0,08  | 0,05  | 0,21  | -0,49 | -0,23  | -0,16 |
| El nivel de adecuación de su Formación Complementaria en las siguientes áreas de EE para desempeñar sus funciones como docente de la/s CLIS: Programación                         | -0,12      | 0,72  | 0,11  | 0,28  | -0,01 | -0,20 | 0,21   | -0,08 |
| El nivel de adecuación de su Formación Complementaria en las siguientes áreas de EE para desempeñar sus funciones como docente de la/s CLIS: Actividad física                     | 0,14       | 0,70  | -0,28 | 0,04  | 0,03  | 0,10  | -0,16  | -0,14 |
| El nivel de adecuación de su Formación Complementaria en las siguientes áreas de EE para desempeñar sus funciones como docente de la/s CLIS: Métodos e instrumentos de evaluación | 0,30       | 0,69  | -0,16 | -0,16 | 0,10  | 0,05  | 0,23   | 0,08  |
| El nivel de adecuación de su Formación Complementaria en las siguientes áreas de EE para desempeñar sus funciones como docente de la/s CLIS: Dificultades del aprendizaje         | 0,49       | 0,58  | 0,29  | 0,02  | 0,11  | -0,25 | -0,07  | 0,00  |

Tabla 92 (Continuación)  
Matriz de Componentes Rotados

| Ítem  | Componente |       |       |       |       |       |       |       |
|---|------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
|   | 1          | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     | 7     | 8     |
| El nivel de adecuación de su Formación Complementaria en las siguientes áreas de EE para desempeñar sus funciones como docente de la/s CLIS: Métodos y técnicas pedagógicas Titulación más alta | 0,10       | 0,56  | 0,19  | 0,32  | 0,35  | 0,28  | -0,02 | -0,33 |
| Antigüedad como Maestro de EE en su especialidad en su actual Centro Educativo  | 0,06       | -0,05 | 0,83  | 0,06  | -0,19 | 0,16  | -0,02 | -0,24 |
| El nivel de adecuación de su Formación Inicial para desempeñar sus funciones como docente de la/s CLIS Edad   | 0,38       | 0,09  | -0,82 | 0,22  | -0,04 | 0,05  | -0,06 | -0,14 |
| Antigüedad como Maestro de Formación Reglada Tipo/s de formación continua   | 0,12       | 0,20  | 0,02  | 0,67  | -0,09 | 0,03  | 0,17  | -0,08 |
| El nivel de adecuación de su Formación Complementaria en las siguientes áreas de EE para desempeñar sus funciones como docente de la/s CLIS: Recursos y materiales didácticos Género            | 0,41       | -0,04 | -0,49 | 0,65  | 0,19  | -0,08 | 0,09  | 0,05  |
| Antigüedad como Maestro de Formación Complementaria no Reglada  | -0,10      | -0,08 | -0,12 | 0,62  | 0,07  | -0,29 | -0,27 | 0,47  |
| Antigüedad como Maestro de EE en otro/s Centro/s Educativo/s  | 0,09       | 0,00  | 0,11  | 0,13  | -0,81 | 0,03  | 0,09  | -0,20 |
| Antigüedad profesional no docente relacionada con la EE Antigüedad como Maestro de EP de la CLIS en otro/s Centro/s Educativo/s   | 0,24       | 0,26  | -0,07 | 0,28  | ,055  | 0,16  | 0,06  | -0,12 |
|   | 0,09       | 0,09  | 0,17  | -0,12 | -0,00 | 0,78  | 0,00  | 0,15  |
|   | 0,14       | -0,27 | -0,08 | 0,21  | 0,17  | 0,47  | 0,05  | -0,31 |
|   | -0,00      | 0,18  | -0,10 | 5,05  | -0,25 | -0,02 | 0,81  | -0,10 |
|   | 0,19       | -0,06 | ,013  | 0,10  | 0,25  | 0,10  | 0,78  | 0,14  |
|   | -0,07      | -0,10 | -0,08 | 0,02  | 0,14  | 0,08  | 0,09  | 0,80  |
|   | 0,20       | -0,14 | 0,06  | 0,00  | -0,52 | 0,26  | -0,12 | 0,55  |



FACTOR 1: *“Cargo y Figura contractual, Experiencia profesional como Maestro de EP de la CLIS en su actual Centro Educativo y Maestro de Educación Especial en su especialidad en otro/s Centro/s Educativo/s, Diploma, formación complementaria en contexto del alumnado “handicapés” y NEAE, y motivación de los Docentes para elegir o desempeñar su cargo como docente de CLIS”.*

- Cargo que desempeña actualmente en el Centro Educativo.
- Figura contractual actual en el Centro Educativo.
- Antigüedad como Maestro de EP de la CLIS en su actual Centro Educativo.
- Antigüedad como Maestro de EE en su especialidad en otro/s Centro/s Educativo/s.
- Diplomas que posee.
- El nivel de adecuación de su Formación Complementaria en las siguientes áreas de EE para desempeñar sus funciones como docente de la/s CLIS: contexto del alumnado *“handicapés”*.
- El nivel de adecuación de su Formación Complementaria en las siguientes áreas de EE para desempeñar sus funciones como docente de la/s CLIS: NEAE.
- Principal motivo para elegir o desempeñar su cargo como Docente.

FACTOR 2: *“Formación complementaria de los Docentes en programación, actividad física, métodos e instrumentos de evaluación, dificultades de aprendizaje, y métodos y técnicas pedagógicas”.*

- El nivel de adecuación de su Formación Complementaria en las siguientes áreas de EE para desempeñar sus funciones como docente de la/s CLIS: programación.
- El nivel de adecuación de su Formación Complementaria en las siguientes áreas de EE para desempeñar sus funciones como docente de la/s CLIS: actividad física.
- El nivel de adecuación de su Formación Complementaria en las siguientes áreas de EE para desempeñar sus funciones como docente

de la/s CLIS: métodos e instrumentos de evaluación.

- El nivel de adecuación de su Formación Complementaria en las siguientes áreas de EE para desempeñar sus funciones como docente de la/s CLIS: dificultades del aprendizaje.
- El nivel de adecuación de su Formación Complementaria en las siguientes áreas de EE para desempeñar sus funciones como docente de la/s CLIS: métodos y técnicas pedagógicas.

FACTOR 3: *“Experiencia profesional como Maestro de EE en su especialidad en su actual Centro Educativo y titulación de los Docentes”*.

- Antigüedad como Maestro de EE en su especialidad en su actual Centro Educativo.
- Titulación más alta.

FACTOR 4: *“Edad, experiencia profesional como Maestro de Formación Reglada y formación inicial de los Docentes”*.

- Edad.
- Antigüedad como Maestro de Formación Reglada.
- Nivel de adecuación de su Formación Inicial para desempeñar sus funciones como docente de la/s CLIS.

FACTOR 5: *“Tipos de formación complementaria y formación complementaria de los Docentes en recursos y materiales didácticos”*.

- Tipo/s de formación complementaria.
- Nivel de adecuación de su Formación Complementaria en los siguientes aspectos relacionados con la Dirección de Centros Educativos con CLIS: recursos y materiales didácticos.

FACTOR 6: *“Género y experiencia profesional de los Docentes como Maestro de Formación Complementaria”*.

- Género.
- Antigüedad como Maestro de Formación Complementaria.

FACTOR 7: *“Experiencia profesional de los Docentes como Maestro de*

*Formación no Reglada y de EE en otro/s Centro/s Educativo/s”.*

- Antigüedad como Maestro de Formación no Reglada.
- Antigüedad como Maestro de EE en otro/s Centro/s Educativo/s.

FACTOR 8: *“Experiencia profesional de los Docentes como profesional no docente relacionada con la EE y Maestro de EP de la CLIS en otro/s Centro/s Educativo/s”.*

- Antigüedad profesional no docente relacionada con la EE.
- Antigüedad como Maestro de EP de la CLIS en otro/s Centro/s Educativo/s.

## **B.2. Análisis factorial II: Datos generales de la/s CLIS**

El test de esfericidad de Barlett ha revelado un Chi-cuadrado aproximado de 42,46 puntos, con un grado de significatividad estadística de 0,00. Por otro lado, el índice de Káiser-Mayer-Olkin ha sido de 0,56 puntos, considerándose adecuado. Esta información ha permitido tomar la decisión de realizar el correspondiente análisis factorial, utilizándose el método de Análisis de los Componentes Principales (PCA), con rotación de variables, criterio “Varimax” con Kaiser. A continuación se presentan los resultados obtenidos.

La variable con mayor porcentaje, según se puede apreciar en la Tabla 93, es la de “Denominación de la/s CLIS en la/s que interviene” con el 86,00%.

Tabla 93  
*Comunalidades*

| Ítem  | Inicial | Extracción |
|---|---------|------------|
| Denominación de la/s CLIS en la/s que interviene  | 1,00    | 0,86       |
| Número de alumnado por CLIS   | 1,00    | 0,70       |
| Tiempo que dedica a elaborar la Planificación para la/s CLIS  | 1,00    | 0,70       |
| La Planificación para la/s CLIS se caracteriza por ser  | 1,00    | 0,57       |
| La/s CLIS se desarrollan en las mismas instalaciones que el resto de enseñanzas                                 | 1,00    | 0,71       |
| Existe alguna/s sala/s especialmente dedicada/s para el descanso y/o el ocio destinada al alumnado de la/s CLIS | 1,00    | 0,69       |
| Número de horas de dedicación por CLIS  | 1,00    | 0,44       |

Igualmente, a continuación se muestra la tabla de varianza (Tabla 94), en la que, a partir del Método de Extracción de Componentes Principales, se

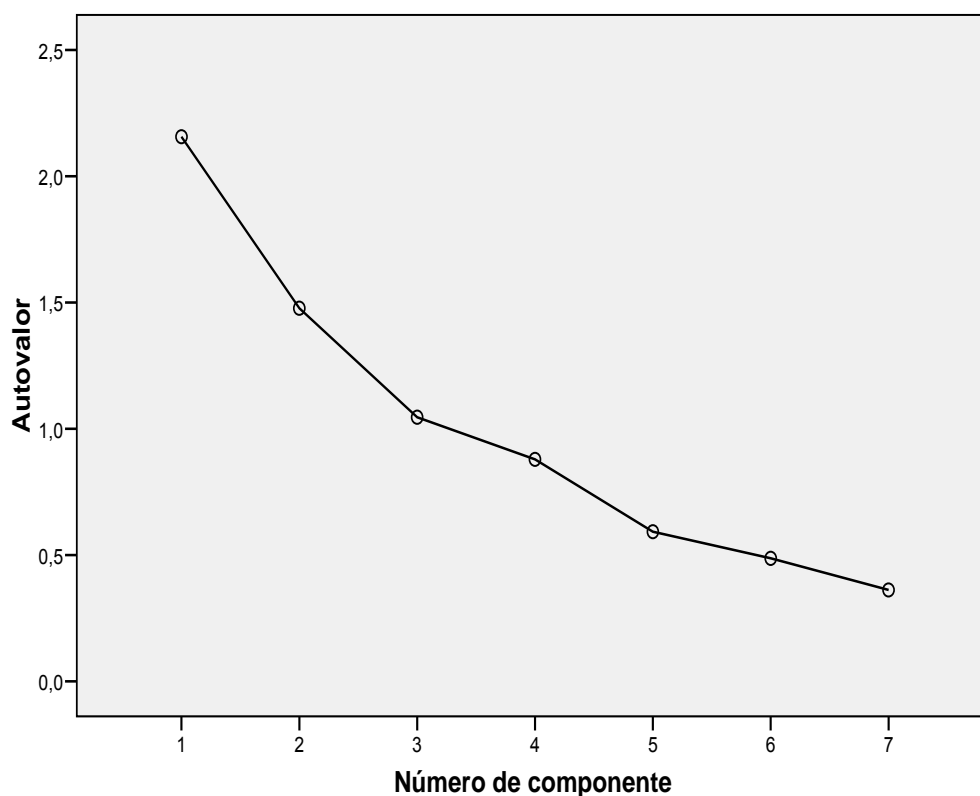
explica la variabilidad total de los diferentes componentes, así como la de cada uno de ellos, derivándose 3 factores que explican el 66,85% del total de la varianza, porcentaje adecuado si se tienen en cuenta el conjunto de variables seleccionadas.

Tabla 94  
Análisis de la Varianza

| Componente | Autovalores iniciales |                  | Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción |                  | Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación |                  |
|------------|-----------------------|------------------|--|------------------|---|------------------|
|            | Total                 | % de la varianza | Total  | % de la varianza | Total   | % de la varianza |
| 1          | 2,16                  | 30,81            | 2,16   | 30,81            | 1,81  | 25,83            |
| 2          | 1,48                  | 21,10            | 1,48   | 21,10            | 1,65  | 23,62            |
| 3          | 1,05                  | 14,94            | 1,05   | 14,94            | 1,22  | 17,40            |
| 4          | 0,88                  | 12,56            |  |                  |   |                  |
| 5          | 0,59                  | 8,46             |  |                  |   |                  |
| 6          | 0,49                  | 6,96             |  |                  |   |                  |
| 7          | 0,36                  | 5,17             |  |                  |   |                  |
|            |                       | % acumulado      |  | % acumulado      |   | % acumulado      |
|            |                       | 30,82            |  | 30,81            |   | 25,83            |
|            |                       | 51,91            |  | 51,91            |   | 49,45            |
|            |                       | 66,85            |  | 66,85            |   | 66,85            |
|            |                       | 79,41            |  |                  |   |                  |
|            |                       | 87,87            |  |                  |   |                  |
|            |                       | 94,83            |  |                  |   |                  |
|            |                       | 100,00           |  |                  |   |                  |

En la prueba de sedimentación de Cattell (Figura 16) se muestra de forma gráfica la magnitud de los autovalores, que se ha empleado para establecer el número óptimo de factores que deben estar presentes, en este caso todos aquellos superiores al valor 1 (3 factores).

Figura 16  
Gráfico de Sedimentación



A continuación, se presenta la tabla de resultados del análisis factorial (Tabla 95) que indica lo que aporta cada variable a cada uno de los factores. Cada factor se compondrá de las variables que mayor aportación le realicen, teniendo en cuenta todas aquellas variables que aporten más de 0,4 a dicho factor (+/- 0,4).

El método de extracción (Tabla 96) que se ha seguido es el de Componentes Principales y el método de rotación de variables ha sido el de criterio "Varimax" normalizado, normalizado con Káiser.

Tabla 95  
Matriz de Componentes

| Ítem  | Componente |       |       |
|---|------------|-------|-------|
|   | 1          | 2     | 3     |
| Existe alguna/s sala/s especialmente dedicada/s para el descanso y/o el ocio destinada al alumnado de la/s CLIS | -0,71      | -0,36 | 0,25  |
| La Planificación para la/s CLIS se caracteriza por ser  | 0,66       | -0,35 | 0,11  |
| La/s CLIS se desarrollan en las mismas instalaciones que el resto de enseñanzas                                 | 0,56       | 0,33  | 0,53  |
| Número de alumnado por CLIS   | 0,56       | 0,62  | 0,04  |
| Tiempo que dedica a elaborar la Planificación para la/s CLIS  | 0,57       | -0,59 | 0,16  |
| Número de horas de dedicación por CLIS  | -0,22      | 0,58  | -0,23 |
| Denominación de la/s CLIS en la/s que interviene  | -0,46      | 0,20  | 0,78  |

Tabla 96  
Matriz de Componentes Rotados

| Ítem  | Componente |       |       |
|---|------------|-------|-------|
|   | 1          | 2     | 3     |
| Número de alumnado por CLIS   | 0,80       | -0,13 | -0,11 |
| La/s CLIS se desarrollan en las mismas instalaciones que el resto de enseñanzas                                 | 0,75       | 0,24  | 0,30  |
| Existe alguna/s sala/s especialmente dedicada/s para el descanso y/o el ocio destinada al alumnado de la/s CLIS | -0,68      | -0,05 | 0,47  |
| Tiempo que dedica a elaborar la Planificación para la/s CLIS  | 0,06       | 0,82  | -0,14 |
| La Planificación para la/s CLIS se caracteriza por ser  | 0,29       | 0,68  | -0,19 |
| Número de horas de dedicación por CLIS  | 0,17       | -0,64 | -0,07 |
| Denominación de la/s CLIS en la/s que interviene  | -0,02      | -0,15 | 0,91  |

FACTOR 1: “Número de alumnado por CLIS y espacios destinados a la/s CLIS”.

- Número de alumnado por CLIS.
- La/s CLIS se desarrollan en las mismas instalaciones que el resto de enseñanzas.
- Existe alguna/s sala/s especialmente dedicada/s para el descanso y/o el ocio destinada al alumnado de la/s CLIS.

FACTOR 2: “Temporización y planificación para la/s CLIS”.

- Tiempo que dedica a elaborar la Planificación para la/s CLIS.
- Duración de la Planificación para la/s CLIS.

- Número de horas de dedicación por CLIS.

FACTOR 3: *“Denominación de la/s CLIS en la/s que interviene”*.

- Denominación de la/s CLIS en la/s que interviene.

### **B.3. Análisis factorial III: Percepciones. Aspectos organizativos y didáctico-curriculares**

A pesar de no poder realizarse el test de esfericidad de Barlett y el índice de Káiser-Mayer-Olkin, las variables con mayor porcentaje, según se puede apreciar en la Tabla 97, son:

- En los PPEE se detallan los contenidos y procesos básicos de formación: 94,50%.
- Valore la frecuencia con la que utiliza los siguientes Instrumentos para evaluar a su alumnado en la/s CLIS: Pruebas objetivas opción preguntas cortas: 93,40%.
- Valore la disponibilidad de materiales creado por el docente para la/s CLIS: 92,40%.
- Los PPEE son individualizados: 92,30%.
- Valore la disponibilidad de materiales manipulativos para la/s CLIS: 92,20%.
- En los PPEE especifican los criterios metodológicos, métodos y técnicas pedagógicas: 91,50%.
- Tipo de método pedagógico empleado en la CLIS: Método de caso: 91,50%.
- Valore la frecuencia con la que utiliza los siguientes Instrumentos para evaluar a su alumnado en la/s CLIS: Portafolios: 91,40%
- Valore la disponibilidad de materiales visuales para la/s CLIS: 91,30%.
- Tipo de método pedagógico empleado en la CLIS: Método demostrativo: 91,00%.
- En los PPEE describen el desarrollo de las actividades y tareas del alumnado: 90,50%.



- Valore la frecuencia con la que utiliza los siguientes Instrumentos para evaluar a su alumnado en la/s CLIS: Pruebas objetivas opción múltiple: 90,50%.
- En los PPEE especifican los criterios evaluación, métodos e instrumentos de evaluación: 90,00%.

Tabla 97  
Comunalidades

| Ítem   | Inicial | Extracción |
|--|---------|------------|
| La/s CLIS disponen de un mayor espacio para el desarrollo de su docencia   | 1,00    | 0,81       |
| La/s CLIS han ocasionado reestructuraciones y modificaciones significativas desde la perspectiva organizativa                        | 1,00    | 0,87       |
| La ubicación y distribución espacial de la/s CLIS es adecuada a las necesidades del alumnado   | 1,00    | 0,79       |
| Los PPEE se ajustan a las directrices generales del "Ministère de l'Éducation National"  | 1,00    | 0,84       |
| Los Programas Educativos se ajustan a las necesidades y expectativas especificadas en el PPS   | 1,00    | 0,89       |
| En los PPEE se especifican las competencias que el alumnado debe adquirir  | 1,00    | 0,85       |
| En los PPEE se detallan los contenidos y procesos básicos de formación   | 1,00    | 0,94       |
| En los PPEE especifican los criterios metodológicos, métodos y técnicas pedagógicas  | 1,00    | 0,91       |
| En los PPEE especifican los criterios evaluación, métodos e instrumentos de evaluación   | 1,00    | 0,90       |
| En los Programas Educativos describen el desarrollo de las actividades y tareas del alumnado   | 1,00    | 0,90       |
| En los PPEE concretan la organización de espacios y tiempos  | 1,00    | 0,88       |
| Los PPEE son flexibles   | 1,00    | 0,88       |
| Los PPEE son individualizados  | 1,00    | 0,92       |
| Los PPEE favorecen la inclusión del alumnado de la/s CLIS en las aulas de educación ordinaria  | 1,00    | 0,87       |
| Los Maestros de la/s CLIS están más involucrados en el desarrollo de los Programas Educativos del ACNEAE que el resto de profesorado | 1,00    | 0,86       |
| Tipo de método pedagógico empleado en la CLIS: Método expositivo   | 1,00    | 0,61       |
| Tipo de método pedagógico empleado en la CLIS: Método demostrativo   | 1,00    | 0,91       |
| Tipo de método pedagógico empleado en la CLIS: Método interrogativo  | 1,00    | 0,80       |
| Tipo de método pedagógico empleado en la CLIS: Enseñanza programada  | 1,00    | 0,79       |
| Tipo de método pedagógico empleado en la CLIS: Método de caso  | 1,00    | 0,91       |
| Tipo de método pedagógico empleado en la CLIS: Método del descubrimiento   | 1,00    | 0,85       |

Tabla 97 (Continuación)  
Comunalidades

| Ítem   | Inicial | Extracción |
|--|---------|------------|
| Tipo de método pedagógico empleado en la CLIS: Método de proyectos   | 1,00    | 0,84       |
| Tipo de método pedagógico empleado en la CLIS: Métodos individualizados  | 1,00    | 0,87       |
| Tipo de método de evaluación empleado en la CLIS: Evaluación inicial (diagnóstica)   | 1,00    | 0,87       |
| Tipo de método de evaluación empleado en la CLIS: Evaluación continua (formativa)  | 1,00    | 0,83       |
| Tipo de método de evaluación empleado en la CLIS: Evaluación final (sumativa)  | 1,00    | 0,75       |
| Valore la frecuencia con la que utiliza los siguientes Instrumentos para evaluar a su alumnado en la/s CLIS: Exámenes de ensayo                  | 1,00    | 0,80       |
| Valore la frecuencia con la que utiliza los siguientes Instrumentos para evaluar a su alumnado en la/s CLIS: Exámenes orales                     | 1,00    | 0,91       |
| Valore la frecuencia con la que utiliza los siguientes Instrumentos para evaluar a su alumnado en la/s CLIS: Pruebas objetivas opción múltiple   | 1,00    | 0,90       |
| Valore la frecuencia con la que utiliza los siguientes Instrumentos para evaluar a su alumnado en la/s CLIS: Pruebas estandarizadas              | 1,00    | 0,84       |
| Valore la frecuencia con la que utiliza los siguientes Instrumentos para evaluar a su alumnado en la/s CLIS: Técnicas de Observación             | 1,00    | 0,89       |
| Valore la frecuencia con la que utiliza los siguientes Instrumentos para evaluar a su alumnado en la/s CLIS: Portafolios                         | 1,00    | 0,91       |
| Valore la disponibilidad de material audiovisual para la/s CLIS  | 1,00    | 0,79       |
| Valore la disponibilidad de materiales manipulativos para la/s CLIS  | 1,00    | 0,92       |
| Valore la disponibilidad de materiales visuales para la/s CLIS   | 1,00    | 0,91       |
| Valore la disponibilidad de materiales sonoros para la/s CLIS  | 1,00    | 0,84       |
| Valore la disponibilidad de Tecnologías de la Información y la Comunicación para la/s CLIS   | 1,00    | 0,84       |
| Valore la disponibilidad de libros de texto especializados para la/s CLIS  | 1,00    | 0,78       |
| Valore la disponibilidad de juegos para la/s CLIS  | 1,00    | 0,81       |
| Valore la disponibilidad de la pizarra tradicional para la/s CLIS  | 1,00    | 0,85       |
| Valore la disponibilidad de recursos y materiales específicos para la/s CLIS   | 1,00    | 0,75       |
| Valore la disponibilidad de materiales creado por el docente para la/s CLIS  | 1,00    | 0,92       |
| Su relación con el Inspector del Centro Educativo  | 1,00    | 0,75       |
| Su relación con el Director del Centro Educativo   | 1,00    | 0,90       |
| Su relación con el personal docente del Centro Educativo   | 1,00    | 0,89       |
| Su relación con el personal no docente del Centro Educativo  | 1,00    | 0,81       |
| Su relación con el/los grupo/s de alumnado de la/s CLIS  | 1,00    | 0,80       |
| Su relación con la familia y/o tutor/es del alumnado   | 1,00    | 0,80       |
| Su relación con los demás miembros que participan en la educación de su alumnado (Ej., hospital de día, asociaciones, otros especialistas, etc.) | 1,00    | 0,84       |

Tabla 97 (Continuación)  
Comunalidades

| Ítem   | Inicial | Extracción |
|--|---------|------------|
| Valore la frecuencia con la que utiliza los siguientes Instrumentos para evaluar a su alumnado en la/s CLIS: Pruebas objetivas opción preguntas cortas | 1,00    | 0,93       |
| Valore la frecuencia con la que utiliza los siguientes Instrumentos para evaluar a su alumnado en la/s CLIS: Exámenes/pruebas físicas                  | 1,00    | 0,73       |
| Valore la frecuencia con la que utiliza los siguientes Instrumentos para evaluar a su alumnado en la/s CLIS: Fichas                                    | 1,00    | 0,89       |

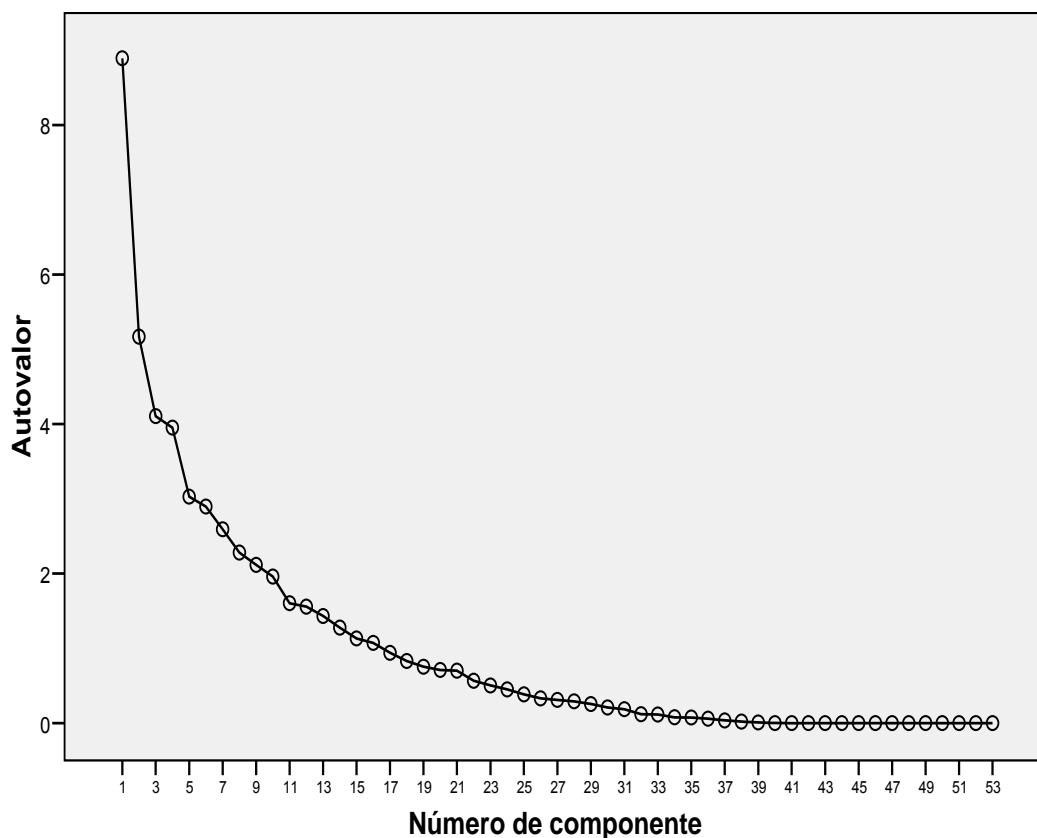
Igualmente, a continuación se muestra la tabla de varianza (Tabla 98), en la que, a partir del Método de Extracción de Componentes Principales, se explica la variabilidad total de los diferentes componentes, así como la de cada uno de ellos, derivándose 16 factores que explican el 85,04% del total de la varianza, porcentaje adecuado teniendo en cuenta el conjunto de variables seleccionadas.





En la prueba de sedimentación de Cattell (Figura 17) se muestra de forma gráfica la magnitud de los autovalores, que se ha empleado para establecer el número óptimo de factores que deben estar presentes, en este caso todos aquellos superiores al valor 1 (16 factores).

Figura 17  
Gráfico de Sedimentación



A continuación, se presenta la tabla de resultados del análisis factorial (Tabla 99) que indica lo que aporta cada variable a cada uno de los factores. Cada factor se compondrá de las variables que mayor aportación le realicen, teniendo en cuenta todas aquellas variables que aporten más de 0,4 a dicho factor (+/- 0,4).

El método de extracción (Tabla 100) que se ha seguido es el de Componentes Principales y el método de rotación de variables ha sido el de criterio "Varimax" normalizado, normalizado con Káiser.

Tabla 99  
Matriz de Componentes

| Ítem   | Componente |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
|--|------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
|  | 1          | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     | 7     | 8     | 9     | 10    | 11    | 12    | 13    | 14    | 15    | 16    |
| Los PPEE se ajustan a las directrices generales del "Ministère de l'Education National"      | 0,79       | -0,00 | -0,26 | -0,03 | 0,07  | -0,11 | -0,13 | 0,16  | -0,08 | 0,08  | 0,04  | -0,09 | 0,07  | 0,13  | 0,09  | 0,19  |
| En los PPEE especifican los criterios de evaluación, métodos e instrumentos de evaluación    | 0,76       | 0,04  | 0,07  | -0,37 | -0,05 | -0,16 | 0,08  | 0,01  | -0,18 | 0,06  | 0,06  | -0,04 | 0,24  | -0,11 | 0,10  | -0,15 |
| La ubicación y distribución espacial de la/s CLIS es adecuada a las necesidades del alumnado | 0,74       | -0,06 | -0,13 | 0,14  | 0,14  | -0,19 | -0,11 | -0,14 | 0,21  | 0,01  | -0,18 | -0,05 | -0,04 | -0,12 | -0,12 | -0,02 |
| En los PPEE especifican los criterios metodológicos, métodos y técnicas pedagógicas          | 0,73       | 0,27  | 0,25  | -0,33 | -0,18 | -0,22 | 0,17  | -0,07 | 0,04  | 0,08  | -0,01 | -0,04 | 0,05  | -0,04 | 0,08  | -0,02 |
| En los PPEE se detallan los contenidos y procesos básicos de formación                       | 0,72       | -0,03 | 0,00  | -0,22 | -0,15 | -0,19 | 0,08  | -0,02 | -0,16 | -0,19 | 0,25  | -0,16 | 0,32  | -0,22 | -0,06 | -0,08 |
| En los PPEE se especifican las competencias que el alumnado debe adquirir                    | 0,69       | -0,18 | -0,35 | 0,02  | -0,15 | 0,22  | -0,09 | 0,09  | -0,07 | 0,06  | -0,05 | -0,02 | 0,00  | 0,32  | 0,11  | -0,03 |
| En los PPEE concretan la organización de espacios y tiempos                                  | 0,69       | 0,34  | 0,19  | -0,20 | 0,05  | 0,10  | 0,26  | 0,05  | -0,22 | 0,13  | -0,0  | 0,08  | -0,04 | 0,15  | -0,12 | 0,10  |
| Los Programas Educativos se ajustan a las necesidades y expectativas especificadas en el PPS | 0,67       | 0,05  | -0,29 | 0,01  | -0,02 | -0,18 | -0,31 | 0,07  | -0,18 | -0,27 | 0,11  | 0,10  | -0,15 | 0,03  | 0,22  | -0,16 |
| Su relación con el personal docente del Centro Educativo                                     | 0,58       | -0,15 | -0,04 | -0,23 | 0,23  | 0,16  | 0,51  | 0,16  | -0,01 | 0,09  | -0,19 | 0,01  | 0,16  | -0,03 | -0,19 | 0,07  |
| Los PPEE son individualizados  | 0,56       | 0,53  | -0,06 | -0,10 | -0,09 | -0,10 | -0,16 | -0,34 | 0,21  | -0,02 | -0,20 | 0,01  | -0,11 | 0,11  | 0,17  | 0,12  |
| Su relación con el Director del Centro Educativo   | 0,54       | -0,29 | -0,09 | -0,05 | 0,16  | 0,34  | 0,45  | -0,06 | 0,00  | 0,25  | -0,13 | -0,20 | 0,13  | -0,12 | -0,03 | -0,09 |

Tabla 99 (Continuación)  
Matriz de Componentes

| Ítem   | Componente |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
|--|------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
|  | 1          | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     | 7     | 8     | 9     | 10    | 11    | 12    | 13    | 14    | 15    | 16    |
| Los PPEE son flexibles   | 0,53       | 0,50  | 0,02  | 0,26  | 0,02  | 0,26  | -0,15 | -0,24 | 0,19  | 0,09  | -0,23 | -0,06 | -0,06 | -0,01 | -0,07 | 0,14  |
| En los PPEE describen el desarrollo de las actividades y tareas del alumnado   | 0,52       | 0,19  | 0,39  | -0,16 | -0,28 | 0,09  | -0,03 | -0,14 | -0,18 | 0,16  | 0,31  | 0,11  | -0,03 | -0,14 | -0,32 | 0,09  |
| Valore la disponibilidad de materiales sonoros para la/s CLIS  | 0,52       | 0,02  | 0,10  | -0,30 | 0,27  | -0,14 | -0,20 | 0,27  | 0,28  | 0,06  | 0,23  | 0,05  | 0,24  | 0,24  | -0,08 | 0,00  |
| Su relación con la familia y/o tutor/es del alumnado   | 0,44       | -0,37 | -0,08 | 0,40  | -0,08 | -0,06 | -0,09 | 0,06  | 0,33  | 0,14  | 0,30  | 0,13  | -0,08 | -0,16 | 0,01  | 0,06  |
| Valore la disponibilidad de Tecnologías de la Información y la Comunicación para la/s CLIS   | 0,36       | -0,61 | 0,22  | -0,02 | 0,07  | -0,07 | -0,29 | 0,22  | 0,06  | 0,03  | 0,18  | -0,09 | -0,08 | 0,03  | -0,31 | 0,05  |
| Los PPEE favorecen la inclusión del alumnado de la/s CLIS en las aulas de educación ordinaria  | 0,48       | 0,52  | -0,02 | 0,06  | -0,12 | 0,27  | -0,31 | -0,12 | 0,10  | -0,02 | -0,34 | -0,02 | -0,12 | 0,14  | 0,01  | -0,05 |
| Valore la frecuencia con la que utiliza los siguientes Instrumentos para evaluar a su alumnado en la/s CLIS: Exámenes orales                     | -0,31      | -0,52 | -0,07 | -0,19 | -0,23 | 0,12  | 0,35  | -0,09 | 0,02  | 0,22  | 0,19  | -0,17 | 0,22  | 0,17  | 0,18  | 0,28  |
| Su relación con el personal no docente del Centro Educativo  | 0,35       | -0,50 | 0,41  | -0,01 | -0,25 | -0,10 | 0,05  | 0,10  | 0,18  | -0,04 | -0,26 | 0,04  | -0,11 | -0,10 | 0,23  | 0,06  |
| Su relación con los demás miembros que participan en la educación de su alumnado (Ej., hospital de día, asociaciones, otros especialistas, etc.) | 0,17       | -0,47 | -0,01 | 0,14  | 0,15  | -0,05 | 0,28  | -0,36 | 0,38  | 0,16  | 0,10  | 0,24  | -0,23 | -0,27 | -0,05 | 0,155 |
| Tipo de método pedagógico empleado en la CLIS: Método Tutorial   | 0,45       | 0,47  | -0,26 | 0,10  | 0,31  | 0,03  | 0,06  | 0,20  | -0,02 | 0,39  | 0,02  | -0,00 | 0,13  | -0,01 | 0,20  | 0,11  |



Tabla 99 (Continuación)  
Matriz de Componentes

| Ítem   | Componente |       |        |       |       |      |       |       |       |       |       |       |        |       |       |       |
|--|------------|-------|--------|-------|-------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|
|  | 1          | 2     | 3      | 4     | 5     | 6    | 7     | 8     | 9     | 10    | 11    | 12    | 13     | 14    | 15    | 16    |
| Valore la frecuencia con la que utiliza los siguientes Instrumentos para evaluar a su alumnado en la/s CLIS: Fichas                            | 0,19       | 0,47  | -0,03  | 0,45  | -0,31 | 0,00 | 0,20  | -0,06 | 0,04  | 0,08  | 0,20  | -0,03 | -0,12  | 0,42  | -0,15 | 0,19  |
| Tipo de método pedagógico empleado en la CLIS: Método interrogativo  | -0,05      | 0,45  | 0,16   | 0,34  | 0,37  | 0,06 | -0,12 | 0,34  | 0,19  | -0,07 | 0,07  | 0,11  | 0,27   | -0,18 | -0,13 | 0,02  |
| Valore la disponibilidad de recursos y materiales específicos para la/s CLIS   | 0,10       | 0,45  | -0,021 | -0,34 | 0,01  | 0,10 | -0,09 | 0,13  | 0,04  | 0,12  | 0,18  | -0,20 | -0,042 | -0,28 | 0,18  | -0,08 |
| Tipo de método pedagógico empleado en la CLIS: Método de proyectos   | 0,21       | -0,43 | -0,21  | 0,28  | 0,05  | 0,38 | 0,10  | -0,18 | -0,10 | 0,18  | -0,01 | 0,38  | -0,28  | -0,07 | -0,07 | -0,16 |
| Valore la frecuencia con la que utiliza los siguientes Instrumentos para evaluar a su alumnado en la/s CLIS: Pruebas estandarizadas            | -0,21      | 0,27  | 0,70   | 0,25  | 0,09  | 0,00 | -0,02 | -0,24 | -0,07 | -0,15 | 0,19  | -0,06 | 0,02   | 0,09  | -0,14 | 0,08  |
| Valore la frecuencia con la que utiliza los siguientes Instrumentos para evaluar a su alumnado en la/s CLIS: Exámenes de ensayo                | -0,15      | 0,32  | 0,67   | -0,00 | -0,04 | 0,04 | 0,01  | -0,19 | -0,23 | -0,05 | 0,27  | 0,08  | 0,04   | 0,16  | 0,14  | 0,02  |
| Valore la frecuencia con la que utiliza los siguientes Instrumentos para evaluar a su alumnado en la/s CLIS: Pruebas objetivas opción múltiple | 0,39       | 0,05  | -0,55  | 0,41  | -0,15 | 0,08 | 0,22  | -0,08 | -0,30 | -0,27 | 0,14  | -0,00 | 0,05   | -0,01 | -0,02 | 0,09  |
| Valore la frecuencia con la que utiliza los siguientes Instrumentos para evaluar a su alumnado en la/s CLIS: Técnicas de Observación           | 0,08       | -0,13 | 0,51   | 0,20  | -0,40 | 0,22 | -0,03 | 0,08  | 0,24  | 0,35  | 0,23  | -0,12 | 0,08   | 0,03  | 0,20  | -0,25 |

Tabla 99 (Continuación)  
Matriz de Componentes

| Ítem   | Componente |       |       |        |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |      |       |
|--|------------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|-------|
|  | 1          | 2     | 3     | 4      | 5     | 6     | 7     | 8     | 9     | 10    | 11    | 12    | 13    | 14    | 15   | 16    |
| Valore la disponibilidad de materiales manipulativos para la/s CLIS  | 0,29       | -0,42 | 0,49  | 0,04   | 0,11  | 0,15  | -0,04 | -0,21 | 0,03  | -0,47 | -0,21 | -0,18 | 0,20  | 0,08  | 0,10 | 0,11  |
| Valore la frecuencia con la que utiliza los siguientes Instrumentos para evaluar a su alumnado en la/s CLIS: Pruebas objetivas opción preguntas cortas | 0,35       | -0,14 | -0,48 | 0,44   | -0,26 | 0,03  | 0,18  | -0,11 | -0,21 | -0,34 | 0,30  | -0,03 | -0,03 | -0,05 | 0,01 | 0,04  |
| Tipo de método de evaluación empleado en la CLIS: Evaluación continua (formativa)  | -0,35      | 0,03  | -0,15 | 0,52   | -0,10 | -0,31 | 0,30  | 0,28  | 0,01  | -0,01 | -0,16 | -0,08 | 0,19  | 0,24  | 0,00 | 0,06  |
| Tipo de método pedagógico empleado en la CLIS: Método demostrativo   | -0,07      | 0,34  | 0,23  | 0,47   | 0,42  | -0,24 | 0,16  | 0,36  | -0,06 | 0,03  | -0,08 | 0,27  | 0,02  | -0,09 | 0,15 | 0,11  |
| Valore la frecuencia con la que utiliza los siguientes Instrumentos para evaluar a su alumnado en la/s CLIS: Exámenes/pruebas físicas                  | 0,11       | -0,28 | 0,20  | 0,44   | -0,35 | -0,37 | 0,13  | -0,04 | -0,03 | 0,19  | -0,16 | -0,23 | 0,04  | -0,05 | 0,11 | -0,05 |
| Tipo de método pedagógico empleado en la CLIS: Método expositivo   | 0,18       | -0,02 | 0,28  | 0,43   | 0,31  | 0,02  | 0,16  | -0,32 | 0,19  | -0,02 | -0,06 | 0,02  | 0,07  | 0,15  | 0,08 | 0,10  |
| Tipo de método de evaluación empleado en la CLIS: Evaluación final (sumativa)  | 0,35       | -0,23 | 0,06  | 0,38   | 0,22  | -0,15 | -0,11 | -0,36 | -0,28 | 0,02  | -0,14 | 0,07  | -0,02 | -0,32 | 0,08 | 0,08  |
| Valore la disponibilidad de juegos para la/s CLIS  | 0,26       | -0,37 | 0,25  | 0,03   | 0,50  | 0,06  | -0,05 | 0,05  | -0,31 | 0,25  | 0,22  | 0,17  | -0,10 | 0,09  | 0,08 | 0,14  |
| Valore la disponibilidad de libros de texto especializados para la/s CLIS  | 0,23       | -0,37 | 0,198 | -0,256 | ,500  | ,138  | -,183 | ,177  | -,048 | ,034  | ,002  | -,146 | -,185 | ,241  | ,079 | ,174  |

Tabla 99 (Continuación)  
Matriz de Componentes

| Ítem   | Componente |       |        |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
|--|------------|-------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
|  | 1          | 2     | 3      | 4     | 5     | 6     | 7     | 8     | 9     | 10    | 11    | 12    | 13    | 14    | 15    | 16    |
| Valore la frecuencia con la que utiliza los siguientes Instrumentos para evaluar a su alumnado en la/s CLIS: Portafolios             | 0,35       | 0,22  | 0,20   | 0,37  | -0,43 | -0,03 | 0,25  | 0,42  | -0,05 | -0,05 | -0,13 | -0,03 | -0,20 | -0,03 | -0,19 | -0,02 |
| Tipo de método pedagógico empleado en la CLIS: Método del descubrimiento   | 0,17       | 0,35  | -0,049 | 0,11  | 0,42  | 0,15  | 0,24  | -0,32 | -0,13 | -0,22 | 0,13  | 0,13  | 0,24  | 0,06  | 0,19  | -0,35 |
| Su relación con el Inspector del Centro Educativo  | -0,06      | 0,07  | ,033   | 0,38  | 0,39  | -0,02 | 0,27  | 0,26  | 0,15  | 0,02  | 0,14  | -0,37 | -0,13 | -0,20 | 0,22  | -0,07 |
| Su relación con el/los grupo/s de alumnado de la/s CLIS  | -0,02      | -0,10 | ,079   | 0,20  | -0,15 | 0,70  | -0,05 | -0,21 | -0,10 | 0,10  | -0,09 | -0,27 | 0,25  | -0,12 | 0,04  | 0,03  |
| Tipo de método de evaluación empleado en la CLIS: Evaluación inicial (diagnóstica)   | 0,15       | -0,03 | 0,12   | 0,48  | 0,20  | -0,59 | -0,20 | -0,09 | -0,22 | 0,132 | -0,12 | -0,11 | 0,14  | -0,02 | -0,18 | -0,10 |
| Tipo de método pedagógico empleado en la CLIS: Métodos individualizados  | -0,05      | -0,17 | 0,41   | -0,01 | -0,08 | 0,51  | -0,14 | 0,32  | 0,02  | -0,10 | -0,27 | 0,35  | 0,26  | -0,05 | 0,08  | 0,03  |
| Valore la disponibilidad de material audiovisual para la/s CLIS  | 0,30       | 0,15  | 0,12   | 0,17  | -0,04 | 0,47  | -0,28 | 0,29  | -0,13 | -0,22 | 0,05  | -0,12 | 0,02  | -0,28 | -0,13 | 0,25  |
| Tipo de método pedagógico empleado en la CLIS: Método de caso  | 0,26       | 0,08  | 0,10   | 0,25  | 0,05  | 0,42  | 0,41  | 0,36  | 0,11  | -0,20 | 0,09  | -0,02 | -0,29 | 0,15  | -0,01 | -0,34 |
| Los Maestros de la/s CLIS están más involucrados en el desarrollo de los Programas Educativos del ACNEAE que el resto de profesorado | 0,04       | 0,27  | 0,30   | -0,44 | 0,26  | -0,07 | 0,53  | -0,25 | 0,16  | -0,10 | 0,07  | 0,13  | -0,14 | -0,02 | -0,10 | -0,02 |
| Valore la disponibilidad de la pizarra tradicional para la/s CLIS  | 0,30       | -0,09 | 0,08   | 0,39  | 0,03  | 0,07  | -0,43 | -0,17 | 0,27  | 0,35  | 0,16  | 0,01  | 0,15  | 0,16  | -0,03 | -0,31 |

Tabla 99 (Continuación)  
Matriz de Componentes

| Ítem  | Componente |       |      |       |       |       |       |      |       |       |       |       |       |       |       |       |
|---|------------|-------|------|-------|-------|-------|-------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
|   | 1          | 2     | 3    | 4     | 5     | 6     | 7     | 8    | 9     | 10    | 11    | 12    | 13    | 14    | 15    | 16    |
| La/s CLIS disponen de un mayor espacio para el desarrollo de su docencia                                      | 0,38       | 0,19  | 0,10 | -0,13 | -0,34 | -0,30 | 0,20  | 0,10 | 0,46  | -0,14 | 0,05  | 0,14  | 0,05  | -0,15 | 0,19  | 0,17  |
| Tipo de método pedagógico empleado en la CLIS: Enseñanza programada   | -0,21      | 0,24  | 0,11 | 0,11  | -0,28 | 0,07  | -0,06 | 0,06 | -0,43 | 0,37  | 0,06  | 0,32  | -0,03 | -0,08 | 0,31  | 0,18  |
| Valore la disponibilidad de materiales visuales para la/s CLIS  | 0,39       | -0,42 | 0,43 | 0,09  | 0,10  | 0,01  | -0,14 | 0,06 | 0,05  | -0,48 | 0,16  | -0,03 | -0,13 | 0,12  | 0,22  | 0,10  |
| La/s CLIS han ocasionado reestructuraciones y modificaciones significativas desde la perspectiva organizativa | 0,40       | -0,42 | 0,12 | -0,06 | -0,24 | -0,20 | 0,09  | 0,17 | -0,20 | -0,05 | -0,21 | 0,48  | 0,04  | 0,12  | -0,04 | -0,20 |

Tabla 100  
Matriz de Componentes Rotados

| Ítem   | Componente |      |       |      |       |       |       |      |       |       |      |       |       |       |       |      |
|--|------------|------|-------|------|-------|-------|-------|------|-------|-------|------|-------|-------|-------|-------|------|
|  | 1          | 2    | 3     | 4    | 5     | 6     | 7     | 8    | 9     | 10    | 11   | 12    | 13    | 14    | 15    | 16   |
| En los PPEE especifican los criterios evaluación, métodos e instrumentos de evaluación | 0,89       | 0,10 | 0,07  | 0,11 | -0,09 | 0,05  | -0,08 | 0,10 | -0,09 | -0,04 | 0,07 | -0,03 | -0,17 | 0,12  | -0,07 | 0,02 |
| En los PPEE especifican los criterios metodológicos, métodos y técnicas pedagógicas    | 0,83       | 0,35 | -0,07 | 0,12 | 0,10  | -0,13 | -0,12 | 0,04 | 0,01  | -0,16 | 0,00 | 0,06  | -0,07 | -0,00 | 0,03  | 0,04 |

Tabla 100 (Continuación)  
Matriz de Componentes Rotados

| Ítem  | Componente |      |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
|---|------------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
|   | 1          | 2    | 3     | 4     | 5     | 6     | 7     | 8     | 9     | 10    | 11    | 12    | 13    | 14    | 15    | 16    |
| En los PPEE se detallan los contenidos y procesos básicos de formación                        | 0,83       | -003 | 0,36  | 0,16  | 0,00  | -0,08 | -0,03 | 0,10  | -0,10 | 0,01  | 0,07  | -0,10 | -0,17 | 0,01  | -0,02 | -0,18 |
| En los PPEE concretan la organización de espacios y tiempos                                   | 0,68       | 0,41 | -0,00 | -0,07 | 0,18  | 0,22  | 0,04  | 0,02  | 0,03  | 0,04  | -0,20 | 0,30  | 0,01  | 0,02  | -0,14 | 0,10  |
| Su relación con el personal docente del Centro Educativo                                      | 0,65       | 0,00 | -0,03 | 0,00  | -0,24 | 0,22  | 0,07  | -0,05 | 0,27  | 0,23  | -0,27 | 0,27  | 0,16  | 0,05  | -0,09 | -0,19 |
| En los PPEE describen el desarrollo de las actividades y tareas del alumnado                  | 0,58       | 0,17 | 0,08  | -0,09 | 0,50  | -0,03 | -0,02 | 0,02  | 0,12  | 0,10  | 0,12  | 0,06  | -0,32 | -0,27 | -0,21 | 0,08  |
| Los PPEE se ajustan a las directrices generales del "Ministère de l'Éducation National"       | 0,57       | 0,35 | 0,34  | 0,07  | -0,26 | 0,39  | 0,04  | 0,05  | -0,03 | -0,10 | 0,12  | -0,06 | 0,07  | -0,12 | 0,03  | -0,00 |
| Valore la disponibilidad de materiales sonoros para la/s CLIS                                 | 0,54       | 0,11 | -0,14 | 0,07  | -0,02 | 0,37  | 0,24  | -0,21 | -0,08 | -0,27 | 0,31  | -0,09 | 0,02  | -0,04 | -0,05 | -0,28 |
| Su relación con el Director del Centro Educativo  | 0,52       | 0,00 | 0,03  | 0,01  | -0,29 | 0,18  | -0,13 | 0,06  | 0,36  | 0,49  | -0,01 | 0,26  | 0,08  | 0,01  | 0,09  | -0,13 |
| La/s CLIS disponen de un mayor espacio para el desarrollo de su docencia                      | 0,46       | 0,20 | 0,02  | 0,25  | -0,04 | -0,44 | 0,10  | -0,28 | 0,14  | -0,36 | 0,02  | -0,02 | 0,09  | -0,17 | 0,12  | 0,05  |
| Tipo de método pedagógico empleado en la CLIS: Método Tutorial                                | 0,41       | 0,39 | 0,08  | -0,35 | -0,20 | 0,26  | 0,36  | -0,00 | 0,00  | 0,00  | 0,07  | 0,02  | 0,11  | 0,15  | 0,28  | 0,25  |
| Los PPEE favorecen la inclusión del alumnado de la/s CLIS en las aulas de educación ordinaria | 0,11       | 0,87 | 0,03  | 0,00  | -0,02 | -0,04 | 0,04  | -0,03 | -0,18 | 0,11  | 0,09  | 0,12  | -0,13 | 0,04  | -0,09 | 0,00  |
| Los PPEE son individualizados   | 0,32       | 0,84 | 0,05  | 0,03  | 0,03  | -0,11 | -0,09 | -0,05 | 0,02  | -0,20 | -0,01 | -0,14 | -0,05 | 0,11  | 0,07  | 0,03  |
| Los PPEE son flexibles  | 0,17       | 0,84 | 0,09  | -0,06 | 0,09  | -0,04 | 0,19  | 0,05  | 0,14  | 0,23  | 0,08  | 0,05  | -0,02 | 0,00  | 0,08  | -0,04 |

Tabla 100 (Continuación)  
Matriz de Componentes Rotados

| Ítem   | Componente |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |        |       |       |       |       |
|--|------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|-------|
|  | 1          | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     | 7     | 8     | 9     | 10    | 11    | 12     | 13    | 14    | 15    | 16    |
| Valore la frecuencia con la que utiliza los siguientes Instrumentos para evaluar a su alumnado en la/s CLIS: Exámenes orales                           | 0,00       | -0,51 | -0,03 | 0,03  | -0,02 | 0,06  | -0,47 | -0,31 | 0,16  | 0,25  | 0,10  | -0,18  | 0,40  | -0,12 | 0,11  | 0,12  |
| La ubicación y distribución espacial de la/s CLIS es adecuada a las necesidades del alumnado   | 0,39       | 0,45  | 0,18  | 0,14  | -0,26 | 0,06  | 0,09  | 0,30  | 0,29  | -0,08 | 0,14  | -0,03  | -0,06 | -0,04 | -0,00 | -0,30 |
| Valore la frecuencia con la que utiliza los siguientes Instrumentos para evaluar a su alumnado en la/s CLIS: Pruebas objetivas opción preguntas cortas | 0,06       | -0,01 | 0,93  | 0,04  | -0,08 | -0,09 | -0,09 | 0,04  | 0,13  | 0,04  | 0,03  | 0,10   | 0,04  | 0,03  | 0,02  | -0,04 |
| Valore la frecuencia con la que utiliza los siguientes Instrumentos para evaluar a su alumnado en la/s CLIS: Pruebas objetivas opción múltiple         | 0,12       | 0,13  | 0,88  | -0,09 | -0,13 | -0,01 | 0,01  | 0,05  | 0,06  | 0,10  | -0,12 | 0,10   | 0,12  | 0,11  | -0,01 | 0,02  |
| Los PPEE se ajustan a las necesidades y expectativas especificadas en el PPS   | 0,32       | 0,31  | 0,51  | 0,22  | -0,25 | 0,19  | -0,00 | 0,12  | -0,16 | -0,35 | 0,15  | 0,01   | -0,30 | 0,11  | -0,09 | 0,04  |
| En los PPEE se especifican las competencias que el alumnado debe adquirir  | 0,35       | 0,35  | 0,39  | 0,10  | -0,36 | 0,34  | -0,23 | -0,09 | -0,02 | 0,09  | 0,25  | 0,17   | 0,09  | -0,02 | -0,18 | 0,01  |
| Valore la disponibilidad de materiales visuales para la/s CLIS   | 0,11       | -0,04 | 0,18  | 0,83  | 0,19  | 0,28  | 0,02  | 0,01  | 0,06  | -0,11 | 0,13  | 0,10   | -0,09 | -0,05 | 0,00  | -0,13 |
| Valore la disponibilidad de materiales manipulativos para la/s CLIS  | 0,09       | 0,06  | -0,02 | 0,82  | 0,19  | 0,12  | -0,07 | 0,12  | 0,07  | 0,27  | -0,06 | -0,021 | 0,06  | 0,07  | -0,08 | -0,27 |

Tabla 100 (Continuación)  
Matriz de Componentes Rotados

| Ítem  | Componente |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
|---|------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
|   | 1          | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     | 7     | 8     | 9     | 10    | 11    | 12    | 13    | 14    | 15    | 16    |
| Su relación con el personal no docente del Centro Educativo   | 0,24       | -0,02 | -0,17 | 0,68  | -0,16 | -0,10 | -0,15 | 0,13  | 0,24  | -0,01 | 0,11  | ,143  | 0,05  | -0,27 | -0,10 | 0,11  |
| Valore la frecuencia con la que utiliza los siguientes Instrumentos para evaluar a su alumnado en la/s CLIS: Pruebas estandarizadas | -0,15      | 0,03  | -0,15 | 0,14  | 0,83  | -0,10 | 0,19  | 0,15  | -0,04 | 0,07  | 0,10  | 0,02  | 0,03  | 0,06  | 0,06  | -0,03 |
| Valore la frecuencia con la que utiliza los siguientes Instrumentos para evaluar a su alumnado en la/s CLIS: Exámenes de ensayo     | 0,03       | -0,01 | -0,18 | 0,14  | 0,77  | -0,04 | 0,02  | -0,01 | -0,16 | -0,00 | ,043  | 0,02  | -0,04 | 0,19  | -0,00 | 0,28  |
| Valore la frecuencia con la que utiliza los siguientes Instrumentos para evaluar a su alumnado en la/s CLIS: Fichas                 | 0,01       | 0,42  | 0,38  | -0,28 | 0,42  | -0,10 | -0,01 | -0,08 | 0,02  | -0,11 | ,125  | 0,28  | 0,39  | -0,13 | 0,07  | 0,08  |
| Valore la disponibilidad de libros de texto especializados para la/s CLIS   | 0,03       | -0,00 | -0,03 | 0,15  | -0,29 | 0,78  | -0,09 | -0,07 | 0,03  | -0,02 | -,066 | -0,04 | -0,07 | -0,04 | 0,10  | -0,16 |
| Valore la disponibilidad de juegos para la/s CLIS   | 0,16       | -0,19 | -0,04 | 0,15  | 0,14  | 0,71  | 0,11  | 0,21  | 0,29  | 0,02  | ,085  | 0,01  | -0,09 | 0,06  | -0,05 | 0,19  |
| Tipo de método pedagógico empleado en la CLIS: Método interrogativo   | -0,05      | 0,09  | -0,07 | -0,11 | 0,13  | -0,05 | 0,84  | -0,03 | -0,10 | 0,03  | ,095  | 0,04  | 0,02  | 0,08  | 0,12  | -0,09 |
| Tipo de método pedagógico empleado en la CLIS: Método demostrativo  | -0,08      | 0,01  | -0,07 | 0,01  | 0,10  | 0,04  | 0,72  | 0,25  | 0,06  | -0,24 | -,120 | 0,19  | 0,23  | 0,13  | 0,15  | 0,30  |
| Tipo de método de evaluación empleado en la CLIS: Evaluación inicial (diagnóstica)  | 0,03       | 0,03  | 0,09  | -0,04 | 0,08  | 0,02  | 0,22  | 0,81  | -0,01 | -0,18 | ,190  | -0,16 | 0,20  | -0,01 | -0,03 | -0,10 |
| Tipo de método de evaluación empleado en la CLIS: Evaluación final (sumativa)   | 0,07       | 0,12  | 0,25  | 0,23  | -0,02 | 0,09  | 0,10  | 0,60  | 0,36  | 0,13  | -,013 | -0,21 | -0,11 | 0,11  | -0,03 | 0,11  |

Tabla 100 (Continuación)  
Matriz de Componentes Rotados

| Ítem   | Componente |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
|--|------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
|  | 1          | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     | 7     | 8     | 9     | 10    | 11    | 12    | 13    | 14    | 15    | 16    |
| Valore la frecuencia con la que utiliza los siguientes Instrumentos para evaluar a su alumnado en la/s CLIS: Exámenes/pruebas físicas            | 0,07       | -0,08 | 0,07  | 0,22  | -0,02 | -0,30 | -0,17 | 0,51  | 0,11  | 0,01  | ,258  | 0,09  | 0,35  | -0,22 | 0,10  | 0,13  |
| Su relación con los demás miembros que participan en la educación de su alumnado (Ej., hospital de día, asociaciones, otros especialistas, etc.) | 0,00       | -0,07 | 0,02  | 0,13  | -0,05 | 0,05  | -0,13 | 0,00  | 0,87  | -0,08 | 0,06  | -0,04 | 0,05  | -0,02 | 0,03  | -0,12 |
| Tipo de método pedagógico empleado en la CLIS: Método de proyectos   | -0,15      | -0,01 | 0,26  | -0,03 | -0,21 | 0,21  | -0,12 | 0,08  | 0,59  | 0,23  | 0,14  | 0,27  | -0,18 | 0,11  | -0,31 | 0,12  |
| Tipo de método pedagógico empleado en la CLIS: Método expositivo   | -0,04      | 0,23  | -0,01 | 0,25  | 0,26  | 0,07  | 0,17  | 0,18  | 0,39  | 0,09  | 0,10  | 0,02  | 0,31  | 0,27  | 0,12  | -0,10 |
| Su relación con el/los grupo/s de alumnado de la/s CLIS  | -0,10      | 0,08  | 0,08  | 0,07  | 0,06  | -0,04 | -0,08 | -0,06 | -0,02 | 0,85  | 0,16  | 0,01  | -0,01 | 0,05  | 0,04  | 0,07  |
| Valore la disponibilidad de material audiovisual para la/s CLIS  | 0,08       | 0,22  | 0,28  | 0,19  | 0,08  | 0,11  | ,041  | -0,09 | -0,19 | 0,43  | -,001 | 0,18  | -0,30 | -,032 | 0,02  | 0,02  |
| Valore la disponibilidad de la pizarra tradicional para la/s CLIS  | -0,01      | 0,26  | 0,00  | -0,04 | 0,03  | 0,11  | 0,07  | 0,18  | 0,15  | 0,08  | 0,82  | -0,05 | 0,01  | 0,08  | -0,08 | -0,11 |
| Valore la frecuencia con la que utiliza los siguientes Instrumentos para evaluar a su alumnado en la/s CLIS: Técnicas de Observación             | 0,12       | -0,08 | -0,21 | 0,20  | 0,22  | -0,20 | -0,11 | -0,06 | 0,04  | 0,23  | 0,61  | 0,27  | 0,04  | -,014 | 0,10  | 0,21  |
| Su relación con la familia y/o tutor/es del alumnado   | 0,12       | 0,00  | 0,34  | 0,17  | -0,16 | 0,05  | 0,14  | 0,03  | 0,50  | -0,09 | 0,50  | 0,03  | -0,02 | -0,26 | 0,06  | -0,03 |
| Los Maestros de la/s CLIS están más involucrados en el desarrollo de los PPEE del ACNEAE que el resto de profesorado                             | 0,32       | 0,01  | -0,34 | -0,05 | 0,35  | -0,10 | -0,06 | -0,20 | 0,29  | -0,21 | -0,42 | 0,13  | -0,09 | 0,30  | 0,09  | -0,17 |



Tabla 100 (Continuación)  
Matriz de Componentes Rotados

| Ítem   | Componente |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
|--|------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
|  | 1          | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     | 7     | 8     | 9     | 10    | 11    | 12    | 13    | 14    | 15    | 16    |
| Tipo de método pedagógico empleado en la CLIS: Método de caso  | 0,04       | 0,05  | 0,16  | 0,12  | 0,02  | 0,06  | 0,14  | -0,20 | 0,06  | 0,08  | 0,07  | 0,86  | -0,02 | 0,15  | 0,11  | -0,10 |
| Valore la frecuencia con la que utiliza los siguientes Instrumentos para evaluar a su alumnado en la/s CLIS: Portafolios | 0,23       | 0,20  | 0,17  | 0,10  | 0,12  | -0,30 | 0,19  | 0,17  | -0,08 | -0,02 | 0,01  | 0,64  | 0,13  | -0,40 | -0,06 | 0,12  |
| Tipo de método de evaluación empleado en la CLIS: Evaluación continua (formativa)  | -0,29      | -0,19 | 0,14  | -0,12 | -0,09 | -0,22 | ,18   | 0,17  | -0,13 | -0,13 | -0,03 | 0,16  | 0,69  | -0,05 | 0,09  | 0,05  |
| Valore la disponibilidad de recursos y materiales específicos para la/s CLIS   | 0,16       | 0,23  | -0,14 | -0,18 | -0,02 | -0,01 | -0,04 | -0,16 | -0,16 | -0,13 | -0,06 | 0,14  | -0,55 | -0,07 | 0,44  | 0,17  |
| Tipo de método pedagógico empleado en la CLIS: Método del descubrimiento   | 0,14       | 0,12  | 0,18  | -0,07 | 0,17  | 0,02  | 0,18  | -0,00 | 0,02  | 0,05  | -0,04 | 0,06  | -0,04 | 0,84  | 0,05  | -0,06 |
| Valore la disponibilidad de Tecnologías de la Información y la Comunicación para la/s CLIS                               | 0,19       | -0,21 | 0,01  | 0,31  | -0,02 | 0,40  | -0,00 | 0,16  | 0,14  | -0,02 | 0,31  | 0,03  | -0,13 | -0,45 | -0,16 | -0,32 |
| Su relación con el Inspector del Centro Educativo  | -0,10      | -0,14 | 0,03  | 0,05  | -0,06 | 0,05  | 0,32  | 0,15  | 0,08  | 0,02  | 0,04  | 0,30  | 0,09  | 0,12  | 0,68  | -0,04 |
| La/s CLIS han ocasionado reestructuraciones y modificaciones significativas desde la perspectiva organizativa            | 0,34       | -0,14 | 0,06  | 0,30  | -0,20 | 0,02  | -0,09 | 0,18  | 0,13  | -0,21 | 0,06  | 0,23  | 0,07  | -0,04 | -0,65 | 0,13  |
| Tipo de método pedagógico empleado en la CLIS: Métodos individualizados  | -0,06      | -0,06 | -0,28 | 0,41  | -0,03 | 0,00  | 0,34  | -0,26 | -0,08 | 0,40  | 0,07  | 0,14  | -0,02 | -0,56 | -0,43 | 0,22  |
| Tipo de método pedagógico empleado en la CLIS: Enseñanza programada  | -0,08      | -0,02 | 0,01  | -0,19 | 0,17  | -0,05 | 0,03  | 0,02  | -0,09 | 0,06  | 0,01  | -0,05 | -0,02 | -0,07 | -0,09 | 0,83  |

FACTOR 1: *“Relaciones interpersonales de los Docentes con el personal docente y el Director del Centro Educativo, tamaño del espacio destinado para la/s CLIS, principales características de los PPEE, método tutorial y materiales sonoros para la/s CLIS”.*

- Su relación con el personal docente del Centro Educativo.
- Su relación con el Director del Centro Educativo.
- La/s CLIS disponen de un mayor espacio para el desarrollo de su docencia.
- En los PPEE especifican los criterios evaluación, métodos e instrumentos de evaluación.
- En los PPEE especifican los criterios metodológicos, métodos y técnicas pedagógicas.
- En los PPEE se detallan los contenidos y procesos básicos de formación.
- En los PPEE concretan la organización de espacios y tiempos.
- En los PPEE describen el desarrollo de las actividades y tareas del alumnado;
- Los PPEE se ajustan a las directrices generales del *“Ministère de l'Éducation National”*.
- Tipo de método pedagógico empleado en la CLIS: método Tutorial.
- Valore la disponibilidad de materiales sonoros para la/s CLIS.

FACTOR 2: *“Ubicación y distribución espacial de la/s CLIS, inclusión, individualización y flexibilidad de los PPEE, exámenes orales”.*

- La ubicación y distribución espacial de la/s CLIS es adecuada a las necesidades del alumnado.
- Los PPEE favorecen la inclusión del alumnado de la/s CLIS en las aulas de educación ordinaria.
- Los PPEE son individualizados.
- Los PPEE son flexibles.

- Valore la frecuencia con la que utiliza los siguientes Instrumentos para evaluar a su alumnado en la/s CLIS: exámenes orales.

FACTOR 3: *“Ajuste de los PPEE al PPS especificación de las competencias que el alumnado debe adquirir en los PPEE, pruebas objetivas opción preguntas cortas y múltiple”.*

- Los PPEE se ajustan a las necesidades y expectativas especificadas en el PPS.
- En los PPEE se especifican las competencias que el alumnado debe adquirir.
- Valore la frecuencia con la que utiliza los siguientes Instrumentos para evaluar a su alumnado en la/s CLIS: pruebas objetivas opción preguntas cortas.
- Valore la frecuencia con la que utiliza los siguientes Instrumentos para evaluar a su alumnado en la/s CLIS: pruebas objetivas opción múltiple.

FACTOR 4: *“Relaciones interpersonales de los Docentes con el personal no docente del Centro Educativo y materiales visuales y manipulativos para la/s CLIS”.*

- Su relación con el personal no docente del Centro Educativo.
- Valore la disponibilidad de materiales visuales para la/s CLIS.
- Valore la disponibilidad de materiales manipulativos para la/s CLIS.

FACTOR 5: *“Pruebas estandarizadas, exámenes de ensayo y fichas”.*

- Valore la frecuencia con la que utiliza los siguientes Instrumentos para evaluar a su alumnado en la/s CLIS: pruebas estandarizadas.
- Valore la frecuencia con la que utiliza los siguientes Instrumentos para evaluar a su alumnado en la/s CLIS: exámenes de ensayo.
- Valore la frecuencia con la que utiliza los siguientes Instrumentos para evaluar a su alumnado en la/s CLIS: fichas.

FACTOR 6: *“Libros de texto especializados y juegos para la/s CLIS”.*

- Valore la disponibilidad de libros de texto especializados para la/s CLIS.

- Valore la disponibilidad de juegos para la/s CLIS.

FACTOR 7: *“Métodos interrogativo y demostrativo”*.

- Tipo de método pedagógico empleado en la CLIS: método interrogativo.
- Tipo de método pedagógico empleado en la CLIS: método demostrativo.

FACTOR 8: *“Evaluación inicial (diagnóstica), evaluación final (sumativa) y exámenes/pruebas físicas”*.

- Tipo de método de evaluación empleado en la CLIS: evaluación inicial (diagnóstica).
- Tipo de método de evaluación empleado en la CLIS: evaluación final (sumativa).
- Valore la frecuencia con la que utiliza los siguientes Instrumentos para evaluar a su alumnado en la/s CLIS: exámenes/pruebas físicas.

FACTOR 9: *“Relaciones interpersonales de los Docentes con los demás miembros que participan en la educación de su alumnado, y método de proyectos y expositivo”*.

- Su relación con los demás miembros que participan en la educación de su alumnado (Ej., hospital de día, asociaciones, otros especialistas, etc.).
- Tipo de método pedagógico empleado en la CLIS: método de proyectos.
- Tipo de método pedagógico empleado en la CLIS: método expositivo.

FACTOR 10: *“Relaciones interpersonales de los Docentes con el/los grupo/s de alumnado de la/s CLIS y material audiovisual para la/s CLIS”*.

- Su relación con el/los grupo/s de alumnado de la/s CLIS.
- Valore la disponibilidad de material audiovisual para la/s CLIS.

FACTOR 11: *“Relaciones interpersonales de los Docentes con la familia y/o tutor/es del alumnado, involucración de los Maestros de la/s CLIS en el desarrollo de los PPEE del ACNEAE, técnicas de observación y pizarra tradicional para la/s CLIS”*.

- Su relación con la familia y/o tutor/es del alumnado.

- Los Maestros de la/s CLIS están más involucrados en el desarrollo de los PPEE del ACNEAE que el resto de profesorado.
- Valore la frecuencia con la que utiliza los siguientes Instrumentos para evaluar a su alumnado en la/s CLIS: técnicas de Observación.
- Valore la disponibilidad de la pizarra tradicional para la/s CLIS.

FACTOR 12: *“Método de caso y portafolios”*.

- Tipo de método pedagógico empleado en la CLIS: método de caso.
- Tipo de método pedagógico empleado en la CLIS: portafolios.

FACTOR 13: *“Evaluación continua (formativa) y recursos y materiales específicos para la/s CLIS”*.

- Tipo de método de evaluación empleado en la CLIS: evaluación continua (formativa).
- Valore la disponibilidad de recursos y materiales específicos para la/s CLIS.

FACTOR 14: *“Método del descubrimiento y Tecnologías de la Información y la Comunicación para la/s CLIS”*.

- Tipo de método pedagógico empleado en la CLIS: método del descubrimiento.
- Valore la disponibilidad de Tecnologías de la Información y la Comunicación para la/s CLIS.

FACTOR 15: *“Reestructuraciones y modificaciones ocasionadas por la/s CLIS, relaciones interpersonales de los Docentes con el Inspector del Centro Educativo y métodos individualizados”*.

- La/s CLIS han ocasionado reestructuraciones y modificaciones significativas desde la perspectiva organizativa.
- Su relación con el Inspector del Centro Educativo.
- Tipo de método pedagógico empleado en la CLIS: métodos individualizados.

FACTOR 16: *“Enseñanza programada”*.

- Tipo de método pedagógico empleado en la CLIS: enseñanza programada.

#### B.4. Análisis factorial IV: Satisfacción y profesionalización

A pesar de no poder realizarse el test de esfericidad de Barlett y el índice de Káiser-Mayer-Olkin, las variables con mayor porcentaje, según se puede apreciar en la Tabla 101, son:

- La formación inicial de un AVS propuesta por el “*Conseil Général de la Loire*”, aporta las competencias profesionales necesarias para trabajar con el alumnado de la/s CLIS: 91,40%.
- La especialización en EE es indispensable para los Maestros de las CLIS: 91,40%.

Tabla 101  
Comunalidades

| Ítem   | Inicial | Extracción |
|--|---------|------------|
| La calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados para el alumnado de la/s CLIS  | 1,00    | 0,73       |
| El progreso en la adquisición de competencias por parte del alumnado de la/s CLIS  | 1,00    | 0,74       |
| La participación en el Centro Educativo de las familias del alumnado de la/s CLIS  | 1,00    | 0,80       |
| La valoración social de su trabajo con el alumnado de la/s CLIS  | 1,00    | 0,54       |
| Las normas de funcionamiento del Centro Educativo respecto a la/s CLIS   | 1,00    | 0,85       |
| Las normas de seguridad del Centro Educativo respecto a la/s CLIS  | 1,00    | 0,64       |
| La actuación del Director del Centro Educativo respecto a la/s CLIS  | 1,00    | 0,65       |
| Los Recursos y Materiales Didácticos disponibles en el Centro Educativo respecto a la/s CLIS   | 1,00    | 0,75       |
| Las instalaciones del Centro Educativo (Ej., número, ausencia de barreras arquitectónicas, etc.) respecto a la/s CLIS                        | 1,00    | 0,87       |
| La distribución arquitectónica del Centro Educativo respecto a la/s CLIS   | 1,00    | 0,85       |
| Las iniciativas y acciones desarrolladas para la mejora de la inclusión escolar del alumnado de la/s CLIS                                    | 1,00    | 0,75       |
| La continuidad del alumnado de la/s CLIS en etapas de educación formal superiores  | 1,000   | 0,64       |
| La concienciación del resto de los docentes del Centro Educativo respecto a la importancia de la inclusión escolar del alumnado de la/s CLIS | 1,00    | 0,80       |
| La organización del Centro Educativo respecto a la/s CLIS, en términos generales   | 1,00    | 0,68       |
| El sistema de selección de los Maestros de los Centros Educativos con CLIS adoptado en su Centro Educativo es el adecuado                    | 1,00    | 0,66       |

Tabla 101 (Continuación)  
Comunalidades

| Ítem   | Inicial | Extracción |
|--|---------|------------|
| El sistema de selección de los Directores de los Centros Educativos con CLIS adoptado en su Centro Educativo es el adecuado  | 1,00    | 0,77       |
| La nueva " <i>Loi handicap</i> " ha aportado ventajas significativas a la inclusión del alumnado de la/s CLIS en el aula ordinaria   | 1,00    | 0,86       |
| El Diploma de DPPE permite que cualquier profesional pueda hacerse cargo de las diferentes tipologías de CLIS  | 1,00    | 0,64       |
| La formación inicial de un AVS, propuesta por el " <i>Conseil Général de la Loire</i> ", aporta las competencias profesionales necesarias para trabajar con el alumnado de la/s CLIS | 1,00    | 0,91       |
| El clima escolar entre el alumnado de la/s CLIS y el resto de alumnado   | 1,00    | 0,74       |
| La especialización en EE es indispensable para los Maestro de CLIS   | 1,00    | 0,91       |

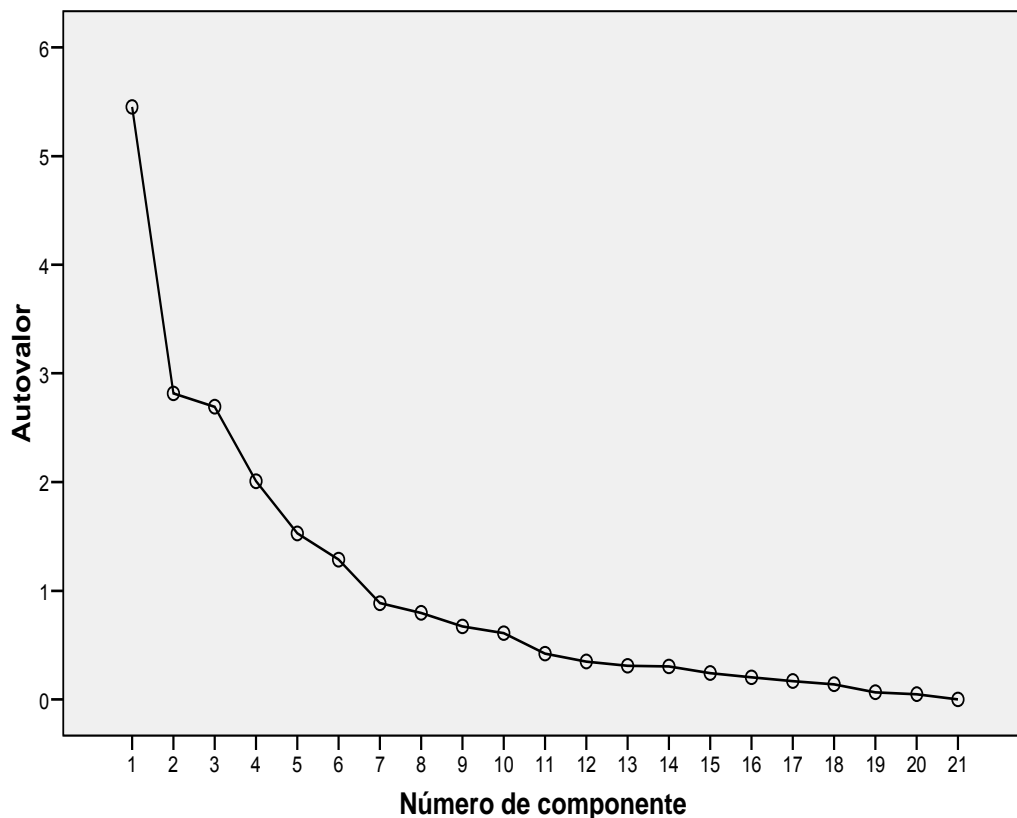
Igualmente, a continuación se muestra la tabla de varianza (Tabla 102), en la que, a partir del Método de Extracción de Componentes Principales, se explica la variabilidad total de los diferentes componentes, así como la de cada uno de ellos, derivándose 6 factores que explican el 75,17% del total de la varianza, porcentaje adecuado si se tienen en cuenta el conjunto de variables seleccionadas.





En la prueba de sedimentación de Cattell (Figura 18) se muestra de forma gráfica la magnitud de los autovalores, que se ha empleado para establecer el número óptimo de factores que deben estar presentes, en este caso todos aquellos superiores al valor 1 (6 factores).

Figura 18  
Gráfico de Sedimentación



A continuación, se presenta la tabla de resultados del análisis factorial (Tabla 103) que indica lo que aporta cada variable a cada uno de los factores. Cada factor se compondrá de las variables que mayor aportación le realicen, teniendo en cuenta todas aquellas variables que aporten más de 0,4 a dicho factor (+/- 0,4).

El método de extracción (Tabla 104) que se ha seguido es el de Componentes Principales y el método de rotación de variables ha sido el de criterio "Varimax" normalizado, normalizado con Káiser.

Tabla 103  
Matriz de Componentes

| Ítem  | Componente |       |       |       |       |       |
|---|------------|-------|-------|-------|-------|-------|
|   | 1          | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     |
| Las normas de seguridad del Centro Educativo respecto a la/s CLIS   | 0,77       | -0,03 | 0,12  | 0,02  | -0,11 | -0,13 |
| Las iniciativas y acciones desarrolladas para la mejora de la inclusión escolar del alumnado de la/s CLIS   | 0,71       | -0,48 | 0,02  | -0,08 | -0,03 | -0,11 |
| Las instalaciones del Centro Educativo (Ej., número, ausencia de barreras arquitectónicas, etc.) respecto a la/s CLIS   | 0,68       | 0,34  | 0,38  | -0,14 | -0,18 | 0,32  |
| Las normas de funcionamiento del Centro Educativo respecto a la/s CLIS  | 0,64       | 0,12  | 0,47  | 0,45  | -0,00 | 0,01  |
| Los Recursos y Materiales Didácticos disponibles en el Centro Educativo respecto a la/s CLIS  | 0,60       | 0,50  | 0,08  | -0,25 | -0,04 | 0,25  |
| La continuidad del alumnado de la/s CLIS en etapas de educación formal superiores   | 0,59       | -0,02 | 0,08  | 0,45  | 0,27  | -0,09 |
| La calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados para el alumnado de la/s CLIS   | 0,58       | 0,38  | -0,34 | -0,16 | 0,09  | 0,32  |
| La organización del Centro Educativo respecto a la/s CLIS, en términos generales  | 0,54       | -0,25 | 0,22  | -0,30 | 0,36  | -0,24 |
| La actuación del Director del Centro Educativo respecto a la/s CLIS   | 0,54       | -0,39 | -0,06 | -0,14 | 0,41  | 0,10  |
| La concienciación del resto de los docentes del Centro Educativo respecto a la importancia de la inclusión escolar del alumnado de la/s CLIS                                | 0,34       | -0,74 | 0,01  | -0,04 | 0,33  | 0,16  |
| El clima escolar entre el alumnado de la/s CLIS y el resto de alumnado  | 0,38       | 0,64  | 0,07  | 0,16  | -0,20 | -0,33 |
| La participación en el Centro Educativo de las familias del alumnado de la/s CLIS   | 0,32       | 0,49  | -0,29 | 0,31  | 0,30  | -0,43 |
| La formación inicial de un AVS, propuesta por el "Conseil Général de la Loire", aporta las competencias profesionales necesarias para trabajar con el alumnado de la/s CLIS | -0,45      | 0,01  | 0,78  | 0,17  | 0,20  | 0,16  |
| La especialización en EE es indispensable para los Maestros de las CLIS   | -0,45      | 0,01  | 0,78  | 0,17  | 0,20  | 0,16  |
| La distribución arquitectónica del Centro Educativo respecto a la/s CLIS  | 0,47       | -0,03 | 0,61  | -0,31 | -0,36 | 0,18  |
| El Diploma de DPPE permite que cualquier profesional pueda hacerse cargo de las diferentes tipologías de CLIS   | -0,24      | 0,46  | 0,49  | -0,04 | 0,20  | -0,30 |
| El progreso en la adquisición de competencias por parte del alumnado de la/s CLIS   | 0,57       | 0,05  | 0,31  | -0,59 | -0,10 | -0,23 |

Tabla 103 (Continuación)  
Matriz de Componentes

| Ítem  | Componente |       |       |      |       |       |
|---|------------|-------|-------|------|-------|-------|
|   | 1          | 2     | 3     | 4    | 5     | 6     |
| El sistema de selección de los Maestros de los Centros Educativos con CLIS adoptado en su Centro Educativo es el adecuado         | 0,55       | -0,07 | -0,15 | 0,57 | -0,04 | 0,08  |
| El sistema de selección de los Directores de los Centros Educativos con CLIS adoptado en su Centro Educativo es el adecuado       | 0,39       | -0,46 | 0,16  | 0,52 | -0,30 | -0,13 |
| La valoración social de su trabajo con el alumnado de la/s CLIS   | -0,01      | -0,10 | -0,27 | 0,34 | -0,52 | 0,28  |
| La nueva "Loi <i>hándicap</i> " ha aportado ventajas significativas a la inclusión del alumnado de la/s CLIS en el aula ordinaria | ,155       | ,456  | -0,29 | 0,19 | 0,49  | 0,51  |

Tabla 104  
Matriz de Componentes Rotados

| Ítem  | Componente |       |       |       |       |       |
|---|------------|-------|-------|-------|-------|-------|
|   | 1          | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     |
| Las instalaciones del Centro Educativo (Ej., número, ausencia de barreras arquitectónicas, etc.) respecto a la/s CLIS       | 0,88       | 0,23  | 0,04  | 0,07  | 0,07  | 0,19  |
| La distribución arquitectónica del Centro Educativo respecto a la/s CLIS  | 0,83       | 0,11  | 0,18  | 0,13  | -0,16 | -0,28 |
| Los Recursos y Materiales Didácticos disponibles en el Centro Educativo respecto a la/s CLIS                                | 0,73       | 0,02  | -0,16 | 0,07  | 0,22  | 0,37  |
| El progreso en la adquisición de competencias por parte del alumnado de la/s CLIS   | 0,55       | -0,15 | -0,37 | 0,45  | 0,17  | -0,19 |
| Las normas de seguridad del Centro Educativo respecto a la/s CLIS   | 0,48       | 0,47  | -0,25 | 0,32  | 0,14  | -0,08 |
| El sistema de selección de los Directores de los Centros Educativos con CLIS adoptado en su Centro Educativo es el adecuado | 0,01       | 0,78  | -0,04 | 0,01  | -0,16 | -0,37 |
| El sistema de selección de los Maestros de los Centros Educativos con CLIS adoptado en su Centro Educativo es el adecuado   | 0,05       | 0,75  | -0,22 | -0,02 | 0,02  | 0,20  |
| Las normas de funcionamiento del Centro Educativo respecto a la/s CLIS  | 0,43       | 0,73  | 0,25  | 0,12  | 0,22  | 0,07  |

Tabla 104 (Continuación)  
Matriz de Componentes Rotados

| Ítem   | Componente |       |       |       |       |       |
|--|------------|-------|-------|-------|-------|-------|
|  | 1          | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     |
| La continuidad del alumnado de la/s CLIS en etapas de educación formal superiores  | 0,07       | 0,67  | 0,00  | 0,31  | 0,20  | 0,22  |
| La formación inicial de un AVS propuesta por el "Conseil Général de la Loire", aporta las competencias profesionales necesarias para trabajar con el alumnado de la/s CLIS | -0,02      | -0,04 | 0,95  | -0,07 | -0,08 | -0,07 |
| La especialización en EE es indispensable para los Maestros de las CLIS  | -0,02      | -0,04 | 0,95  | -0,07 | -0,08 | -0,07 |
| El Diploma de DPPE permite que cualquier profesional pueda hacerse cargo de las diferentes tipologías de CLIS  | 0,06       | -0,23 | 0,54  | 0,03  | 0,53  | -0,05 |
| La organización del Centro Educativo respecto a la/s CLIS, en términos generales   | 0,23       | 0,12  | -0,03 | 0,77  | 0,05  | -0,08 |
| La actuación del Director del Centro Educativo respecto a la/s CLIS  | 0,09       | 0,24  | -0,18 | 0,66  | -0,26 | 0,20  |
| La concienciación del resto de los docentes del Centro Educativo respecto a la importancia de la inclusión escolar del alumnado de la/s CLIS                               | -0,10      | 0,31  | -0,07 | 0,62  | -0,56 | 0,00  |
| La valoración social de su trabajo con el alumnado de la/s CLIS  | -0,00      | 0,29  | -0,27 | -0,55 | -0,28 | -0,03 |
| Las iniciativas y acciones desarrolladas para la mejora de la inclusión escolar del alumnado de la/s CLIS  | 0,27       | 0,45  | -0,34 | 0,53  | -0,20 | -0,21 |
| La participación en el Centro Educativo de las familias del alumnado de la/s CLIS  | -,146      | ,256  | -,235 | ,121  | ,742  | ,302  |
| El clima escolar entre el alumnado de la/s CLIS y el resto de alumnado   | 0,37       | 0,21  | -0,11 | -0,17 | 0,72  | 0,02  |
| La nueva "Loi hándicap" ha aportado ventajas significativas a la inclusión del alumnado de la/s CLIS en el aula ordinaria  | 0,01       | 0,05  | -0,02 | -0,04 | 0,07  | 0,92  |
| La calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados para el alumnado de la/s CLIS  | 0,44       | 0,05  | -0,45 | 0,09  | 0,10  | 0,56  |

FACTOR 1: *“Instalaciones y distribución arquitectónica, recursos y materiales didácticos, progreso del alumnado en la adquisición de competencias y normas de seguridad del Centro Educativo”.*

- Las instalaciones del Centro Educativo (Ej., número, ausencia de barreras arquitectónicas, etc.) respecto a la/s CLIS.
- La distribución arquitectónica del Centro Educativo respecto a la/s CLIS.
- Los Recursos y Materiales Didácticos disponibles en el Centro Educativo respecto a la/s CLIS.
- El progreso en la adquisición de competencias por parte del alumnado de la/s CLIS.
- Las normas de seguridad del Centro Educativo respecto a la/s CLIS.

FACTOR 2: *“Normas de seguridad del Centro Educativo, continuidad del alumnado de la/s CLIS en etapas educativas superiores y el sistema de selección de los Directores y Maestros”.*

- Las normas de funcionamiento del Centro Educativo respecto a la/s CLIS.
- La continuidad del alumnado de la/s CLIS en etapas de educación formal superiores.
- El sistema de selección de los Directores de los Centros Educativos con CLIS adoptado en su Centro Educativo es el adecuado.
- El sistema de selección de los Maestros de los Centros Educativos con CLIS adoptado en su Centro Educativo es el adecuado.

FACTOR 3: *“Formación inicial del AVS, especialización en EE y formación inicial del Maestro de Educación EP”.*

- La formación inicial de un AVS propuesta por el *“Conseil Général de la Loire”*, aporta las competencias profesionales necesarias para trabajar con el alumnado de la/s CLIS.
- La especialización en EE es indispensable para los Maestro de las CLIS.
- El Diploma de DPPE permite que cualquier profesional pueda hacerse cargo de las diferentes tipologías de CLIS.

FACTOR 4: *“La organización respecto a la/s CLIS del Centro Educativo, actuación del Director, valoración social del trabajo en la/s CLIS e iniciativas y acciones desarrolladas para la mejora de la inclusión escolar”.*

- La organización del Centro Educativo respecto a la/s CLIS, en términos generales.
- La actuación del Director del Centro Educativo respecto a la/s CLIS.
- La concienciación del resto de los docentes del Centro Educativo respecto a la importancia de la inclusión escolar del alumnado de la/s CLIS.
- La valoración social de su trabajo con el alumnado de la/s CLIS.
- Las iniciativas y acciones desarrolladas para la mejora de la inclusión escolar del alumnado de la/s CLIS.

FACTOR 5: *“Participación de las familias y clima escolar en la/s CLIS”.*

- La participación en el Centro Educativo de las familias del alumnado de la/s CLIS.
- El clima escolar entre el alumnado de la/s CLIS y el resto de alumnado.

FACTOR 6: *“Calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados para el alumnado de la/s CLIS e implicaciones de la nueva legislación”.*

- La calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados para el alumnado de la/s CLIS.
- La nueva *“Loi handicap”* ha aportado ventajas significativas a la inclusión del alumnado de la/s CLIS en el aula ordinaria.

## **2. RESULTADOS DESCRIPTIVOS DE LAS ENTREVISTAS**

### **2.1. Directores**

A continuación se presenta los datos obtenidos a partir de las entrevistas efectuadas a los Directores de los Centros Públicos de Educación *“Élémentaire”* con CLIS de la *Loire* (Francia) sobre su situación laboral, motivación, y experiencia profesional (Tabla 105), perfil de formación inicial y complementaria (Tabla 106), enclave, aspectos organizativos y didáctico-curriculares (Tabla 107), dotación presupuestaria y financiera (Tabla 108), otros

servicios relacionados con la EE y sus actuaciones (Tablas 109), y satisfacción sobre ciertos aspectos organizativos de las CLIS y el desempeño del cargo directivo y la profesionalización de la EE (Tablas 110).

Tabla 105

*Metacategoría: Situación Laboral, Motivación y Experiencia Profesional*

| Categorías   | Entrevista 1  | Entrevista 2   | Entrevista 3  | Entrevista 4   |
|--|---|--|---|--|
| Figura contractual   | Maestro funcionario con plaza   | Maestro funcionario con plaza  | Maestra funcionario con plaza   | Maestro funcionario con plaza  |
| Motivación al cargo  | Por antigüedad en el Centro, gracias al Director titular y la administración                  | Por decisión personal, para conocer lo que podía proporcionarle el estatus de Director   | Por antigüedad en el Centro, gracias al Director titular y la administración  | Para acceder a un Centro concretamente. Para ello debía pedir                                |
| Experiencia profesional dentro y fuera del Centro Educativo actual | Lleva en el Centro mucho tiempo y es Director desde hace un mes. Nunca ha sido Director antes | Llegó al Centro Escolar ocupando el puesto de Director hace 7 años. Antes lo fue durante 3 años en un Centro de Educación "Maternelle" | Es Maestra en el Centro desde 1997. Tiene un año de experiencia como Directora, en el mismo Centro y lo será un año más | obligatoriamente el puesto Es Director desde hace cuatro años y solo dos en su Centro actual |

Tabla 106

*Metacategoría: Perfil de Formación Inicial y Complementaria*

| Categorías  | Entrevista 1  | Entrevista 2   | Entrevista 3  | Entrevista 4  |
|---|---|--|---|---|
| Diplomas que posee                                | DPPE  | DPPE y CAPSAIS   | DPPE  | DPPE  |
| Consideraciones sobre su formación inicial        | Para el cargo de Dirección nada adecuada                                  | Al tener el diploma de Maestro de EE, está al tanto de lo que ocurre en su Centro Educativo  | Para el cargo de Dirección nada adecuada. Lo importante es la experiencia                       | Para el cargo de Dirección nada adecuada  |
| Consideraciones sobre su formación complementaria | La considera como buena y resalta la falta de ésta por razones económicas | La obtenida para el cargo la considera que es mejor que nada. Afirma que existe mucha demanda y poca oferta, por ellos la autoformación es lo más sencillo | Afirma que respecto a la Dirección no hay para los que son interinos y resalta la falta de ésta | La obtenida para el cargo la considera como interesante, pero le falta continuidad. Resalta la falta de ésta por razones económicas |



Tabla 106 (Continuación)  
 Metacategoría: Perfil de Formación Inicial y Complementaria

| Categorías                                      | Entrevista 1   | Entrevista 2   | Entrevista 3  | Entrevista 4   |
|---|--|--|---|--|
| Formación especial para los Directores con CLIS | No posee la formación destinada al cargo directivo al no ser titular Afirma la inexistencia de una formación especial para los Directores con CLIS | Considera que sería interesante tener una formación especialmente dedicada a los Directores con CLIS | No posee de la formación destinada al cargo directivo al no ser titular Afirma la inexistencia de una formación especial para los Directores con CLIS | Cree necesaria la formación que se ofrece a los Directores, sin ser necesaria una destinada a los Directores que acogen a una o varias CLIS en un Centro Educativo |

Tabla 107  
 Metacategoría: Dotación Presupuestaria y Financiera

| Categorías                                  | Entrevista 1  | Entrevista 2   | Entrevista 3  | Entrevista 4   |
|---|---|--|---|--|
| Origen del presupuesto                      | De la comuna y del "Conseil Général de la Loire"                                | De la comuna del "Conseil Général de la Loire"   | De la comuna  | De la comuna   |
| Referente al presupuesto de la/s CLIS       | Afirma que el presupuesto para la CLIS es el doble que para una clase ordinaria | Señala que la financiación de la CLIS va a parte del de las otras clases ordinarias Es un presupuesto global para cada CLIS, más elevado | Afirma que la CLIS tiene medios suplementarios a nivel de su presupuesto  | Señala que hay un presupuesto específico para la CLIS, el cual es mucho más importante que el de una clase ordinaria     |
| Satisfacción del presupuesto para la/s CLIS | Cree que es suficiente para funcionar efectivamente                             | Opina que siempre se puede pedir más, en su caso es insuficiente   | Afirma que aunque es el doble, no es un presupuesto extraordinario, es muy limitado y les hubiera gustado que fuese un poco más elevado | Considera que cada uno tiene puntos de vista diferentes respecto a este tema, pero él lo encuentra más o menos coherente |

Tabla 108  
 Metacategoría: Enclave, Aspectos Organizativos y Didáctico-Curriculares

| Categorías                                 | Entrevista 1  | Entrevista 2  | Entrevista 3  | Entrevista 4   |
|--|---|---|---|--|
| Ubicación y nivel socioeconómico           | Se ubica en el centro de la ciudad, con un nivel socioeconómico: medio-alto   | Se sitúa en la periferia, con un nivel socioeconómico: medio-bajo   | Se sitúa en la periferia, en un barrio desfavorecido<br>Es un Centro ZEP<br>Con un nivel socioeconómico: bajo                             | Se sitúa en la periferia, con un nivel socioeconómico: medio-bajo  |
| Número de CLIS                             | Una   | Dos   | Una   | Una  |
| Tipología de la/s CLIS                     | Una CLIS 1; "Especialidad": trastornos del lenguaje   | 1ª CLIS 1; "Especialidad": síndrome de Down<br>2ª CLIS 1; "Especialidad": trastornos específicos del aprendizaje<br>1ª CLIS: 4-5 (máximo 10)<br>2ª CLIS: 12 | Una CLIS 1; "Especialidad": trastornos del comportamiento   | Una CLIS 1; con 3 alumnos que deberían estar en IME  |
| Número del alumnado por CLIS               | 12  |   | 10  | 12   |
| Espacios destinados al alumnado de la CLIS | La CLIS se encuentra con las demás clases ordinarias, con un mayor espacio, pues la sala fue habilitada para tal efecto | Las CLIS se encuentran en las mismas instalaciones que el resto de clases ordinarias, sin disponer de un mayor espacio                                      | La CLIS se encuentra en un edificio a parte del resto de las clases ordinarias, con un mayor espacio                                      | Son adecuados a las necesidades del alumnado de la CLIS, siendo el Docente de ésta quien elige su sala de trabajo, en las mismas instalaciones que las demás clases ordinarias |
| Realización de reestructuraciones          | No, solo la compra de un teléfono que se encuentra en la CLIS   | No, pero si han reflexionado mucho la ubicación de las CLIS   | No, la CLIS se encuentra en las mismas instalaciones que las antiguas clases de perfeccionamiento, siendo ese su lugar desde hace 20 años | No, la sala estaba disponible, pasa su uso   |

Tabla 108 (Continuación)  
 Metacategoría: *Enclave*, Aspectos Organizativos y Didáctico-Curriculares

| Categorías   | Entrevista 1  | Entrevista 2   | Entrevista 3  | Entrevista 4  |
|--|---|--|---|---|
| Número del personal docente la CLIS y figura contractual | La figura contractual es de maestra funcionaria con plaza, siendo una maestra para la CLIS                              | La figura contractual es de maestra funcionaria con plaza, siendo una maestra para la 1ª CLIS, y otra para la 2ª CLIS, con una figura contractual de maestra funcionaria sin plaza | La figura contractual es de maestra funcionaria sin plaza, siendo una maestra para la CLIS  | La figura contractual es de maestro funcionario con plaza, siendo un maestro para la CLIS                                 |
| Relaciones interpersonales                               | Creer que deben ser cordiales con todos los participantes (internos y externos al Centro)                               | Son indispensables para un buen funcionamiento   | Son indispensables para el buen funcionamiento, entre los profesores, padres y demás participantes  | Afirma que es necesario llevarse bien con todos los participantes (internos y externos al Centro) ya que es indispensable |
| Horarios   | Los mismos para las clases ordinarias y la CLIS, a excepción que la CLIS no realiza ni las horas de apoyo ni de estudio | Los mismos para las clases ordinarias y las CLIS   | Los mismos para las clases ordinarias y la CLIS   | Los mismos para las clases ordinarias y la CLIS   |
| Programas educativos                                     | Es la Maestra de la CLIS quien se encarga de su elaboración a través de los informes que recibe                         | Son las Maestras de las CLIS quienes se encargan de su elaboración, a través de los informes que reciben   | Es la Maestra de la CLIS quien se encarga de su elaboración, a través de los informes que recibe  | Es el Maestro de la CLIS quien se encarga de su elaboración, a través de los informes que recibe                          |
| Formación de los Docentes de las CLIS                    | Opina que primero se es Docentes de "Élémentaire" y después, llega la especialización, la cual cree adecuada            | No cree que la formación destinada a los Docentes de las CLIS deba estar adaptada al tipo de CLIS con el que se trabaja, únicamente  | Piensa que hay que estar formado para el trabajo que se realiza y que deben ser los Docentes de EE quienes deberían trabajar con las CLIS | Subraya que queda patente que se necesita una formación adecuada  |

Tabla 108 (Continuación)  
 Metacategoría: Enclave, Aspectos Organizativos y Didáctico-Curriculares

| Categorías   | Entrevista 1  | Entrevista 2  | Entrevista 3  | Entrevista 4  |
|--|---|---|---|---|
| Disponibilidad de los materiales y recursos didácticos | La disponibilidad de los materiales y recursos didácticos de las CLIS y del Centro es adecuada a las demandas | La disponibilidad de los materiales y recursos didácticos de las CLIS y del Centro es adecuada a las demandas | La disponibilidad de los materiales y recursos didácticos de las CLIS y del Centro es adecuada a las demandas | La disponibilidad de los materiales y recursos didácticos de las CLIS y del Centro es adecuada a las demandas |

Tabla 109  
 Metacategoría: Otros Servicios Relacionados con la EE y sus Actuaciones

| Categorías               | Entrevista 1   | Entrevista 2  | Entrevista 3  | Entrevista 4   |
|--------------------------|--|---|---|--|
| La MDPH                  | No dispone de ningún contacto, con ningún organismo exterior al Centro Educativo | La conoce a penas, a pesar de haber obtenido una pequeña formación de interés personal  | No la conoce porque el organismo es nuevo   | Conoce cuál es la función de la MDPH ya que en relación al Centro, según él, se ocupa de la orientación del alumnado   |
| El "Enseignant Référent" | No lo conoce aún, ya que lleva poco tiempo ejerciendo el cargo de Dirección      | Sí que lo conoce, ya que se encarga del seguimiento escolar del alumnado de las CLIS. Además cree que es indispensable como nexo entre los padres y el Centro, y entre el Inspector y los padres. Opina que es alguien que conoce mejor que él cómo funciona la EE. | No lo conocía ya que para los Centros Educativos ZEP existe otra figura destinada a las mismas funciones que el "Enseignant Référent" | Tiene una muy buena relación interpersonal con ella. Opina que su función es indispensable ya que hace de nexo entre ellos y la MDPH considerando la palabra "Référent" (referente) como justa |
| Otros servicios          | Tiene contacto con un psicólogo que trabaja para el Centro Educativo             | Tenían un contacto con el organismo RASED ya que trabajaban juntos, con el alumnado de la CLIS  | Mantiene contacto con el SESSAD y opina que es una ayuda indispensable para el alumnado de la CLIS                                    |  |

Tabla 110  
 Metacategoría: Satisfacción sobre ciertos Aspectos Organizativos de la/s CLIS y el Desempeño del Cargo Directivo, y Profesionalización de la EE

| Categorías                                | Entrevista 1   | Entrevista 2  | Entrevista 3   | Entrevista 4   |
|---|--|---|--|--|
| Satisfacción en las funciones Directivas  | Afirma que es una experiencia interesante, diferente a la labor Docente<br>Se encuentra satisfecho con el trabajo que está realizando  | Reitera que le gusta lo que hace  | Subraya que le gusta mucho lo que hace, ya que es diferente de la labor Docente  | Opina que es realmente interesante, ya que existen reuniones especiales para las CLIS permitiendo conocer otros servicios    |
| Profesionalización de la EE               | Cree que es necesaria pero no indispensable  | Opina que es necesaria  | Afirma que es necesaria e indispensable  | Afirma que es necesaria e indispensable  |
| Formación de los AVS                      | Afirma que no está formada antes de llegar al Centro Educativo.<br>Necesidad de formación  | Afirma que son empleos muy precarios, sin una formación adecuada.<br>Necesidad de formación   | Afirma que no están formados, que disponen del título del BAC.<br>Necesidad de formación   | Afirma que no está formado para trabajar en una CLIS y son personas que se encuentran en una situación de dificultad social. |
| El Centro Educativo frente a la inclusión | Afirma que existe una voluntad de inclusión<br>Sobre todo a partir del Proyecto de Centro<br>Actualmente hay una inclusión no satisfactoria, aunque la mayoría del alumnado de la CLIS está integrado en las clases ordinarias | Opina que su Centro Educativo intenta ver de una manera conjunta los principios de inclusión en una clase ordinaria que corresponda con el nivel, según la edad<br>Afirma que los recursos materiales y humanos, juegan un papel importante en la inclusión | Su Centro está a favor de la inclusión, es por ello que impulsan situaciones en las que puede llevarse a cabo<br>Normalmente el alumnado está incluido en las clases ordinarias siempre que es posible | Necesidad de formación<br>Son conscientes y es por ello que la CLIS está perfectamente incluida en el Centro Educativo       |

Tabla 110 (Continuación)  
 Metacategoría: Satisfacción sobre ciertos Aspectos Organizativos de la/s CLIS y el Desempeño del Cargo Directivo, y Profesionalización de la EE

| Categorías                  | Entrevista 1  | Entrevista 2  | Entrevista 3  | Entrevista 4   |
|-----------------------------|---|---|---|--|
| Inclusión o especialización | Cree que depende del caso. Considera que no siempre es buena la inclusión | Opina que la inclusión es buena para el alumnado de las CLIS y para los demás<br>Está de acuerdo con la "Loi handicap" (2005), cuando hace referencia a que todo alumno pueda ser incluido, aunque sea de una manera simbólica<br>Pero reitera en que no es posible de cualquier manera | Ella se considera estar a favor de la inclusión, siempre que existan los medios necesarios para llevarla a cabo | Afirma que depende del alumnado pero que en todo caso no debería existir inclusión sin los medios necesarios |

A continuación se puntualizan las cuestiones más importantes relacionadas con las metacategorías y categorías anteriormente citadas. Ampliando la información dada anteriormente.

La *situación laboral* de los entrevistados se caracteriza por ser maestros funcionarios con plaza aunque dos de entre ellos no disponen de la titularidad del cargo pues sustituyen a los Directores titulares por motivos inesperados de enfermedad y maternidad.

*“El Director está de baja por enfermedad y como no sabemos cuánto tiempo estará ausente, me han elegido para encargarme del cargo” (Entrevista 1).*

*“La Directora está de baja por maternidad y durará todo el año escolar, es por eso que yo la reemplazo” (Entrevista 3).*

Tradicionalmente, según los entrevistados, la *motivación* para acceder al puesto de Dirección era la obtención de un estatus dentro del Centro Educativo después de varios años ejerciendo como Docente.

*“Antes ser Director estaba considerado como una vía excelente, yo termino mi carrera y me convierto en Director”.* (Entrevista 2).

Sin embargo, en la actualidad, tal y como apuntan los entrevistados, este puesto se demanda por satisfacción geográfica, pues permite acercarse a la ciudad o destino elegido.

*“Mi motivación principal era enseñar en un colegio y sabía que si quería pedir ese colegio, obligatoriamente debía pedir el puesto de dirección. Así que pedí ese colegio y tuve el puesto”.* (Entrevista 4).

Asimismo, los entrevistados manifiestan que la demanda del puesto de Dirección ha disminuido considerablemente, son pocos los que quieren ejercerlo, y es por ello que actualmente se les ofrece a los Maestros funcionarios sin plaza, a los más jóvenes, dotándolo de poca continuidad.

*“En la Loire y en toda Francia cada vez más vemos a la gente más joven ser Directores. Y esto porqué. (...) Estos puestos están disponibles incluso si se debuta en la profesión, es por eso que hay jóvenes Directores (...). Actualmente faltan Directores, hay puestos*

*que se quedan libres o hay quienes realizan el cargo de dirección, sin ser Directores. Es algo que interesa mucho menos a la gente que antes. Económicamente no es interesante y al nivel de responsabilidades es cada vez más difícil. Así que cuando hay jóvenes que piden ser Director enseguida, el primer año, lo son".* (Entrevista 2).

Igualmente, manifiestan los entrevistados, cuando no hay Docentes que deseen voluntariamente aceptar el puesto de Dirección, se impone desde la administración (Ej., el Director de forma burocrática determina quién lo reemplazará, teniendo en cuenta tanto la antigüedad como Docente, como el hecho de conocer bien todos los entresijos del Centro Educativo).

*"He obtenido el puesto por antigüedad. Llevo en el colegio mucho tiempo (...). Conozco suficientemente el colegio. Se necesita a alguien que conozca bien el colegio, que sea rápido y reactivo. (...) La administración junto con el Director titular, me dieron el puesto (...) gracias a mi experiencia. Fue una decisión que no fue tomada por criterios, ni por un interrogatorio, ni con un examen".* (Entrevista 1).

Los entrevistados consideran que el cargo de Director debe tender, y tenderá, a profesionalizarse.

*"Yo me digo que tenemos una deterioración del servicio público. (...) El estatus de los Directores tiene el riesgo de cambiar, el Director del colegio será un "chef d'établissement"".* (Entrevista 2).

Uno de los motivos de este posible cambio, afirman los entrevistados, es la dificultad asociada al desempeño de las funciones de Dirección y Docencia de forma paralela, así como la presencia de una o varias CLIS.

*"Sí, hay más trabajo, porque los informes del alumnado de las CLIS son largos a establecer y la puesta en marcha para enviar a un alumno a una CLIS es bastante complicado en Francia porque hoy hay pocas CLIS, hay pocas clases y muchas demandas. Para establecer un informe hay todo un expediente administrativo que es bastante largo".* (Entrevista 1).



*“Además un exceso de trabajo son todos ESS, los hacemos una para cada alumno en situación de “handicap” y actualmente desde principio de año sé que tenemos 22”.* (Entrevista 2).

La *experiencia profesional* de los Directores entrevistados difiere en cuanto a la titularidad, ya que la experiencia en el cargo varía si se es titular del cargo de Dirección, donde en general existe una experiencia anterior al cargo de dirección en otro Centro Educativo.

*“Este es mi primer año como director, así que mi experiencia es solamente de algunos meses”* (Entrevista 1)

*“Yo ya reemplacé a la Directora en años anteriores, así que he trabajado en el mismo colegio un año, más esté que voy a realizar”* (Entrevista 3).

*“Antes de venir a este Centro fui Director durante dos años en otro Centro de Educación “Maternelle”, actualmente llevo en este Centro siete años”* (Entrevista 2).

*“En total soy Director desde hace cuatro años, donde los dos primeros los pasé en otro colegio”* (Entrevista 4).

En cuanto a la *formación inicial y complementaria*, los entrevistados afirman que disponen del DPPE, ya que es el diploma necesario para ejercer sus funciones como Docentes independientemente del cargo de Dirección, considerándola inadecuada para el cargo.

Los entrevistados informan que la formación complementaria destinada al cargo de dirección puede realizarse antes, durante o después de la obtención del puesto, pues en los últimos años se han producido numerosas variaciones al respecto.

*“Es un jurado que hace preguntas sobre las motivaciones de la gente, sobre sus intereses en ese oficio y si hay puestos libres, la gente puede ser Director”.* (Entrevista 2).

*“Yo seguí una formación que se hace en dos veces y que dura dos veces tres semanas (...) la cual es indispensable”.* (Entrevista 4).

Sin embargo, algunos de los entrevistados proponen ampliar dicha formación durante los años que se desempeñe el puesto de Dirección, pues consideran que falta continuidad.

*“Para mí la formación fue interesante pero haría falta que fuera continua justamente, pues solo tenemos dos veces, tres semanas, durante el primer año de formación y después nada. Tendríamos que tener cuatro días cada año, pues cada año tenemos cosas nuevas a gestionar”.* (Entrevista 4).

Los entrevistados apuntan la ausencia de formación complementaria para los Directores que remplazan a los Directores titulares, aunque ésta sustitución sea por más de un año escolar, si bien es cierto que reciben cierta orientación, aunque consideran que sería necesario, en el caso de que la sustitución sea de larga duración, seguir la misma formación que se les ofrece a los nuevos Directores titulares para el puesto.

*“Yo pienso que sería necesario una formación porque yo, suplo a mi compañera pero es verdad que lo que son informes, no tengo conocimiento (...). Yo ya la he reemplazado y aun así hay cosas que hay que hacer día a día (...). El trabajo de dirección es muy complicado, a pesar de habernos ofrecido medio día de formación, ya que eso nos ha ayudado a paliar ciertas cosas”.* (Entrevista 3).

Referente a la *dotación presupuestaria y financiera de las CLIS*, los entrevistados afirman que proviene de la comuna en la que se ubica el Centro, excepto los gastos de transporte que son financiados por el *“Conseil Général de la Loire”*. Además, la dotación presupuestaria suele ser más elevada para las CLIS que para las clases ordinarias, aunque aún se podría mejorar. El presupuesto que se destina a la CLIS no está relacionado con el número de alumnado que asiste a ella, tal y como afirman los entrevistados, a pesar de que en los últimos años el número del alumnado por CLIS ha aumentado considerablemente. Creen que el incremento del número de alumnado en las CLIS se debe al cierre de algunas de éstas, principalmente por problemas financieros (Ej., una CLIS con 12 alumnos dispone de un presupuesto más elevado que el de un aula ordinaria con 30 alumnos, por lo que incluyendo a los

12 alumnos de las CLIS en un aula ordinaria se consumen menos recursos económicos).

*“Cada vez hay menos CLIS porque administrativamente hay una voluntad de suprimir las CLIS aparentemente (...) es un dispositivo que cuesta mucho dinero al estado ponerlo en marcha, porque en una clase se tiene entre 25 y 30 niños, en una CLIS se tiene 10-12, así que el cálculo se hace rápido.*

*“Actualmente el cálculo administrativo es de suprimir los puestos para ahorrar. Prefieren tener un Docente para 30 alumnos que un Docente para 10, está claro”. (Entrevista 1).*

Igualmente, consideran que planteando y asumiendo una política de compra, reciclando materiales y adaptándose a las directrices económicas de la administración, es posible ofertar una CLIS equipada adecuadamente para su alumnado, siendo satisfactorio el presupuesto destinado a éstas.

*“Siempre se puede pedir más, después es un trabajo a largo plazo, podemos decirnos que un año, con lo que tenemos, podemos investirlo en libros durante 2-3 años y después podremos comprar juegos. No podemos comprar todo de una vez, así que hay que seguir una política de compra. Siempre se puede decir que es insuficiente, para estas clases (...) ya que necesitan material suplementario para ellas, juegos, cosas que no se encuentran en las otras clases, por eso el presupuesto es más elevado”. (Entrevista 2).*

Respecto a la *ubicación y nivel socioeconómico* de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de los Directores entrevistados, en su mayoría se encuentran en la periferia con un nivel socioeconómico medio-bajo, donde en su totalidad, los Directores entrevistados dirigen un Centro Público de Educación “*Élémentaire*” con una o varias CLIS 1. No es de extrañar, pues la gran mayoría de las CLIS en la *Loire* son CLIS 1, dato más que significativo interpretado por los Directores como una consecuencia económica heredada de la crisis mundial o la ubicación del Centro Educativo.

*“En la Loire se encuentran esencialmente colegios con un nivel socioeconómico bajo. La Loire está en un gran declive*

*económico y hay pocos colegios que se encuentran en zonas socioeconómicas elevadas. Hemos perdido toda la industria, hemos perdido una gran parte de la economía, por consecuencia hay muchos barrios y ciudades enteras que sufren*". (Entrevista 1).

*"Yo pienso que las deficiencias intelectuales pueden tocar a todos los medios pero es cierto que el hecho de estar en esos medios socioeconómicos difíciles, aumenta las dificultades de esos niños. (...) Es particular, porque se tienen niños que se encuentran en las CLIS que no son forzosamente alumnos con deficiencias*". (Entrevista 3).

Aunque el número de CLIS 1 es mayoritario comparándolo con el resto de tipologías de CLIS, pese a la relación existente entre ubicación y tipo de CLIS, hay quienes consideran que no deben existir, afirman algunos entrevistados, ya que en su mayoría el alumnado que incluye la CLIS 1 no reside en la zona geográfica de ubicación del Centro Educativo, o bien no cumplen las leyes morales de igualdad.

*"Eso es bastante molesto, porque eso quiere decir que en términos de igualdad, y nosotros somos los predicadores de eso, no somos buenos en ese aspecto. Hay otros países europeos que lo han gestionado de manera diferente. (...) Eso quiere decir que quizás, el colegio francés tal cual está hecho, reproduce las desigualdades que existen fuera del colegio. Mayoritariamente los niños que están en las CLIS, son niños que acumulan las dificultades sociales, económicas, familiares*". (Entrevista 2).

Aún así, los entrevistados manifiestan que la evidencia revela que existe un determinismo social, donde los Centros Educativos Públicos acogen en las CLIS alumnado cuyas familias y/o tutores presentan numerosas dificultades, o incluso, asistieron también a las CLIS.

*"Existe un fuerte determinismo social, es suficiente ver las estadísticas para darse cuenta de que hay una reproducción social y los niños de la CLIS vienen normalmente de padres en dificultad*". (Entrevista 4).

Como afirma uno de los entrevistados (4) no es extraño que en toda la Loire sólo existan 3 CLIS 4 y el resto sean CLIS 1, pues *“aparentemente las CLIS hoy en día son todas del mismo tipo”*. Pero a pesar de llevar la misma nomenclatura, el perfil del alumnado no es el mismo en todos los casos.

*“La CLIS del colegio es para el alumnado con deficiencias intelectuales (...), son 12, pero tres de entre ellos no deberían estar en la CLIS, sino en los IME”* (Entrevista 4)

*“Creo que nuestra CLIS está destinada al alumnado con trastornos del lenguaje, (...) pero forma parte de la CLIS 1”* (Entrevista 1).

*“La CLIS es la común, (...) destinada al alumnado con problemas cognitivos, aunque la nuestra está especializada en trastornos del problema”* (Entrevista 3).

*“En el Centro existen dos CLIS, las dos son CLIS 1 (...) pero una está especializada en trastornos específicos del lenguaje y (...) la otra destinada al alumnado con Síndrome de Down”* (Entrevista 2).

Esta diversidad de CLIS 1 puede deberse a que actualmente se intenta homogeneizar las CLIS desde el enfoque del *“handicap”* quizás para facilitar la labor docente del maestro de la CLIS.

*“Ahora hacen las CLIS a medida, yo he preguntado a mi hermana, es Maestra de EE, y ha trabajado en muchas CLIS y me ha dicho que hacen las CLIS a medida”*. (Entrevista 3).

Los espacios destinados al alumnado de la CLIS son elegidos por los propios Docentes que trabajan en la ellas, por lo que son adecuados a las necesidades del alumnado que las comportan, disponiendo en algunos casos de un mayor espacio que el resto de las clases ordinarias. No disponen de salas dedicadas al descanso del alumnado de la CLIS y no han sufrido reestructuraciones a nivel organizativo, ya que la CLIS es considerada como una clase más que pertenece al Centro Educativo, compartiendo los mismos *horarios* que una clase tradicional, por lo que está bien incluida en él, siendo las instalaciones del Centro adecuadas al alumnado de la CLIS 1.

Respecto al *número del personal docente de la CLIS* del Centro educativo, los Directores están satisfechos del número del personal, como de su figura contractual, consideran que un docente por CLIS es adecuado para cubrir las necesidades del alumnado.

*“Yo creo que un maestro por CLIS es suficiente, (...) pues trabaja con la mitad del alumnado que una clase ordinaria”* (Entrevista 2).

*“El maestro de la CLIS es un maestro más (...) que se ocupa de una clase”* (Entrevista 4).

Por otro lado, consideran de una gran importancia las *relaciones interpersonales* como mecanismos para atender las demandas de tipo organizativas, ya que son necesarias que éstas sean cordiales y respetuosas con todos los participantes de la escolaridad de todo el alumnado del Centro y en particular del alumnado de la CLIS, por ellos las reuniones personales, llamadas de teléfono constantes y correos digitales continuos, forman parte de estos mecanismos para el buen funcionamiento del Centro.

*“Tener una buena relación con todos es indispensable para el buen funcionamiento del Centro (...) y especialmente para la inclusión de la CLIS. Siempre que hay algún problema se intenta resolver con una reunión personal o una llamada de teléfono (...) concretamente yo estoy siempre llamando a los taxis para ver si llegan a tiempo de recoger al alumnado de la CLIS para llevarlos a sus casas (...) o especialistas”* (Entrevista 2).

*“Sí, sí es indispensable tener una buena relación con todos, yo la tengo con todos los Docentes y sobre todo con el de la CLIS (...), además es importante para el funcionamiento del Centro (...) y la inclusión de la CLIS, yo hablo todos los días con algún padre, (...) ellos tienen mi número personal (...) y sobre todo es importante un contacto de los expertos en EE como el “Enseignant Référent” para todo lo relacionado con la inclusión y agentes externos”* (Entrevista 4).

Desde el punto de vista didáctico-curricular, frente a los *programas educativos*, los Directores de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*”, no pueden pronunciarse pues afirman desconocer su composición ya que son los Docentes de las CLIS quienes se encargan de su elaboración, mediante los informes que reciben.

Por el contrario referente a la *formación del Docente de la CLIS*, los entrevistados, en general, afirman que existe una formación especializada destinada a la labor docente del Maestro de CLIS, formación que permite trabajar con el alumnado de la CLIS y que es la más adecuada para el puesto, pues la formación para la obtención del DPPE, no recoge la didáctica de estas clases.

*“En las formaciones de los Maestros de “Élémentaire” no se toca casi nada, incluso ahora. Yo sé que actualmente tocan el tema durante dos horas, pero antes no”* (Entrevista 3).

Ahora bien, según los entrevistados, es cierto que existen pocas posibilidades para especializarse cuando un Docente con el DPPE llega a un puesto de CLIS. Y es que la oferta de formación complementaria es mínima, quizás por problemas de financiación, a pesar de su gran demanda.

*“Yo pienso que no nos proponen nada porque no hay financiación, habría además que pagar a los sustitutos, desde mi punto de vista es una cuestión de presupuesto”*. (Entrevista 4).

*“Es ahí donde está el problema, la formación no es continua, es decir, la voluntad está ahí y los Docentes no están en contra, pero falta una formación que actualmente, por razones económicas, no es dispensada siempre (...) porque por razones económicas la formación continua está prácticamente hoy en un estado cero. Este año ofertaron dos o tres cursos para todos los Docentes de la Loire”*. (Entrevista 1).

Cuando el problema no radica en la financiación, afirman los entrevistados, es de orden temporal, pues la administración ofrece la gran mayoría de la oferta formativa durante los periodos no lectivos.

*“Es verdad, es difícil porque tenemos además una vida familiar y todos estamos de acuerdo que no queremos ir los miércoles, el sábado o el domingo a hacer una formación, ya que antes eran durante el horario de nuestro trabajo”. (Entrevista 3).*

En cuanto a la *disponibilidad de los materiales y recursos didácticos* consideran que están disponibles siempre pues pertenecen únicamente a la CLIS, aunque desconocen cuáles son. Respecto a los materiales y recursos didácticos del Centro Educativo frente a la CLIS, los Directores consideran que cubren las demandas, no solamente de los Docentes de las CLIS, sino también del resto de docentes. Consideran que todo lo que existe en el Centro pertenece a todos lo que lo forman.

En cuanto al servicio responsable de la escolarización del alumnado de la CLIS que se encarga de la organización escolar, el diagnóstico y determina ciertas pautas organizativas y didáctico-curriculares desde la *“Loi hándicap”* (2005), es la *MDPH*, a través de la *CDAPH*. Estos son poco conocidos entre los entrevistados por motivos de índole temporal, pues es un servicio que lleva instaurado poco tiempo y no les ha dado ocasión a conocerlo en profundidad, si bien con la llegada de la Ley, es un pilar indispensable en la formación para desempeñar el cargo Directivo.

Este servicio destinado a la familia y/o tutores del alumnado en situación de *“handicap”* presenta ciertas barreras, pues muchos de los familiares y/o tutores que deben hacerse cargo de la demanda y puesta en marcha de la escolarización del alumnado en situación de *“handicap”* tienen dificultades de orden lingüístico, cultural y personal (Ej., no dominan la lengua francesa, oral y/o escrita, culturalmente no todos aceptan el posible *“handicap”* y se sienten desprotegidos, etc.).

*“Yo pienso que los padres no saben cómo hacerlo, es más difícil para ellos. Hay padres que no son franceses, que deben rellenar los documentos, y hace retardar las cosas cada vez más. Antes éramos nosotros (...) rellenábamos los informes junto con los padres y era mucho más rápido, desde mi punto de vista. Los padres que no quieren, ya podemos empujarles, (...) pero si ellos no quieren, no se les puede forzar. Está bien que los padres sean los*



*únicos jueces de sus hijos, pero de otra parte, los padres que no saben cómo hacer las gestiones, es muy difícil para ellos.*

*“Pedir los documentos porque vuestro hijo es discapacé es muy difícil de escuchar para los padres”. (Entrevista 3).*

Contrariamente a la MDPH, la figura del *“Enseignant Référent”* es más conocida entre los entrevistados, ya que trabaja horizontalmente con ella y el Centro Educativo. Su figura se ha vuelto indispensable como afirman la mayoría de los entrevistados, pues es un nexo entre los servicios externos, la familia y/o tutores y el Centro Educativo, que además conoce el funcionamiento de la EE mejor que los demás participantes de la escolarización del alumnado de la CLIS, por ello es esencial su presencia en las ESS. Sus visitas al Centro Educativo dependen de las necesidades de éste y de la cuantía de Centros Educativo en los que intervenga.

*“Para un alumno de una CLIS tenemos forzosamente estas reuniones que se llaman ESS (...). En una ESS están presentes: el “Enseignant Référent”, el Maestro de la CLIS, el Director y el equipo de cuidados”. (Entrevista 4).*

*“Esas reuniones me han aportado mucho. Hasta el año pasado trabajaba con el mismo “Enseignant Référent” y aprendí mucho. (...) Es alguien que puede también en un momento determinado hacer proposiciones pero solo para que los padres le escuchen, que no es forzosamente el colegio quien dice eso, sino que es él. Esto permite también triangular la relación, que no hay oposición entre el colegio y los padres”. (Entrevista 2).*

Además de la MDPH y el *“Enseignant Référent”*, los Centros disponen de otros servicios destinados al alumnado de sus CLIS, siendo estos diferentes dependiendo de las necesidades del alumnado y la composición de éstas (Ej., psicólogo, RASED, y SESSAD).

Respecto a la *satisfacción sobre ciertos aspectos relacionados con la CLIS y el desempeño del cargo directivo*, los Directores entrevistados afirman estar satisfechos de la organización del Centro Educativo respecto a las CLIS, en términos generales, incluso a pesar de las dificultades para desempeñar el

cargo (Ej., falta de formación, inexperiencia en el cargo, presencia de CLIS en el Centro y un sinnúmero de cuestiones relativas a la organización y funcionamiento del Centro Educativo), los entrevistados manifiestan que es un cargo gratificante y satisfactorio, que les permite conocer otros dispositivos, servicios y acciones dedicadas a la Educación, concretamente a la de los ACNEAE.

*“Es una experiencia interesante, es interesante. Es otra cosa que trabajar como Docente. (...) estoy muy satisfecho de lo que estoy haciendo, de lo que estamos haciendo”.* (Entrevista 1).

*“Director en un colegio con una CLIS es más bien interesante. Es interesante tener esas reuniones, permite conocer otros servicios”.* (Entrevista 4).

Respecto a la *profesionalización de la EE*, los Directores entrevistados creen necesaria la especialización de la formación del Docente de la CLIS, ya que sin la formación adecuada es difícil llevar a cabo su labor Docente, considerándolo un problema estatal, no solamente ligado al *“Département”*.

*“Está claro que se necesita una formación adecuada. (...) No es un problema de la Loire, es un problema nacional porque estamos bajo las determinaciones académicas y nacionales”.* (Entrevista 4).

La profesionalización de la EE es indispensable, según los entrevistados, ya que existe un elevado número de puestos destinados a las CLIS que están cubiertos por maestros funcionarios sin plaza, sin formación especializada a este tipo de alumnado, con las consecuencias que se pueden derivar de ello, pues lo normal antes de la especialización, en el caso de realizarla, es comenzar como maestro sin plaza en las CLIS y después especializarse. Es por ello que se aprecia un cierto desaliento en este aspecto.

*“Es normalmente cuando se empieza en esta profesión que se obtenga este tipo de puestos, lo cual debería ser lo contrario, deberían ser las personas que están especializadas, que están formadas quienes deberían tenerlos. Es el mundo al revés. Y si le preguntas a los Docentes, todos hemos comenzado en clases como estas, la gran mayoría”.* (Entrevista 3).

Por otro lado, muchos de los Directores consideran que la formación del personal de apoyo para el Docente de la CLIS, en este sentido, la *formación del AVS* cuyas funciones son apoyar al Docente de la CLIS en las cuestiones que interfieren con la educación de su alumnado. Pero afirman que en ocasiones, este apoyo puede convertirse en un obstáculo para el buen funcionamiento de la enseñanza.

*“Es la cosa más difícil y ponemos a gente que está menos formada, claro que trabaja bajo la tutela del Maestro y en ocasiones para él es una ayuda, pero me ha surgido el caso en otros colegios donde había un AVS, el cual era un peso para el Maestro (...) porque el AVS no está para nada preparado a asegurar este tipo de función”.* (Entrevista 4).

Todos coinciden en que los AVS carecen de formación y en su mayoría opinan que es debido a que ellos mismos se encuentran en una situación social difícil. Están a favor de este personal, pero subrayan la necesidad de una formación mínima para este puesto.

*“No tienen formación. Son seleccionados en relación a una entrevista que pasan al final del año, pero no tienen formación, creo que disponen de un nivel BAC. (...) Hace dos años, tuvimos una AVS que se fue porque era muy difícil para ella. No podía. Teníamos alumnos que decían muchas palabrotas y era insoportable, le insultaban y no pudo más moralmente. Es demasiado difícil cuando no se tiene una formación, es un público particular”.* (Entrevista 3).

*“El problema es que sería necesario que tuvieran una formación mínima. (...) Después, a veces el tipo de selección es tal que está claro que el AVS no está formado para estar en una CLIS. Después depende la suerte, a veces tenemos AVS formidables y otras veces tenemos AVS catastróficos, hay una selección que no está a la altura, son personas que no están formadas, son además personas que están en dificultad social (...) los AVS normalmente son personas en un principio en dificultad social y sin empleo. (...) Es un tratamiento social del paro, donde no hay racionalidad educativa”.* (Entrevista 4).

El problema de la formación afecta a todo el personal que interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de la CLIS. La falta de profesionalización en la EE está provocando que en ocasiones el alumnado de la CLIS trabaje bajo la supervisión de dos especialistas que carecen de una formación adecuada para el desarrollo de su labor (Ej., maestros funcionarios sin plaza, ni experiencia, ni formación específica, y un AVS seleccionado, por su situación social, sin formación), aunque este problema no solo se presenta en la *Loire*, sino en toda Francia.

*“Puede darse el caso de que alguien que acaba de aprobar las oposiciones, sin experiencia ni formación específica, llegue a una CLIS y se encuentre con un AVS que tampoco lo está, así que falta ayuda, falta formación (...) pero no es un problema de la Loire, sino que es un problema nacional porque estamos bajo las determinaciones académicas y nacionales”*. (Entrevista 4).

Por otro lado, los Directores entrevistados afirman que el Centro Educativo trabaja para que la *inclusión* de la CLIS sea una realidad. Consideran que el Centro debe basarse en los principios de inclusión y para ello fomentan situaciones propensas a este fin. Incluso lo recogen en su Proyecto de Centro.

*“En los colegios existen los “Project d’école” que duran 3, 4 ó 5 años. En estos proyectos deben estar claramente definidas las modalidades de inclusión de los alumnos “handicapés”, en los que forman parte las CLIS. En este “Project d’école” está escrito alto y claro, el alumno X o Y incluirá tal clase de tal hora a tal hora con los objetivos precisos siempre en relación al proyecto que se encuentra vigente”*. (Entrevista 1).

Además, el alumnado que puede ser incluido en una clase ordinaria de los Centros Educativos de los Directores entrevistados lo está, dependiendo de sus necesidades educativas. Sin embargo según los entrevistados, todavía existen ciertas reticencias por parte de los equipos docentes a la acogida del alumnado en situación de *“handicap”* en sus aulas ordinarias, pues aunque esté incluido en los Centros Educativos bien es cierto que existen barreras no visibles, que impiden que esta iniciativa de voluntad de inclusión se desarrolle.

*“Ha habido reticencias, al principio, cuando se instauró la segunda CLIS y tuve que intervenir diciendo que no era negociable de manera ética”. (Entrevista 2).*

Asimismo, los entrevistados consideran que se debe incluir siempre que se pueda antes que la orientación al centro específico, pero que depende del caso, aunque revelan que de un tiempo a esta parte las CLIS están sufriendo numerosos cambios que apuntan a su desaparición, esencialmente, por motivos económicos o debido a las consecuencias de la política de inclusión, si bien para implementar dicha política con éxito es imprescindible disponer de los recursos materiales y humanos necesarios y adecuados.

*“Hacer eso (incluir) de cualquier manera, yo no estoy de acuerdo, con eso. Hablamos de recursos materiales, de recursos humanos, hay condiciones para poder realizar la inclusión, la inclusión de una CLIS en un colegio. Y la formación forma parte de ello”. (Entrevista 2).*

*“El discurso es incluir al alumnado, muy bien, nosotros estamos a favor, pero detrás no existen los medios, así que estamos siempre en lo mismo, yo pienso que es una cuestión de presupuesto, van a cerrar las CLIS para meterlos en las clases ordinarias, yo pienso que será aun peor. (...) Se necesitan medios detrás (de la inclusión). Y por el momento no los tenemos”. (Entrevista 3).*

Algunos de los entrevistados consideran que si se continúa suprimiendo las CLIS, por motivos económicos o políticos, en años venideros las CLIS habrán desaparecido completamente, y con ellas la figura del Docente de CLIS, que se convertirá en un especialista de la inclusión (Ej., intervendrá eventualmente en varios Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” donde se encuentre el alumnado en situación de “*handicap*”, apoyando al Docente tutor de la clase ordinaria, aportándole métodos, técnicas e instrumentos organizativos y didáctico-curriculares, manteniendo ocasionalmente una reunión con el alumnado en cuestión, etc.). Los entrevistados no están conformes con este cambio, pues sin los recursos necesarios no creen que sea posible ningún tipo de inclusión.

*“Normalmente, es lo que está previsto, que sean una persona referente para ciertos niños en las clases y serán ellos quienes impulsarán lo que debemos hacer en las clases ordinarias para ayudar a esos niños. (...) Trabajarán con los Docentes, pero después cogerá a esos alumnos quizás una hora por día para decirles: tú no has aprobado esto, aquello, etc. Impulsarán mucho más el seguimiento de la clase. (...) Mientras no haya los medios necesarios, no estoy segura de que sea beneficioso este cambio, yo creo que no”. (Entrevista 3).*

Asimismo, los entrevistados creen que la desaparición de las CLIS implica eliminar la salida inesperada que aporta a cierto alumnado que se encuentra en una situación educativa específica, duradera o momentánea, considerando ésta estructura como algo indispensable para la continuidad educativa del alumnado.

*“Yo creo que merece la pena porque creo que en las clases ordinarias no lo conseguirían con los mismo resultados”. (Entrevista 3).*

*“Hay alumnos que están mucho mejor en CLIS que en un IME o en un ITEP (...) yo pienso que a veces podemos ver (...) algún alumnado que finalmente está mejor en un medio ordinario que en un medio mucho más especializado”. (Entrevista 4).*

## **2.2. Docentes**

A continuación se presenta los datos obtenidos a partir de las entrevistas efectuadas a los Docentes de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” con CLIS de la *Loire* (Francia) sobre su situación laboral, motivación, y experiencia profesional (Tablas 111), perfil de formación inicial y complementaria (Tablas 112), características de las CLIS (Tabla 113), aspectos organizativos y didáctico-curriculares (Tablas 114), y satisfacción sobre ciertos aspectos organizativos de las CLIS y el desempeño de la labor docente, y la profesionalización de la EE (Tablas 115).

Tabla 111  
Metacategoría: Situación Laboral, Motivación y Experiencia Profesional

| Categorías   | Entrevista 1   | Entrevista 2  | Entrevista 3   | Entrevista 4  |
|--|--|---|--|---|
| Figura contractual   | Maestra funcionaria con plaza  | Maestro funcionario con plaza   | Maestra funcionaria con plaza  | Maestra funcionaria con plaza   |
| Motivación   | Por decisión personal, desde siempre ha querido trabajar en la EE  | Por una experiencia con personas en dificultad  | Por decisión personal, aunque en un principio fue la administración  | Por la experiencia de tener un hermano con discapacidad   |
| Experiencia profesional dentro y fuera del Centro Educativo actual | Es su segundo año como Maestra de la CLIS, en el Centro actual<br>En total posee 7 años de experiencia en la EE, 4 en un IME y dos más en CLIS<br>Sólo su 1 <sup>er</sup> año estuvo en una clase ordinaria de "Élémentaire" | Lleva 21 años trabajando como Maestro de la CLIS en su Centro actual<br>Anteriormente estuvo en un Centro de reeducación, para casos muy difíciles, y en otra CLIS<br>Antes, estuvo varios años como Maestro de "Élémentaire" | Antes de estar en su Centro actual trabajó 4 años en una CLIS, sin especialización, una vez obtenida, llegó a su Centro actual, donde lleva 5 años | Lleva 30 años ejerciendo la docencia<br>Tres años en "Élémentaire" y el resto en EE<br>Es su tercer año en el Centro actual |

Tabla 112  
Metacategoría: Perfil de Formación Inicial y Complementaria

| Categorías  | Entrevista 1                    | Entrevista 2   | Entrevista 3   | Entrevista 4  |
|---|---------------------------------|--|--|---|
| Diplomas que poseen                               | Posee el diploma de CAPSAIS     | Posee el CAPSAIS después de varios años de docencia sin la especialización | Posee el CAPA-SH después de varios años de docencia sin la especialización | Posee el CAPSAIS, después de dos años de la obtención del DPPE            |
| Consideraciones sobre su formación Inicial        | Adaptada al trabajo de una CLIS | No está adaptada   | Es buena, para el trabajo que realiza                                      | No está adaptada  |
| Consideraciones sobre su formación complementaria | Es buena y necesaria            | No hay nada que le interese  | No tiene consideraciones en este aspecto                                   | Además de ser muy cara los contenidos no se corresponden con las demandas |

Tabla 113

*Metacategoría: Características de las CLIS*

| Categorías  | Entrevista 1   | Entrevista 2   | Entrevista 3  | Entrevista 4   |
|---|--|--|---|--|
| Tipología de las CLIS 1                             | Sin especialidad   | Trastornos del comportamiento, trastornos del aprendizaje y perfil de IME  | Trastornos del lenguaje   | Autismo  |
| Número de horas de dedicación de la CLIS            | 24 horas semanales   | 24 horas semanales   | 24 horas semanales  | 24 horas semanales   |
| Número del alumnado por CLIS                        | 12   | 12, aunque 3 no deberían estar en CLIS sino en un IME  | 12  | 6  |
| Tiempo de planificación de los programas educativos | De 1 a 2 horas semanales   | 3 horas diarias  | De 1 a 2 horas semanales  | De 1 a 2 horas semanales   |
| Caracterización de la planificación para la CLIS    | Tiene un proyecto global para el año<br>La planificación la realiza semanalmente | No posee una planificación, anual, semanal o trimestral lo hace todo sobre la marcha, poniéndose objetivos a corto o largo plazo | Según el ritmo de los alumnos, trabaja por semanas, no se propone objetivos anuales | Continúa el nivel que le corresponde al alumno, pero a su ritmo, sin planificación |

Tabla 114

*Metacategoría: Aspectos Organizativos y Didáctico-Curriculares*

| Categorías                        | Entrevista 1  | Entrevista 2  | Entrevista 3  | Entrevista 4  |
|-----------------------------------|---|---|---|---|
| Espacios destinados a las CLIS    | Son idóneos para su labor docente y no dispone de un área de descanso | Son idóneos para su labor docente y no dispone de un área de descanso | Son idóneos para su labor docente y no dispone de un área de descanso | Son idóneos para su labor docente y dispone de un área de descanso que forma parte de la CLIS |
| Realización de reestructuraciones | Ninguna   | Algunas   | No para acoger a su alumnado  | No para acoger a su alumnado  |



Tabla 114 (Continuación)

## Metacategoría: Aspectos Organizativos y Didáctico-Curriculares

| Categorías   | Entrevista 1   | Entrevista 2   | Entrevista 3   | Entrevista 4  |
|--|--|--|--|---|
| Relaciones interpersonales                             | Opina que son muy importantes para la inclusión, primordiales<br>Considera indispensable la figura del "Enseignant Référent"   | Cree que es mejor y necesario tener buenas relaciones con los compañeros<br>Considera indispensable la figura del "Enseignant Référent"  | Opina que son muy importantes para la inclusión<br>Considera indispensable la figura del "Enseignant Référent"   | Opina que son muy importantes para la inclusión<br>Considera indispensable la figura del "Enseignant Référent"  |
| Los programas educativos                               | Sigue los mismos que las clases ordinarias, de forma adaptada a las necesidades y niveles educativos del alumnado<br>Afirma la necesidad de obtención del PPS por parte de la MDPH | Son elaborados por él a partir de su bagaje docente<br>Afirma la necesidad de obtención del PPS por parte de la MDPH, y otros documentos | Sigue los mismos que las clases ordinarias, de forma adaptada a las necesidades y niveles educativos del alumnado<br>Afirma la necesidad de obtención del PPS por parte de la MDPH | Sigue los mismos que las clases ordinarias, de forma adaptada a las necesidades y niveles educativos del alumnado<br>Afirma la necesidad de obtención del PPS por parte de la MDPH, además no está a favor de la MDPH |
| Métodos o técnicas pedagógicas                         | Propone varios métodos o técnicas, para el mismo objetivo, dependiendo del alumnado<br>Utiliza el juego como método indiscutible   | El método es la individualización, en todos sus aspectos<br>Todo está adaptado   | Los pequeños grupos y la observación   | El individualizado  |
| Frecuencia, métodos e instrumentos de evaluación       | A través de los ejercicios de clase y la observación   | Según sus fichas elaboradas por nivel al principio de año y sobre todo por empatía   | Utiliza las evaluaciones del MEN que son exámenes escritos.<br>Además de la utilización de ejercicios después de cada competencia y una inicial que dura 2 meses de observación    | Utiliza las evaluaciones del MEN que son exámenes escritos. Además realiza exámenes escritos después de cada competencia y una inicial para ver en qué nivel se encuentra el alumno<br>Es adecuada a su labor docente |
| Disponibilidad de los materiales y recursos didácticos | Es adecuada a su labor docente   | Es adecuada a su labor docente   | Es adecuada a su labor docente   | Es adecuada a su labor docente  |

Tabla 115  
 Metacategoría: Satisfacción de ciertos Aspectos Organizativos de la/s CLIS y el Desempeño de la Labor Docente, y la Profesionalización de la EE

| Categorías                                       | Entrevista 1   | Entrevista 2   | Entrevista 3  | Entrevista 4  |
|--|--|--|---|---|
| Satisfacción en su labor como Docente de la CLIS | Afirma que el trabajo en la CLIS le encanta  | A pesar de su implicación, afirma estar insatisfecho del trabajo que realiza para la CLIS  | Cree que es muy gratificante  | Lo considera muy gratificante por que le gusta lo que hace, no por el sueldo que gana                 |
| Profesionalización de la EE                      | Afirma que la formación ofrece cosas que se necesitan saber<br>Cree fuertemente necesaria la especialización en la CLIS    | Afirma que es necesaria y debería ser obligatoria la especialización para las CLIS   | Cree que no es necesaria, forzosamente, la especialización                                | Cree que no es necesaria, forzosamente, la especialización sino ser maleables                         |
| Formación de los AVS                             | Afirma que no poseen ninguna y que son seleccionados por el "póle-emploi"  | Afirma que no poseen ninguna   | Afirma que no poseen ninguna y en ocasiones son un problema más para la clase y para ella | Afirma que no poseen ninguna  |
| El Centro Educativo frente a la inclusión        | Afirma que el Centro está a favor, pero en su Centro no existen clases del mismo nivel educativo para enviar a sus alumnos | Considera que a pesar de que el Centro está a favor de la integración, no todos lo están al tener dificultades demasiado complejas | Opina que en su Centro se está trabajando poco a poco                                     | Cree que desde hace dos años con el nuevo equipo educativo la acogida es muy buena. Son una clase más |
| Inclusión o especialización                      | Está a favor de la inclusión, aunque cree que en ocasiones depende del alumnado  | Está a favor de la inclusión, pero para poder realizarla se necesitan medios, sino no es posible                                   | Depende del caso  | Con medios es posible la inclusión, sino, no  |
| Propuestas de mejora                             | Mayor comunicación entre los participantes de la organización del alumnado de la CLIS y obligación de especialización      | Mejoras en todos los aspectos, formativos, económicos, recursos personales, materiales, mayor implicación, etc.                    | Mayor comunicación entre los participantes de la organización del alumnado de la CLIS     | Hace falta un cambio formativo, una mejor especialización y mayores recursos personales y materiales  |

A continuación se puntualizan las cuestiones más importantes relacionadas con las metacategorías y categorías anteriormente citadas. Ampliando la información dada anteriormente.

La *figura contractual* de los Docentes de las CLIS de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la *Loire* (Francia) entrevistados es de maestro funcionario con plaza, cuya *motivación* para desempeñar su labor docente está determinada por varios aspectos: (a) vocación; (b) experiencia con personas cercanas en situación de “*handicap*”; y (c) experiencia trabajando en una CLIS antes de la especialización, lo que activó su vocación.

(a) *“Lo que me interesaba de la enseñanza era trabajar ya dentro de la especialidad (...) para poder ocuparme de las clases de niños con discapacidad”*. (Entrevista 1).

(b) *“En mi caso, ya conocía la discapacidad antes de ser Maestra ya que tengo un hermano que la sufre. Era algo que me interesaba”*. (Entrevista 4).

(c) *“Yo empecé a enseñar en una especialidad el primer año de trabajo, pero no fue una elección. Uno no puede elegir siempre su puesto de trabajo cuando empieza. Finalmente me gustó y el segundo año elegí una clase especializada en Saint Etienne. Seguidamente, al acabar el cuarto año de aprendizaje me especialicé”*. (Entrevista 3).

No obstante, en opinión de los entrevistados, otra variable que posiblemente afecta a la motivación de los Docentes de CLIS para desempeñar su labor docente es la zona geográfica. El puesto de Docente de CLIS está poco demandado ante las dificultades que entraña ocuparse del alumnado en situación de “*handicap*”, prácticamente sin apoyos, tal y como afirman los entrevistados. Por ello, generalmente, estos puestos están desempeñados por maestros funcionarios sin plaza, de “*Élémentaire*” que prefieren optar por continuar en la zona geográfica, lo que puede ocasionar la ausencia de personal con formación especializada para atender al alumnado de CLIS.

*“Cuando los jóvenes acaban sus estudios universitarios quieren encontrar un trabajo en Saint Etienne (...). Si quieren trabajar en Saint Etienne, debe aceptar un puesto en una CLIS.*

*Dichos puestos deberían ser ocupados por aquellos maestros con más experiencia, aquellos que han tenido tiempo de asentar la pedagogía; paradójicamente son ocupados por jóvenes que acaban de salir de la Universidad, quienes ni siquiera han estado en una clase ordinaria y luego es una catástrofe". (Entrevista 2).*

Como prueba *la experiencia laboral* de los entrevistados, pues a excepción de uno, el resto trabajó como Docente de la CLIS sin especialización, obteniéndola años después ocasionando la especialización en la CLIS después de la obtención de experiencia.

En lo que respecta a *la formación inicial y complementaria*, los Docentes entrevistados poseen todos diplomas relacionados con la EE, pero afirman que no está adaptada a la CLIS, ya que es una formación muy teórica, que no representa la realidad educativa. Consideran que quienes ofrecen esta formación no han estado nunca en una CLIS y, por lo tanto, no comprenden el contexto de un Docente de CLIS, sin olvidar que los contenidos no se ajustan a las CLIS y dicha formación inicial no ha cambiado en 20 años.

*"Una especialización de la que yo no estoy contento porque durante un año ha consistido en hablar de Freud; lo que él y otros habían dicho, cuando los otros estaban y no estaban de acuerdo con él. Es todo. Es una formación que yo no considero interesante y que no refleja la realidad, nada que ver con el alumnado (...) no está adaptada, absolutamente no". (Entrevista 2).*

En este sentido, los Docentes de CLIS entrevistados manifiestan que lo importante no es la adecuación de la formación recibida, y sí los recursos, iniciativas y motivaciones personales para sacar adelante una CLIS.

*"Lo importante es ser flexible y tener la capacidad de adaptación al alumnado, es todo eso lo que es importante, la formación, (...) y de armarse de paciencia y tener ganas de buscar trucos para enseñar, pero seguramente no es la formación quien me ha ayudado a ser profesora especializada (...) la formación para el Maestro de EE no ha cambiado en 20 años". (Entrevista 4).*

Esta opinión, según los entrevistados, la comparten muchos Docentes de CLIS que han trabajado en ellas por una decisión administrativa, sin poseer la formación adecuada. Consideran que muchas veces es más interesante trabajar sin formación y más tarde especializarse, una vez que se conoce el campo de trabajo, para posteriormente ofrecer una enseñanza de mayor calidad.

Por otro lado, la tendencia de los Docentes de CLIS, en opinión de los entrevistados, independientemente de su condición, es no *continuar formándose*, salvo si dicha formación es obligatoria.

*“Cada año hay prácticas para las CLIS, este año las hice porque eran obligatorias, porque hasta ahora nunca las había hecho”*. (Entrevista 2).

La realización de formación complementaria no es muy común entre los Docentes de CLIS, principalmente debido a un problema de oferta, pues los entrevistados consideran que la oferta de este tipo de formación no se ajusta a las demandas e intereses de los Docentes de CLIS, además de tener un elevado precio.

*“Las formaciones no están nada adaptadas, eso debe costar caro además”*. (Entrevista 4).

Asimismo, otra de las posibles causas por las que la realización de formación complementaria no es muy común entre los Docentes de CLIS, según los entrevistados, es la dificultad que entrañan las sustituciones durante el periodo de formación, pues los Docentes de CLIS no son remplazados durante ese periodo, lo que provoca que el alumnado: (a) sea integrado en las clases ordinarias, si es posible y los Docentes de las clases ordinarias aceptan; o (b) permanezca esos días en su domicilio, bajo el cuidado de la familia y/o tutores. Esta situación no la aceptan todos los Docentes de CLIS, ya que sólo se presenta en su caso (Ej., el sistema de sustituciones en otras figuras docentes funciona adecuadamente).

*“Durante esos cuatro días no se te remplazada, son los otros maestros quienes se ocupan de tu alumnado. Yo, a veces, he tenido alumnado del que es imposible ocuparse, ni siquiera viene. Estoy en*

*contra de que se les pida a los propios padres que se ocupen de ellos, eso no es normal. Por eso siempre rechacé los cursos, porque no es normal que no seamos remplazados, en todos los cursos se reemplaza a los maestros excepto a nosotros”. (Entrevista 2).*

Los Docentes de las CLIS, son ocasionalmente sustituidos, cuando deben ausentarse, pues no son prioritarios. El personal encargado de las sustituciones en Educación “*Élémentaire*” se suele destinar a cubrir las necesidades de las clases ordinarias principalmente, por dos motivos: (a) la falta de formación a nivel tradicional y especializado; y (b) el limitado número de este personal.

*“En general, cuando realizamos cursos, un poco largos, se integra en las clases a los prácticos del IUFM quienes no tienen formación para estar en una CLIS, entonces van a las clases ordinarias, porque nosotros no somos prioritarios, no se integran profesores prácticos en nuestras clases”. (Entrevista 1).*

Otra barrera para la realización de formación complementaria, según los entrevistados, es ofrecer dicha formación en periodos no lectivos, algo que no todos los Docentes de CLIS comparten, pues años atrás la formación complementaria se realizaba durante el periodo lectivo, si bien debían sustituir y recuperar esos días de trabajo.

Los entrevistados afirman que la formación complementaria es necesaria, es importante seguir formándose, pero la oferta de esta formación está decreciendo considerablemente, sobre todo la dirigida al Docente de CLIS.

*“El tiempo de la especialización disminuye (...) es importante seguir formándose, uno siempre se puede cuestionar, cuestionar su propia práctica pedagógica, pero se necesita formación”. (Entrevista 1).*

La formación complementaria ofertada desde la administración suele ser reducida y caracterizarse por ser animaciones pedagógicas para las CLIS o clases ordinarias, lo que ocasiona la falta de formación especializada en CLIS. Por ello desde hace varios años, se ha creado una formación destinada a los Docentes de las CLIS, la cual se realiza cada año y es considerada como

indispensable, más que por la formación por la posibilidad de intercambio de información y toma de contacto con otros Docentes en la misma situación.

*“La formación para las CLIS es muy interesante ya que reagrupan a muchos Docentes de CLIS y siempre es posible intercambiar opiniones entre nosotros. En los consejos pedagógicos nos hablan de circulares para ayudarnos a crear una reflexión en relación con el tema”. (Entrevista 1).*

En cuanto a las *características de las CLIS*, en opinión de los entrevistados, no existe gran diversidad de *tipologías de CLIS*. La mayoría de las CLIS son CLIS 1, en las que se incluye al alumnado con trastornos del lenguaje, trastornos del comportamiento, perfiles de IME, y/o autistas, en el caso de la *Loire*. En general, las CLIS 1 suelen ser homogéneas en su composición, pero puede existir CLIS 1 con un alumnado que se encuentre en diferentes situaciones de *“handicap”* (Ej., trastornos del lenguaje y del comportamiento, y trastornos del comportamiento y perfiles de IME, entre otros).

La gran mayoría de las CLIS de los Centros Públicos de Educación *“Élémentaire”* de la *Loire* (Francia) son CLIS 1, y suelen encontrarse en zonas con un nivel socioeconómico bajo. Algunos de los entrevistados establecen cierta relación entre el contexto socioeconómico de la zona geografía del Centro Educativo y la tipología de la CLIS, inversamente que las CLIS no acojan esencialmente a alumnado de su zona geográfica.

*“Muchas veces el nivel socioeconómico bajo se encuentra en las ciudades más que en los pueblos, y se incluye más fácilmente una CLIS en una ciudad que en un pueblo porque es más fácil reagrupar al alumnado. Pienso que hay más interés en que las CLIS estén en las ciudades y por eso están donde están”. (Entrevista 1).*

*“Hay una correlación normal, hay lugares que no necesitan CLIS, los niños de esas zonas provienen de barrios acomodados y no es necesario”. (Entrevista 2).*

Respecto al *número de horas* que los Docentes de las CLIS les dedican corresponde a 24 horas semanales, pues no existe diferencia entre el número

de horas del Docente de CLIS y las clases ordinarias. Para cumplir ese número de horas, los Docentes de las CLIS elaboran un horario preciso para cada alumno que interviene en la CLIS, como afirman los entrevistados, tienen en cuenta todos los tiempos de inclusión internos o externos al Centro Educativo quedando detallados después de un tiempo de evaluación y adaptación. Además, deben considerar los tiempos de reagrupación en la CLIS, que suelen sucederse al comienzo y fin de la jornada escolar creando un ambiente de rutina en el alumnado de la CLIS, haciéndoles sentir parte integrante de la CLIS como su clase y el alumnado de la CLIS como sus compañeros de clase, además de considerar el ritmo de cada alumno.

En cuanto al *número del alumnado* de la CLIS, el cual va aumentando con los años, cubriendo el aforo en la mayoría de las CLIS de la *Loire*, así como su gran diversidad, tal y como manifiestan los Docentes de CLIS entrevistados, dificulta enormemente su labor docente que en ocasiones, le desborda además de imposibilitar un trabajo individualizado, considerando que la atención a algunos alumnos no es la adecuada por este motivo. Por ello el *tiempo de planificación* para la CLIS varía según las características de cada una de entre ellas, aunque por lo general oscila entre una y dos horas por semana, según los entrevistados. Pues la *planificación en las CLIS* es bastante peculiar, ya que tiene en cuenta los ritmos del alumnado, donde lo importante es la adquisición de las competencias y no el tiempo de adquisición, es por ello que ciertos entrevistados, no disponen de una programación detallada.

En general disponen de una idea global anual, dividida en periodos, caracterizándose por ser semanal de forma precisa.

*“Tengo un proyecto global para el año, y cada año para cada alumno (...) no hago programación para el año porque no sé nunca el ritmo al que van a evolucionar, tengo grandes líneas sobre las que pienso trabajar ese nivel de competencias. Es difícil para mí prever lo que haremos durante el año”.* (Entrevista 1).

*“Yo no tengo ninguna planificación, sé qué tengo que enseñar en el año (...) por eso al final de cada semana miro dónde está el alumno y qué vamos a trabajar durante la nueva semana (...) yo me adapto su ritmo y cada alumno tiene uno diferente”* (Entrevista 4).



Referente a los *aspectos organizativos* los encuestados afirman que los *espacios* destinados a la CLIS son idóneos para el desarrollo de su labor Docente considerándolos amplios, aunque en ocasiones les gustaría disponer de mayor espacio para realizar actividades de tipo taller. Su ubicación es adecuada a sus expectativas y realizada de manera estratégica para el uso de la CLIS y el funcionamiento de la inclusión en otras clases.

*“La CLIS está situada de manera a favorecer la inclusión del alumnado, (...) además es la sala más grande que dispone el colegio”* (Entrevista 1).

*“Está situada en la antigua sala de profesores, por lo que es más amplia que las demás, (...) era necesario esa ubicación ya que se encuentra entre dos de las clases de mayor inclusión”* (Entrevista 3).

Aunque ciertos espacios idóneos para el desempeño de la labor docente de la CLIS conllevan inconvenientes provocados por su propia ubicación.

*“La clase está bien donde está, para la inclusión, pero yo preferiría compartir el patio del otro edificio, donde se encuentran los mayores, porque aunque la inclusión se realiza en las clases de niveles inferiores a la edad, es importante que se relacionen también con niños de su propia edad”* (Entrevista 3).

*“Claro que la clase dispone de unas condiciones idóneas, que estamos muy bien aquí, (...) disponemos hasta de nuestro propio patio (...) pero estamos aislados del colegio, estamos a aparte, hasta tenemos un teléfono, entrada y salida individual (...) es lo único malo que para la inclusión debemos atravesar el edificio y entrar en el de las clases ordinarias”* (Entrevista 4).

En general, como manifiestan los entrevistados no disponen de salas especialmente dedicadas al descanso del alumnado de la CLIS y no han sufrido *reestructuraciones* ni modificaciones significativas desde la perspectiva organizativa.

En cuanto a las *relaciones interpersonales* de los Docentes de las CLIS, éstos consideran que son una variable principal que determina el éxito de la

inclusión, pues manifiestan que si se disponen de relaciones cordiales y amistosas con el resto del equipo educativo y miembros del Centro Escolar, la inclusión puede realizarse, a pesar de las cuestiones ligadas a la falta de medios y aforo. Además consideran que trabajando junto con los docentes de las clases ordinarias, se pueden concretar los tiempos de integración que mejor acompañen al PPS del alumnado de la CLIS.

Respecto a las relaciones interpersonales con los agentes externos al Centro Educativo, los entrevistados afirman que son inadecuadas, pues existe poca implicación por parte de éstos, manifestando el interés de trabajar de forma más lineal con ellos. Contrariamente consideran que la figura del *“Enseignant Référent”* cuya figura es reconocida y sus funciones conocidas y necesarias para los entrevistados. Éstos consideran que siempre se puede disponer de la ayuda del *“Enseignant Référent”*, aunque no sea física, y afirman que es indispensable para las reuniones de ESS. Creen que es el nexo que se necesitaba entre la familia y/o tutores, Centro Educativo, Docente de CLIS y servicios externos, pues es una figura creada por la *“Loi handicap”* (2005). Todos aprecian esta nueva figura, ya que antes de ella, la labor docente se complicaba con la labor administrativa y la función de comunicador.

*“Entonces, el “Enseignant Referente”, es decir, cuando empecé en la CLIS hace algunos años, este puesto no existía, era muy difícil, es por eso que dejé la CLIS porque debíamos contactarlo todo, las familias, los profesionales, y era muy complicado”.*  
(Entrevista 1).

No obstante, la carga de trabajo del *“Enseignant Référent”* es excesiva, lo que suele derivar en una disminución de la calidad de su trabajo.

*“En cuanto al “Enseignant Référent” tiene a su cargo 200 alumnos, luego ¿cómo seguir a 200 familias seriamente?”.*  
(Entrevista 4).

En el caso de no poder contar con el *“Enseignant Référent”*, los Docentes de CLIS manifiestan que suelen dirigirse a sus Inspectores de circunscripción o de la EE, ya que éste último, principalmente juega un papel importante para la puesta en marcha de la educación del alumnado de la CLIS.

Sin embargo, aseguran que las relaciones interpersonales con ellos no son fluidas y constantes. La solución que proponen es la realización de reuniones de forma conjunta para hacer más participes al Docente la CLIS de la organización de la EE, la cual finalmente interfiere directamente a su alumnado.

*“Yo honestamente no conocía realmente a mi Inspector de circunscripción, este año fue interesante, hemos tenido miembros del ZEP que tienen reuniones regularmente con el Inspector, pero nosotros no estábamos invitados, pero este año sí hemos sido invitados y es cierto que también se aprecia, es decir, que hemos podido pensar juntos cuál es realmente nuestro trabajo precisamente después de esta nueva circular. De hecho, uno se siente parte de eso”. (Entrevista 1).*

Por otro lado, los aspectos *didáctico-curriculares* respecto a los *programas educativos*, los Docentes de las CLIS entrevistados manifiestan seguir los mismos programas educativos del MEN adaptados al nivel educativo de cada uno de sus alumnos ya que según la *“Loi handicap”* (2005), el alumnado de la CLIS debe poder seguir una escolarización, en términos educativos, de manera tradicional. Por ello los programas son los mismos que en las clases ordinarias, adaptados al nivel educativo de cada alumno, según su PPS.

*“Es verdad que se está más libre en CLIS que en clase ordinaria, pero de todas maneras estamos obligados a seguir los programas de 2008 en la medida de lo posible”. (Entrevista 1).*

Las CLIS deben ofrecer una escolarización lo más normalizada posible a su alumnado, razón por la que al alumnado de CLIS, a pesar de sus dificultades, se les hace participes de ciertas actividades normalizadas, tal y como afirman los entrevistados.

A pesar de la obligatoriedad de seguir los programas dictados por el MEN, uno de los entrevistados afirma no tomarlos como referentes, ya que no se adaptan a las necesidades de su alumnado. Es él mismo quien los elabora de manera individualizada.

*“No tengo un programa. Soy yo quien lo hace todo (...) porque nunca he llegado a encontrar un libro que sea interesante ni para los chavales ni para mí. ¿Por qué? Porque este alumnado a veces toma un poco de aquí y a veces un poco de allá, (...) no hay ningún libro que refleje lo que ellos son, por lo que viéndolos yo construyo el libro, en función de su dificultad”. (Entrevista 2).*

Para la elaboración de las adaptaciones de los programas educativos o para su propia creación, son necesarios los documentos acreditativos y PPS del alumnado, los cuales no reciben los Docentes de las CLIS, ya que en ellos se recoge toda la información relativa a la educación de su alumnado. Pero los cambios a nivel organizativo causados por la *“Loi handicap”* (2005) según los entrevistados, ponen de manifiesto la ausencia de información disponible sobre éste expresados en un PPS u otros documentos dificultando enormemente el desarrollo de la labor docente por parte de los entrevistados, pues suelen ser ellos los que se ocupen de recabar la información sobre su alumnado, a veces sin éxito y tras un proceso de recogida de información bastante costoso.

*“Es una miseria, una miseria. A veces no sé casi nada, se tiene poca información (...) Acabo de recibir hace 15 días el dossier de un niño que tengo desde hace 2 años. (...) Lo que pido, además se lo he dicho al “Enseignant Référent”, (...) no es suficiente, (...) se lo dije al Inspector el otro día”. (Entrevista 2).*

La principal responsable de este problema es la MDPH, que se encarga del diagnóstico, la elaboración del PPS y la orientación escolar del alumnado en situación de *“handicap”*.

En ocasiones, los Docentes de CLIS entrevistados afirman que son ellos quienes deben realizar la cumplimentación de documentos específicos, fuera de su competencia, como serían los documentos que afectan a la orientación del alumnado. Sabiendo que la decisión final recae en la MDPH, pudiendo no tenerlos en cuenta, ocasionando, según los entrevistados, orientaciones inadecuadas para un cierto alumnado. Aunque algunos de los entrevistados creen que además de las orientaciones que puedan proponer la MDPH el problema real radica en la decisión final de las familias y/o tutores del alumnado en situación de *“handicap”*, que pueden aceptar o rechazar cualquier

orientación y decidir sobre la trayectoria educativa a seguir. Considerado por los entrevistados como de inapropiado.

Además, los Docentes de CLIS entrevistados manifiestan no conocer claramente las funciones de la MDPH, aunque reconocen saber que es la encargada de la realización de las orientaciones escolares, de la cual dudan si disponen de los medios necesarios para llevarla a cabo. Aseguran que siendo ellos los que realizan toda la documentación, organización escolar, y que son los padres quienes finalmente deciden. Consideran que la creación de la MDPH no era necesaria.

*“Son los padres quienes deciden, es decir, que la MDPH para mí, pues sí, es como pipí de gato, vamos a decirlo así, quiere decir que es una institución pero después son los padres quienes deciden. Hoy en día me pregunto con la próxima llegada de 2010 para qué sirve la MDPH hoy mismo”. (Entrevista 4).*

En cuanto a los *métodos y técnicas pedagógicas*, los Docentes de CLIS, tal y como manifiestan los entrevistados, suelen reagrupar al alumnado bajo diferentes criterios (Ej., niveles educativos, o edades, entre otros). Las CLIS se componen de pequeños grupos, lo más homogéneos posibles, en función de sus niveles, bien de lectura, matemáticas, etc. No obstante, a pesar de la reagrupación, en general, el alumnado mantiene su propio ritmo de trabajo, aunque en ocasiones trabaje la misma actividad con compañeros del mismo nivel educativo o edad. La opción de reagrupación por edades viene ocasionada por la dificultad de reunir, en el mismo nivel educativo, a un alumno de 7 años con otro de 10. Muchos de los entrevistados creen que para el alumnado con mayor edad y menos nivel educativo, la mejor forma es trabajar por edades aunque se tengan niveles diferentes, para que este alumnado no se sienta inferior y al mismo tiempo les estimula para que trabajen.

*“Yo los tengo por grupos de nivel de trabajo (...) aunque cada uno trabaje de una manera u otra (...) intento homogeneizar los grupos al máximo” (Entrevista 1).*

*“En la clase hay zonas, aquí está la de matemáticas, y aquí la de francés (...) cada uno trabaja su nivel, pero la misma asignatura, (...) por edades (...) eso les motiva a aprender”* (Entrevista 3).

La mayoría de los entrevistados opinan que existen diferencias metodológicas entre una CLIS y una clase ordinaria, pues las CLIS trabajan con el principio de individualización a diferencia de las clases ordinarias. Afirman que se necesita más tiempo y la adquisición de las competencias se lleva a cabo de manera más visual, más lúdica y materializada, algo que no es posible en las clases ordinarias por el elevado número del alumnado.

De esta forma, los métodos y técnicas pedagógicas más empleados por los entrevistados son el tutorial, demostrativo, del descubrimiento, interrogativo, individualizado y gestual, si bien aluden que su uso depende del momento, los resultados obtenidos, la competencia, la edad y las dificultades del alumnado. A la par, consideran que los métodos van ligados a los intereses del alumnado con el propósito de enriquecer el aprendizaje.

En cuanto a la *evaluación*, según los entrevistados, la evaluación inicial es fundamental para los Docentes de CLIS, pues gracias a ella obtienen una descripción real de las competencias que posee su alumnado, que es imprescindible para la elaboración de la programación, si bien para ello cada Docente de CLIS utiliza diferentes métodos e instrumentos de evaluación (Ej., evaluaciones del MEN, evaluaciones elaboradas por ellos y/o por observación, entre otras).

La evaluación del nivel de adquisición por parte del alumnado de las competencias trabajadas se suele realizar, según los entrevistados, a partir de los resultados de la evaluación de las actividades de clase efectuadas por el alumnado (portafolios) y la observación (técnicas de observación) del Docente de CLIS. La utilización de instrumentos tradicionales de evaluación, como el examen, es poco usual, aunque en ocasiones los Docentes de CLIS están obligados a evaluar a su alumnado con exámenes de evaluación estandarizados ofertados por el MEN, pues su resultado puede afectar a su orientación y a la elaboración de un nuevo PPS. Estas evaluaciones estandarizadas, se pueden llevar a cabo después de trabajar para la

adquisición de una competencia, coincidir con el final de un semestre, o con la finalización de un proyecto, entre otras.

En general, los Docentes de las CLIS entrevistados utilizan los exámenes estandarizados del MEN para las clases ordinarias, pero tampoco es lo usual, por lo que son ellos mismos quienes realizan sus propias evaluaciones, pues afirman que no existen evaluaciones específicamente elaboradas para las CLIS. Es por ello que a partir del año escolar 2008/2009, en colaboración, los Docentes de las CLIS están diseñando las líneas de seguimiento para la evaluación de las competencias de su alumnado para obtener una coherencia entre las CLIS, ya que suele ser una de las dificultades mayores de los Docentes de las CLIS.

*“Estoy perdida, no sé evaluar, no sé si realmente adquieren las competencias, pues en ocasiones después de la evaluación, la cual es positiva, siguen sin saber hacer los ejercicios, por lo que retomamos el trabajo, y vuelvo a evaluar (...) y siento que algo no funciona (...) los exámenes del MEN no se corresponden a las CLIS, deberían existir unas evaluaciones para las CLIS (...) además cada uno evaluamos de una manera, dando importancia a cosas diferentes” (Entrevista 1).*

Respecto a los *recursos y materiales didácticos* que más utilizan los entrevistados y su disponibilidad, destacan los diferentes manuales que existen por nivel. En ocasiones disponen de varias editoriales, para poder elegir las actividades que más se adecuen a su alumnado. Asimismo, elaboran fichas adaptadas a su alumnado a partir de las actividades de diferentes manuales, dando como resultado un libro de texto con las competencias más importante y a las cuales pueden pretender, del programa del MEN, para un alumno de la CLIS en concreto. Algunos entrevistados hacen bastante hincapié en la inexistencia de recursos y materiales didácticos específicos para la CLIS, si bien otros argumentan que dichos recursos y materiales no son necesarios, pues deben seguir los mismos programas educativos que las clases ordinarias. Igualmente, manifiestan disponer de juegos, pizarra tradicional e internet, entre otros, los cuales están disponibles en todo momento pues pertenecen a la CLIS.

El ordenador suele ser un apoyo fundamental para los Docentes de CLIS, ya que el alumnado sigue trabajando de manera ociosa y permite poder concentrarse en otros aspectos. Los alumnos aceptan trabajar con el ordenador y se sienten más motivados y receptivos que trabajando de manera tradicional, pues en su mayoría no son capaces de seguir el ritmo escolar de las clases ordinarias y necesitan un tiempo de descanso utilizado de esta manera.

*“Se cansan enseguida, antes trabaja con ellos en el taller (...) construíamos cosas, coches (...) pero como ya no lo tengo utilizo el ordenador (...) es ideal, cuando veo que están cansados les dejo venir (...) se distraen y continúan trabajando (...) escriben, leen (...) es necesario, se cansan enseguida”* (Entrevista 2).

De otra parte, la *satisfacción de ciertos aspectos organizativos de las CLIS y el desempeño de la labor docente*, los entrevistados afirman que son muchas las dificultades o problemas que se presentan a los Docentes de CLIS, pero contrariamente consideran que su trabajo es muy gratificante y están muy satisfechos con él. Incluso recomiendan a todos los Docentes trabajar un año en CLIS, para así comprender mejor la diversidad, las dificultades del alumnado y adquirir una mayor experiencia para atenderlas.

Este nivel de satisfacción, en ocasiones inesperada, puede impulsar incluso a la formación especializada para continuar en el cargo con un puesto de titular, como es el caso concreto de uno de los Docentes de CLIS entrevistado (3). Y es que algunos de los entrevistados consideran que la continuidad es muy importante para el alumnado, sobre todo para el de la CLIS, para la adquisición de sus competencias o la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, uno de los entrevistados afirma no sentirse satisfecho con su puesto de trabajo, pues considera que falta implicación y motivación en los diferentes niveles y ámbitos educativos. Él es consciente de su trabajo y esfuerzo pero considera que para dar salida a su alumnado necesita más tiempo y recursos, porque tiene un alumnado que debería estar asistiendo a un IME.



*“No, no estoy satisfecho. La palabra clave actual es insatisfacción. No es la desmotivación, es la insatisfacción, le decía al Director porque tengo la sensación de no hacer todo lo necesario. Y sin embargo, todas las mañanas a las 6:30 estoy aquí al mismo tiempo que las mujeres de la limpieza. Me voy siempre tarde. Los miércoles trabajo aquí, a veces vengo los sábados, tanto trabajo como hay para hacer. Y a pesar de todo esto, no estoy satisfecho porque no tengo tiempo para ocuparme de todo. Hay alumnos que dejo un poco de lado”. (Entrevista 2).*

Referente a la *profesionalización de la EE*, en general, los Docentes de CLIS entrevistados están de acuerdo en que es indispensable poseer una formación adaptada a la CLIS, que no debería ser una opción sino una obligación, porque la formación especializada ofrece un enorme bagaje de posibilidades para ejercer la docencia en CLIS, que el DPPE no proporciona. Igualmente, consideran que la formación va ligada a la persona, a sus recursos, pero no es suficiente.

*“Verdaderamente hay cosas de las que se necesita aprender (...) me parece importante, ya que no debería ser una elección, después sin especialización siempre se tienen recursos personales para llevar a cabo y lograr comprender mejor el funcionamiento del alumnado. Me parece que se necesita una buena formación en ese aspecto”. (Entrevista 1).*

*“Sí es importante la especialización, pero más importante es ser maleables, (...) ser capaces de adaptarnos a cualquier situación (...) la especialización ayuda, pero la formación está tan fuera de la realidad que aun teniéndola lo importante es la persona” (Entrevista 4).*

Respecto a la *formación del AVS*, el apoyo pedagógico con el que cuenta el Docente de CLIS y que consideran indispensables, ahora más que nunca, pues la necesidad de una persona suplementaria en el trascurso de sus clases favorece la continuidad del desarrollo de su labor docente, es inadecuada para las funciones que realiza. El AVS, como afirman los encuestados puede ser una gran ayuda o, por el contrario, un obstáculo, pues

carecen de una formación adaptada a la enseñanza, o a la EE. Además son seleccionados por su situación, la cual es muy delicada socialmente. Son personas, en general, en dificultad económica y social, con contratos precarios y sin ningún tipo de formación adaptada a sus funciones.

*“Ya he tenido otras personas que han venido a ayudarme en clase con quienes ha ido muy bien porque han observado y mirado cómo funciono con el alumnado e intentaban hacerlo parecido, y después otras que no encontraban su lugar, que ayudaban demasiado a los niños o no de la manera correcta”. (Entrevista 3).*

Algunas de las soluciones que proponen los encuestados, respecto a la formación y al puesto que desempeñan los AVS, es la creación de un puesto designado para el personal que quiera participar en la educación del alumnado de la CLIS. Con un periodo de formación formal teórico y práctico. Sino al menos que realicen una formación básica con lo necesario para ejercer al lado de alumnos de CLIS.

Por otro lado, en general, los entrevistados aseguran que los *Centros Públicos de Educación “Élémentaire”* en los que trabajan suelen acoger de buen agrado al alumnado de las CLIS. En definitiva, la inclusión se considera como parte fundamental del Centro Educativo, esencial para el funcionamiento de un Centro Educativo con una o varias CLIS, pero con los recursos y materiales necesarios, y sobre todo que beneficie al alumnado.

*“Es necesario que esto tenga un sentido para el alumnado, si esto no tiene sentido para el alumnado esto no sirve absolutamente para nada, aparte de ir con una discapacidad a una clase que ya está cargada. El alumnado debe encontrar también su sitio, tiene que tener un sentido para la Maestra que lo acoge y que esto tenga un sentido para el grupo de niños que va a crearse con este alumnado además. Si no es ridículo”. (Entrevista 4).*

Igualmente, consideran que la *inclusión* es más beneficiosa que los *centros específicos*, pero no de cualquier manera. Manifiestan que el éxito de la política nacional de inclusión, según la mayoría de los entrevistados, depende principalmente de los recursos que se le asignen, pues con la ausencia actual

de recursos, tanto materiales como personales, entre otros, la inclusión, a pesar de sus beneficios, no es posible.

*“Por supuesto, simplemente para poder hacerlo se necesitan medios, sino no es posible. (...) Faltan dispositivos para mejorar la educación; la educación y todo lo que hay alrededor”.* (Entrevista 2).

El aumento del número de alumnado por CLIS y la justificación de la política educativa de inclusión, según los entrevistados, están provocando una reducción del número de CLIS año tras año, aunque todos creen que este cierre de CLIS está ocasionado por problemas económicos, más que pedagógicos o educativos.

*“Es un asunto de dinero, es todo. Estaría bien que fuera una política de integración, pero detrás de esta pseudo-política de integración no es más que una historia de dinero (...) Esto se llama demagogia, pura y simplemente (...) Hay historias de presupuesto, de créditos, de dinero y de encargarse del alumnado pasa detrás de muchas cosas”.* (Entrevista 4).

Igualmente, la reducción del número de IME, sobre todo por el elevado coste que supone su funcionamiento, está ocasionando que el alumnado con perfiles destinados a este tipo de centros terminen asistiendo a una CLIS, con las dificultades organizativas que esto conlleva.

*“Es una cuestión de dinero, esto permite recuperar puestos (...) los IME cuestan realmente caros, y ahora los sectores donde no hay muchos alumnos, quieren ponerlos al máximo para rentabilizar (...). Leí hace tiempo una frase que me impresionó mucho, fue “el objetivo de la Educación Especial es organizar su propia desaparición”, sí, pero no importa a qué precio. No se pueden borrar, decir, a partir de mañana los IME se han terminado”.* (Entrevista 2).

El cierre de IME y SEGPAS o UPIs está provocando que los Docentes de CLIS tengan dificultades a la hora de orientar académica y profesionalmente a su alumnado. Los Docentes de CLIS entrevistados presentan altos niveles de incertidumbre sobre qué pasará con su alumnado en años posteriores, pues cada vez se dispone de menos salidas académicas y profesionales para el alumnado que termina la CLIS. La mayoría cree que su alumnado no está

preparado para comenzar un “lycée” profesional, y afirman que finalmente el trabajo desarrollado en las CLIS no tiene continuidad. No obstante, en algunas ocasiones, la MDPH propone que cierto alumnado permanezca en la CLIS durante otro año escolar, lo que provoca en opinión de los entrevistados más problemas para el desarrollo de su labor docente (Ej., edad elevada, falta de medios o inadecuación de la estructura).

Igualmente, tal y como afirman los entrevistados, la reducción del número de CLIS está estimulando un cambio en las futuras funciones de los Docentes de CLIS (Ej., una figura representativa de la EE en los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” para orientar a los Docentes tutores). Los entrevistados desean fuertemente que no llegue el día en que esto suceda, pues eso significará que su alumnado estará incluido totalmente en una clase ordinaria sin ayudas especializadas, lo que sería un fracaso y un error moral. Todos piensan que el cierre continuo de CLIS va a ocasionar muchos problemas en un futuro no muy lejano.

*“Lo que podemos lamentar son los cierres progresivos de las CLIS que van a engendrar grandes problemas y a los compañeros jóvenes que van a llegar, les deseo suerte. Además el salario no se equipara”. (Entrevista 4).*

Ya que consideran que las CLIS aportan una salida inesperada para ciertos de sus alumnos y creen que ésta estructura es indispensable para la continuidad educativa de su alumnado. En ocasiones creen que sirve como desencadenante para reiniciar a los alumnos cara a la enseñanza y puede incluso permitirles reintegrar el sistema educativo tradicional.

*“Diría que la existencia de la CLIS para mí se impone en el sentido en el que permite a los niños poder volver al circuito ordinario. Yo tengo un alumno, es el mejor de los CE1, es impensable que pueda quedarse en CE1 (...). Es un alumno que ya ha suspendido el circuito ordinario porque no estaba adaptado a él”. (Entrevista 4).*

Por último, los entrevistados hacen referencia a algunas *propuestas de mejora de la organización de la EE* (Ej., mejoras formativas, profesionalización

de la EE, mayor implicación y solidarización de la EE por parte de los docentes, mayor comunicación y vínculo entre los participantes de la organización y práctica de la EE aumento de los recursos personales y materiales, mejoras en los apoyos externos a las familias y/o tutores, mayor seguimiento escolar, cohesión entre los Docentes de CLIS y uniformidad).

*“Sí, es verdad que hace mucho tiempo que trabajo y hay esfuerzos que se han hecho, después lo que sería interesante es ver el trabajo que ustedes hacen de hecho, ver en Europa, dado que actualmente estamos al orden de Europa, cuales son los diferentes sistemas que existen y después lo que finalmente funciona mejor porque me parece que cada uno prueba cosas en el rincón de su país y que si pudiéramos un poco las cosas en común puede que evolucionáramos más rápido y mejor”. (Entrevista 1).*

### **3. TRIANGULACIÓN DE RESULTADOS**

Una vez presentados los resultados descriptivos de corte cuantitativo y cualitativo, mediante el proceso de triangulación (Tablas 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, y 125), se pretende realizar una comparación entre los resultados obtenidos a través de los diferentes instrumentos (cuestionario sobre la Organización Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” con CLIS -Percepción de los Directores; cuestionario sobre la Organización Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” con CLIS -Percepción de los Docentes; entrevista sobre la Organización Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” con CLIS -Percepción de los Directores; y entrevista sobre la Organización Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” con CLIS - Percepción de los Docentes), y fuentes empleadas (Directores de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*”, con CLIS de la *Loire*, -Francia- y Docentes de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*”, con CLIS de la *Loire*, -Francia-).

De esta manera, se contrasta la información y se completa para obtener el nivel de conciencia entre todos ellos y de ahí establecer las inferencias correspondientes, para más tarde realizar, a partir de este proceso, la formulación de las conclusiones generales y específicas de esta investigación, para conocer mejor la realidad de la organización de la EE en estos Centros Educativos.

Tabla 116  
*Unidades de Análisis: situación laboral y principal motivo para desempeñar su cargo directivo y labor docente, respectivamente*

| Situación laboral y principal motivo | Cuestionarios  | Entrevistas   |
|--------------------------------------|--|---|
| Directores                           | La <i>situación laboral</i> actual de los Directores se caracteriza principalmente por presentar una figura contractual de maestro funcionario con plaza (94,60%), cuyo <i>principal motivo</i> para desempeñar su cargo directivo es por iniciativa personal (78,40%) o sugerencia administrativa (18,90%).   | Son maestros funcionarios con plaza independientemente si son titulares o no del puesto de dirección. Cuando son titulares es por decisión personal ligada al estatus, o la zona geográfica, y si no llamados a ocupar el puesto por la administración junto con el Director titular por su experiencia como docente en el Centro.<br>Además, el cargo de Director está cambiando, el estatus que ofrecía el cargo de dirección está desapareciendo y está provocando que cada vez más haya más jóvenes en este puesto. |
| Docentes                             | La <i>situación laboral</i> actual de los Docentes se caracteriza principalmente por presentar una figura contractual de maestro funcionario con plaza (62,50%), si bien más de la mitad de los Docentes trabajan como especialistas, ocupando un cargo de Maestro de EP, tipo D (67,50%), cuyo <i>principal motivo</i> para desempeñar su labor docente, es por iniciativa personal (65,00%) o sugerencia administrativa (27,50%) en la mayoría de los casos. | Son generalmente maestros funcionarios con plaza por decisión personal, debido a varias razones, vocacional, gracias a una experiencia con un alumnado en dificultad, o bien por tener un familiar con discapacidad.<br>Son puestos además, que suelen ocupar los jóvenes debutantes con el puesto de maestro funcionario sin plaza, orientados por la administración, especializándose años más tarde para ostentar el puesto por iniciativa personal.   |

Tabla 117  
*Unidades de Análisis: experiencia profesional en sus respectivas funciones*

| Experiencia profesional | Cuestionarios   | Entrevistas   |
|-------------------------|---|---|
| Directores              | La <i>experiencia profesional</i> de los Directores en su <i>actual Centro Educativo</i> es de una media 3,51 años de antigüedad ( $\alpha$ : 2,81 años) y es que la gran mayoría lleva desempeñando dicho cargo entre 1y 12 años. En cuanto a su experiencia profesional en otro/s Centro/s Educativo/s, | En general los Directores antes de realizar las funciones de dirección en su Centro actual, ya poseían alguna experiencia en otros Centros Educativo, soliendo ocupar más tiempo su cargo en el mismo Centro Educativo. |

Tabla 117 (Continuación)  
 Unidades de Análisis: *experiencia profesional en sus respectivas funciones*

| Experiencia profesional | Cuestionarios  | Entrevistas   |
|-------------------------|--|---|
|                         | <p data-bbox="384 539 563 1059">es de una media 3,38 años de antigüedad (<math>\alpha</math>: 5,20 años), pues un 51,40%, de los Directores no posee ninguna experiencia profesional como Director anterior a la obtenida en su Centro Educativo actual, mientras que el resto de los encuestados manifiesta que ha desempeñado dicho cargo directivo en otros Centros Educativos 2 a 18 años.</p>   |   |
| Docentes                | <p data-bbox="572 539 778 1059">La <i>experiencia profesional</i> de los Docentes de CLIS como <i>Maestro de EE en su especialidad</i> en su actual Centro Educativo revela que un 37,50% de los encuestados no posee ninguna experiencia profesional bajo este formato, mientras que el resto de los encuestados manifiestan haber desempeñado este puesto en otros Centros Educativos 2 y 26 años.</p> <p data-bbox="783 539 970 1059">Por su parte, como <i>Maestro de EE en su especialidad</i> en otros Centros Educativos, el 65,00% de los Docentes no posee ninguna experiencia profesional anterior a la obtenida en su Centro Educativo actual, mientras que el resto de los Docentes manifiesta haber desempeñado este puesto en otros Centros Educativos 1 y 8 años.</p> <p data-bbox="975 539 1150 1059">Respecto a su experiencia profesional como <i>Maestro de EE en su actual Centro Educativo</i> el 100,00% de los encuestados no posee ninguna experiencia con esta función en su actual Centro, y un 7,50% de los Docentes manifiesta haber desempeñado esta labor en otros Centros Educativos 1 y 24 años.</p> | <p data-bbox="572 1088 815 1615">Los Docentes de las CLIS suelen poseer una experiencia anterior a la de su centro educativo actual tanto como maestro de educación "<i>Élémentaire</i>" como docente de CLIS, ocupando el puesto actual dependiendo de los cambios de la administración, pues los Docentes de las CLIS no suelen ocupar mucho tiempo su puesto en el mismo Centro Educativo, ocasionado por el número de maestros funcionarios sin plaza, o la supresión de CLIS o el cambio hacia la enseñanza tradicional.</p> |

Tabla 117 (Continuación)  
*Unidades de Análisis: experiencia profesional en sus respectivas funciones*

| Experiencia profesional | Cuestionarios   | Entrevistas |
|-------------------------|---|-------------|
|                         | <p>Referente a su experiencia profesional como <i>Maestro de EP de la CLIS en su actual Centro Educativo</i> un 40,00% de los encuestados afirma que han realizado esta labor 1 y 2 años y un 10,00% de los Docentes han desempeñado esta misma función en otros Centros Educativos 3 y 5 años. Finalmente, respecto a su <i>experiencia profesional</i> como <i>Maestro de Formación Reglada</i>, los resultados muestran que una baja minoría ha realizado esta función 1 y 19 años. Igualmente sucede con la antigüedad como <i>Maestro de Formación no reglada</i> oscilando entre 1 y 6 años (2,50%). Asimismo los datos arrojan una experiencia como <i>Maestro de Formación Complementaria</i> que oscila entre 1 y 8 años (2,50%) pues dos son los encuestados en poseer experiencia en ésta función, siendo de 5,00% la experiencia <i>Profesional no Docente relacionada con la EE</i>.</p> |             |

Tabla 118  
*Unidades de Análisis: grado de adecuación del perfil de formación inicial para desempeñar su cargo y labor docente respectivamente*

| Formación inicial | Cuestionarios   | Entrevistas   |
|-------------------|---|---|
| Directores        | <p>La <i>titulación</i> más alta que en mayor medida manifiestan poseer los Directores son "<i>Licence</i>" (54,10%), "<i>Master</i>" (18,90%) y DEUG (18,90%).<br/>                     Sobre los <i>diplomas</i> que poseen los Directores, los resultados revelan que 89,19% de los encuestados poseen el DPPE, si bien otra parte de los encuestados, en general, muestran ostentar diplomas dirigidos a la obtención del DPPE actual, pero años anteriores haciendo referencia al CAFIPEMF (10,81%),</p> | <p>La titulación más alta para los Directores corresponde en general a la "<i>Licence</i>" contando con el DPPE como diploma más usual.</p> |



Tabla 118 (Continuación)  
 Unidades de Análisis: grado de adecuación del perfil de formación inicial para desempeñar su cargo y labor docente respectivamente

| Formación inicial | Cuestionarios   | Entrevistas   |
|-------------------|---|---|
|                   | <p>"Diplôme d'Instituteur" (2,70%), y/o "Certificat d'Aptitude Professionnelle Instituteur" (2,70%).</p> <p>Además, un número de Directores dispone de diplomas orientados a la EE referidos al CAPSAIS (5,41%) y CAPA-SH (2,70%) o al cargo que desempeñan haciendo mención al "Diplôme directeur établissement spécilisé" (2,70%), mientras que un (2,70%) de los Directores entrevistados poseen diplomas no relacionados con el ámbito de la Educación siendo la "Licence en sciences naturelles" y "Licence d'économie", sucesivamente.</p> <p>Por otro lado, los Directores poseen más de un diploma haciendo referencia al DPPE y CAFIPEMF (8,10%), DPPE y "Licence en sciences naturelles" (2,70%), DPPE y "Licence d'économie" (2,70%), CAPSAIS y CAFIPEMF (2,70%), y DPPE, CAPSAIS y "Diplôme directeur établissement spécilisé" (2,70%).</p> <p>La gran mayoría de los Directores (75,70%) consideran inadecuado su perfil de formación inicial para desempeñar su cargo de dirección.</p> |   |
| Docentes          | <p>La titulación más alta que en mayor medida revelan disponer los Docentes de CLIS son la "Licence" (75,00%) y "Master" (17,50%).</p> <p>En cuanto a los diplomas ostentados por los Docentes de CLIS, se limitan exclusivamente a la posesión del DPPE (77,50%), seguidos de los diplomas dirigidos especialmente al trabajo con el ACNEAE, haciendo referencia al CAPSAIS (30,00%) y CAPA-SH (30,00%), contrariamente al 2,50% de los encuestados que manifiestan disponer del "Diplôme du cadre formateur en remédiation cognitive" y CAEI, sucesivamente.</p>  | <p>Los Docentes de las CLIS que disponen del CAPSAIS suelen disponer de una "Licence" como titulación más alta pues es la formación necesaria para su obtención a diferencia de los Docentes que poseen el CAPA-SH pues necesitan de un "Master" para su realización.</p> <p>Algunos consideran que a pesar de haber recibido la formación necesaria, ésta no se adecua a la realidad, ya que no ha sido modificada en 20 años.</p> |

Tabla 118 (Continuación)  
 Unidades de Análisis: grado de adecuación del perfil de formación inicial para desempeñar su cargo y labor docente respectivamente

| Formación inicial | Cuestionarios  | Entrevistas |
|-------------------|--|-------------|
|                   | Además, los Docentes de CLIS comparten varios diplomas orientados a su labor docente siendo el DPPE y CAPA-SH (20,00%), DPPE y CAPSAIS (15,00%), DPPE y CAEI (2,50%), y DPPE, CAPSAIS y el "Diplôme du cadre formateur en médiation cognitive" (2,50%).<br>La gran mayoría de los Docentes de CLIS (70,00%) consideran inadecuado su perfil de formación inicial para desempeñar su labor docente. |             |

Tabla 119  
 Unidades de Análisis: grado de adecuación de la formación complementaria para desempeñar su cargo y labor docente, respectivamente

| Formación complementaria | Cuestionarios   | Entrevistas  |
|--------------------------|---|--|
| Directores               | Los resultados sobre la <i>tipología de formación complementaria</i> recibida en el último año arrojan que un (35,20%) de los Directores no ha realizado ningún tipo de formación complementaria en técnicas de dirección. No obstante, destacan la autoformación (24,30%) y la formación continua (21,60%).<br>Asimismo, la mayoría de los encuestados considera que su <i>nivel de adecuación de su formación complementaria</i> en capacidad de liderazgo (83,80%), jurídico-legal y administración (81,10%), formación psicopedagógica (78,40%), planificación (67,60%), gestión de recursos (67,60%), dinamización de grupos (67,60%), resolución de problemas y/o conflictos (64,80%), relaciones interpersonales (59,50%), y TICs (54,00%), es inadecuado (muy bajo y bajo). | La mayoría consideran que es necesaria la formación dedicada a la función de dirección. Además consideran que debería existir una continuidad en la formación complementaria en cuanto al cargo de dirección, pero que es difícil debido a un problema de presupuesto, por ello su inadecuadez.<br>La formación complementaria la consideran difícil de realizar debido a la ausencia de ofertas o a las pocas plazas ofertadas, aunque la constante es el problema financiero. Consideran que es adecuado seguir formándose, pero no durante las vacaciones o días no lectivos, como los miércoles. |

Tabla 119 (Continuación)  
 Unidades de Análisis: grado de adecuación de la formación complementaria para desempeñar su cargo y labor docente, respectivamente

| Formación complementaria | Cuestionarios  | Entrevistas  |
|--------------------------|--|--|
| Docentes                 | <p>Sobre la <i>tipología de formación complementaria</i> recibida en el último año para los Docentes, los resultados arrojan que un 45,00% no ha realizado ningún tipo de formación complementaria en técnicas de EE. No obstante, destacan la autoformación (12,50%) y la formación continua (22,50%).</p> <p>Respecto al <i>nivel de adecuación su formación complementaria</i> los Docentes manifiestan que su nivel de adecuación lo perciben inadecuado (bajo o muy bajo) en el aspecto de actividad física (77,50%), métodos e instrumentos de evaluación (57,50%), y NEAE (55,00%). Por el contrario, los resultados arrojan que su nivel de adecuación respecto a la programación (62,50%), dificultades del aprendizaje (57,50%), contexto del alumnado “<i>handicapé</i>” (57,50%), recursos y materiales didácticos (57,50%), y métodos y técnicas pedagógicas (52,50%), es adecuada (alto y muy alto).</p> | <p>Están de acuerdo en que la formación complementaria es necesaria, pero afirman que si la formación no es obligatoria no la realizan, bien porque las ofertas no se adecuan a las demandas, o por los problemas relacionados a su reemplazamiento frente a su alumnado, creados por un problema de presupuesto.</p> <p>Además comparten con los Directores la imposibilidad de formarse durante las vacaciones o días no lectivos, como los miércoles.</p> |

Tabla 120  
 Unidades de Análisis: dotación presupuestaria y financiera

| Dotación presupuestaria y financiera | Cuestionarios  | Entrevistas  |
|--------------------------------------|--|--|
| Directores                           | <p>La procedencia de la <i>financiación</i> destinada a la/s CLIS de un Centro Público de Educación “<i>Élémentaire</i>” de la Loire (Francia) suele ser de la comuna donde se ubica el Centro Educativo (73,00%), aunque el 5,40% de los encuestados manifiestan que dicha financiación proviene de varias comunas o depende del “<i>Conseil Général de la Loire</i>”, si bien plantean que también suele proceder de una comuna y el “<i>Conseil Général de la</i></p> | <p>Casi la totalidad de los participantes entrevistados afirman que el presupuesto destinado a la/s CLIS, viene de la comuna, aunque ciertos gastos están cubiertos por el “<i>Conseil Général de la Loire</i>”, como el desplazamiento. Están de acuerdo en que el presupuesto para una CLIS es mucho mayor, o significativamente alto, respecto a las clases ordinarias.</p> |

Tabla 120 (Continuación)  
*Unidades de Análisis: dotación presupuestaria y financiera*

| Dotación presupuestaria y financiera | Cuestionarios  | Entrevistas   |
|--------------------------------------|--|---|
|                                      | <p><i>Loire</i>" (13,50%), una comuna, el "Conseil Général de la Loire" y las aportaciones económicas de otra institución (5,40%), y una comuna y una cooperativa escolar (2,70%).</p> <p>Por otro lado, un 73,00% de los Directores subrayan que la <i>partida económica</i> que se destina a la/s CLIS es la adecuada para atender las necesidades del alumnado de la/s misma/s, y debe ser respetada y no destinarla a otros asuntos que no afecten a la/s CLIS (91,90%).</p> | <p>Es un presupuesto destinado a la CLIS, de forma independiente.</p> <p>Existen opiniones contrarias respecto al presupuesto, ya que aunque están parcialmente de acuerdo en que es insuficiente, se adaptan bien y siguen una política de compra.</p> |

Tabla 121  
*Unidades de Análisis: aspectos organizativos y didáctico-curriculares relacionados con el cargo y la labor docente*

| Aspectos organizativos y didáctico-curriculares | Cuestionarios   | Entrevistas  |
|---|---|--|
| Directores                                      | <p>Respecto a los aspectos organizativos, los Centros Públicos de Educación "Élémentaire" de la Loire (Francia) con CLIS se encuentran principalmente en zonas urbanas (67,60%) y metropolitanas (27,00%), con un nivel socioeconómico medio-bajo (45,90%) y bajo (32,40%), predominantemente. Disponen en su mayoría de una única CLIS (91,90%), concretamente CLIS 1 (94,60%), siendo el resto de las CLIS (5,40%) CLIS 4. La denominación de la segunda CLIS, en general, es CLIS 1 (5,40%).</p> | <p>En general se sitúan en la periferia, con un nivel socioeconómico: medio-bajo, con una única CLIS, denominada CLIS 1 referido a: trastornos del lenguaje, SD, trastornos específicos del aprendizaje, y/o trastornos del comportamiento, en su mayoría con 12 alumnos.</p> <p>Los Directivos no creen que exista una relación entre el tipo de CLIS 1 y la ubicación del Centro, ya que el alumnado de la CLIS no es forzosamente del enclave geográfico.</p> |

Tabla 121 (Continuación)  
 Unidades de Análisis: aspectos organizativos y didáctico-curriculares relacionados con el cargo y la labor docente

| Aspectos organizativos y didáctico-curriculares | Cuestionarios   | Entrevistas  |
|---|---|--|
|   | <p>El número del alumnado por CLIS corresponde para la 1ª CLIS a una media de 9,49 alumnos (<math>\alpha</math>: 2,14 alumnos), oscilando entre 6 y 12 alumnos. Sin embargo, para la 2ª CLIS concierne a una media de 8,33 alumnos (<math>\alpha</math>: 2,45 alumnos), oscilando entre 5, 12 alumnos.</p> <p>En cuanto a los horarios de estos Centros Educativos, el número de horas de apertura semanales es de 24 horas, tanto de las clases ordinarias como de la/s CLIS, en 4 días semanales (6 horas por día), 3 en horario de mañana (8:30-11:30) y 3 en horario de tarde (13:30-16:30).</p> <p>Respecto a los espacios destinados al alumnado de las CLIS un 94,60% afirma que tanto la/s CLIS como el resto de las clases ordinarias se encuentran ubicadas en las mismas instalaciones, y que no suelen existir una o varias salas especialmente dedicadas para el descanso y/o el ocio del alumnado de la/s CLIS (89,20%). Por otro lado, el 59,50% (de acuerdo y totalmente de acuerdo) manifiesta que la/s CLIS dispone de un mayor espacio para el desarrollo de la docencia, el 62,20% (de acuerdo y totalmente de acuerdo) señala que han ocasionado reestructuraciones y modificaciones significativas desde la perspectiva organizativa, y el 86,50% (de acuerdo y totalmente de acuerdo) plantea que la ubicación y distribución espacial de las CLIS es adecuada a las necesidades del alumnado.</p> <p>En lo que respecta a los recursos personales los resultados arrojan que la media del personal docente en el Centro Educativo es de 8,89 docentes (<math>\alpha</math>: 3,26 docentes) oscilando entre 7 y 17 Docentes, en cuanto al número del personal docente de las CLIS oscilando entre 1 docente (89,29%) y 2 docentes (10,80%) cuya figura contractual es la maestro</p> | <p>Los horarios son los mismos para las clases ordinarias y las CLIS, pues la CLIS forma parte integrante del Centro como una clase más.</p> <p>Las CLIS se encuentran en las mismas instalaciones que el resto de clases ordinarias, y disponen de un mayor espacio sin haber sufrido reestructuraciones de tipo organizativo.</p> <p>La figura contractual es de maestro funcionario con plaza, siendo un docente para la CLIS.</p> <p>Las relaciones interpersonales son indispensables para un buen funcionamiento.</p> <p>Respecto a los programas educativos los Directores creen que es labor del Docente de la CLIS, por lo que desconocen su composición.</p> <p>Sobre la formación del Docente de la CLIS consideran que deben ser especialistas, en su mayoría, aunque depende de la persona y sus capacidades.</p> <p>Crean que los recursos y materiales didácticos son adecuados a las CLIS pues son los Docentes de las CLIS quienes se encargan de la compra de dicho material y referente a los recursos y materiales administrativos y de gestión creen que disponen de todo lo necesario.</p> |

Tabla 121 (Continuación)  
 Unidades de Análisis: aspectos organizativos y didáctico-curriculares relacionados con el cargo y la labor docente

| Aspectos organizativos y didáctico-curriculares | Cuestionarios  | Entrevistas |
|---|--|-------------|
|   | <p>funcionario con contrato indefinido. Referente al nivel de adecuación de estos recursos personales, el 86,50% (alto y muy alto) de los encuestados plantea que el número de personal docente en el Centro Educativo es bastante adecuado, algo similar a lo que ocurre con el número de personal docente de la/s CLIS, siendo su figura contractual la más adecuada según el 89,20%, de los encuestados.</p> <p>En cuanto a las relaciones interpersonales el 59,40% (bajo y muy bajo) de los Directores muestra que su relación con los miembros/especialistas externos al Centro Educativo es inadecuada, contrariamente a lo que ocurre con los Docentes de las CLIS del Centro Educativo (100,00%) personal docente del Centro Educativo (100,00%), personal no docente del Centro Educativo (86,50%), Inspector del Centro Educativo (81,10%), alumnado de la CLIS (73,00%), y familia y/o tutores del alumnado de la CLIS (62,20%) (alto y muy alto) de los Directores encuestados, respectivamente, lo perciben como bastante adecuado.</p> <p>Por otro lado, relativo a los aspectos didáctico-curriculares, la mayoría de los encuestados considera que su grado de acuerdo en los Programas Educativos se ajustan a las directrices generales del "Ministère de l'Éducation National" (83,80%), se ajustan a las necesidades y expectativas especificadas en el PPS (78,40%), favorecen la inclusión del alumnado de las CLIS en las aulas de educación ordinaria (75,70%), se especifican las competencias que el alumnado debe adquirir (75,60%), son flexibles (73,00%), los Docentes de las CLIS están más involucrados en el desarrollo de los Programas Educativos del ACNEAE que el resto de profesorado (70,30%), son</p> |             |

Tabla 121 (Continuación)  
 Unidades de Análisis: aspectos organizativos y didáctico-curriculares relacionados con el cargo y la labor docente

| Aspectos organizativos y didáctico-curriculares | Cuestionarios  | Entrevistas |
|---|--|-------------|
|   | <p>individualizados (64,90%), y concretan la organización de espacios y tiempos (54,00%) es elevado (totalmente de acuerdo, de acuerdo), inversamente lo manifiestan en si se describen el desarrollo de las actividades y tareas del alumnado (81,10%), especifican los criterios metodológicos, métodos y técnicas pedagógicas (78,40%), se detallan los contenidos y procesos básicos de formación (64,90%), y especifican los criterios de evaluación, métodos e instrumentos de evaluación (62,20%) (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo).<br/>           En cuanto a la <i>formación de los Docentes de las CLIS</i> el 86,50% (en desacuerdo, totalmente en desacuerdo) de los encuestados afirman que la formación complementaria de los Docentes no es una cuestión ligada a su edad cronológica, es decir, "a más edad menos formación", contrariamente sucede con si los Docentes deben seguir un proceso de formación complementaria relacionada con su labor docente (81,10%), la reflexión sobre la práctica a través de la investigación-acción es una constante en todo el proceso formativo de los Docentes (70,30%), la formación inicial de los Docentes de las CLIS es la idónea para el desarrollo de su labor docente (62,20%), y la formación complementaria de los Docentes de las CLIS es la idónea para el desarrollo de su labor docente (51,30%) (de acuerdo, totalmente de acuerdo) de los encuestados, respectivamente, lo consideran adecuado.<br/>           Referente a los <i>recursos y materiales didácticos de las CLIS</i> la mayoría de los encuestados considera que la disponibilidad de los materiales y recursos didácticos relacionados con la pizarra tradicional (89,20%), material audiovisual (78,40%), materiales sonoros (78,40%), TICs (78,40%), libros de texto especializados</p> |             |

Tabla 121 (Continuación)  
 Unidades de Análisis: aspectos organizativos y didáctico-curriculares relacionados con el cargo y la labor docente

| Aspectos organizativos y didáctico-curriculares | Cuestionarios  | Entrevistas  |
|---|--|--|
|   | <p>(73,00%), materiales manipulativos (70,30%), materiales visuales (67,60%), y juegos (64,90%) disponen de una disponibilidad adecuada (bastantes veces y siempre) a diferencia de los recursos y materiales específicos (81,10%) cuya disponibilidad es escasa (a menudo y nunca). En cuanto a los materiales administrativos y de gestión siempre están disponibles (70,27%).</p>   |  |
| Docentes  | <p>Respecto a los aspectos organizativos, los Docentes de los Centros Públicos de Educación "Élémentaire" de la Loire (Francia) intervienen en una única CLIS, cuya tipología es CLIS 1 (92,50%), o CLIS 4 (7,50%), dedicándole entre 24 horas (97,50%) o 18 horas (2,50%) semanales.</p> <p>El número de alumnos por CLIS es de una media de 9,18 alumnos (<math>\alpha</math>: 2,39 alumnos), la cual oscila entre 4 y 12 alumnos. Por su parte, los resultados sobre el tiempo de dedicación a la elaboración de la planificación para la CLIS arrojan que los encuestados dedican una media de 4,84 horas (<math>\alpha</math>: 3,31 horas) semanales, que oscila entre 1 y 12 horas. Un 70,00% de los Docentes manifiesta que su planificación es semanal, al contrario que para el 30,00% de los Docentes restantes que afirman que es diaria.</p> <p>En cuanto a los espacios destinados al alumnado de las CLIS un 97,50% de los encuestados afirma que tanto la/s CLIS como el resto de las clases ordinarias se encuentran ubicadas en las mismas instalaciones, y que no suelen existir una o varias salas especialmente dedicadas para el descanso y/o el ocio del alumnado de la/s CLIS (80,00%).</p> | <p>Todos trabajan en CLIS 1, la explicación de la no existencia de las CLIS 2 y 3 recae en que ese alumnado está incluido al 100% en las clases ordinarias o en los centros especializados para ellos.</p> <p>Su trabajo corresponde a 24 horas a la semana, donde los propios Docentes de la CLIS, elaboran los horarios para su alumnado. Organizando sus entradas y salidas de la clase, dependiendo de sus necesidades, en relación a las disponibilidades de los participantes de su educación.</p> <p>La media del alumnado va en aumento debido al cierre de las CLIS, el cual va paulatinamente creciendo por lo que generalmente los docentes trabajan con el máximo número permitido.</p> <p>El tiempo de la planificación de los programas educativos para la CLIS suele ser de 1 a 2 horas a la semana, caracterizándose por seguir el ritmo del alumnado, trabajando semanalmente las líneas globales para el año escolar.</p> <p>Los espacios destinados a las CLIS son idóneos para su labor docente y no dispone de un área de descanso, ni han sufrido reestructuraciones a nivel organizativo.</p> |



Tabla 121 (Continuación)  
 Unidades de Análisis: aspectos organizativos y didáctico-curriculares relacionados con el cargo y la labor docente

| Aspectos organizativos y didáctico-curriculares | Cuestionarios  | Entrevistas  |
|---|--|--|
|   | <p>Por otro lado, el 52,50% (de acuerdo y totalmente de acuerdo) de los Docentes manifiesta que la/s CLIS dispone de un mayor espacio para el desarrollo de la docencia, el 62,50% (de acuerdo y totalmente de acuerdo) señala que han ocasionado reestructuraciones y modificaciones significativas desde la perspectiva organizativa, y el 90,00% (de acuerdo y totalmente de acuerdo) plantea que la ubicación y distribución espacial de las CLIS es adecuada a las necesidades del alumnado.</p> <p>Referente a las <i>relaciones interpersonales</i> el 57,50% (bajo y muy bajo) de los encuestados muestra que su relación con el Inspector del Centro Educativo, así como el 57,50% (bajo y muy bajo) con los miembros/especialistas externos al Centro Educativo, es inadecuada, inversamente a lo que ocurre con el Director del Centro Educativo (97,50%), alumnado de la CLIS (97,50%), personal docente del Centro Educativo (95,00%), personal no docente del Centro Educativo (75,00%), y familia y/o tutores del alumnado de la CLIS (72,50%) (alto y muy alto) de los Docentes encuestados, respectivamente, lo perciben como bastante adecuado.</p> <p>Por otro lado, relativo a los <i>aspectos didáctico-curriculares</i>, la mayoría de los encuestados considera que su <i>grado de acuerdo</i> en los <i>Programas Educativos</i> se ajustan a las directrices generales del “<i>Ministère de l’Éducation Nationale</i>” (85,00%), se ajustan a las necesidades y expectativas especificadas en el PPS (75,00%), son flexibles (67,50%), son individualizados (67,50%), se especifican las competencias que el alumnado debe adquirir (62,50%), favorecen la inclusión del alumnado de las CLIS en las aulas de educación ordinaria (55,00%), y</p> | <p>Las relaciones interpersonales son muy importantes para la inclusión, primordiales. Además consideran que es necesario tener en cuenta el número de clases ordinarias, para poder incluir y el número del alumnado por clase.</p> <p>Generalmente, siguen los mismos programas del MEN, ya que su alumnado debe poder seguir una escolarización ordinaria, por los que adaptan el nivel de cada alumno.</p> <p>Afirmando la necesidad de obtención del PPS por parte de la MDPH, para su realización.</p> <p>Los métodos o técnicas pedagógicas que utilizan son el individualizado y/o por proyectos.</p> <p>La frecuencia y los métodos e instrumentos de evaluación que más utilizan son las evaluaciones del MEN que son exámenes escritos, además de realizar exámenes escritos propios después de cada competencia y una inicial para ver en qué nivel se encuentra el alumnado.</p> <p>La mayoría de los Docentes de las CLIS están satisfechos del material del que disponen, aunque creen que a veces faltan medios materiales para atender a las necesidades de su alumnado.</p> <p>Uno de los materiales más utilizados por los encuestados es el ordenador, como útil lúdico y de trabajo al mismo tiempo, después de la utilización de los diferentes libros de textos y manuales del MEN.</p> |

Tabla 121 (Continuación)  
 Unidades de Análisis: aspectos organizativos y didáctico-curriculares relacionados con el cargo y la labor docente

| Aspectos organizativos y didáctico-curriculares | Cuestionarios  | Entrevistas |
|---|--|-------------|
|   | <p>concretan la organización de espacios y tiempos (52,50%) es elevado (totalmente de acuerdo, de acuerdo), contrariamente lo manifiestan en si se describen el desarrollo de las actividades y tareas del alumnado (85,00%), especifican los criterios metodológicos, métodos y técnicas pedagógicas (75,00%), se detallan los contenidos y procesos básicos de formación (70,00%), y especifican los criterios de evaluación, métodos e instrumentos de evaluación (70,00%) (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo).</p> <p>En referencia a los <i>métodos</i> y <i>técnicas pedagógicas</i> más empleadas un 90,00% utilizan el método tutorial, así como los individualizados (82,50%), seguidos de los métodos demostrativo e interrogativo (52,50%) sucesivamente. De otra parte los métodos y técnicas pedagógicas menos empleados por los encuestados son el método expositivo (17,50%), la enseñanza programada (10,00%), y el método de caso, respectivamente.</p> <p>Asimismo, la mayoría de los encuestados considera que la frecuencia de empleo de los <i>instrumentos para evaluar</i> al alumnado de la/s CLIS mediante las técnicas de observación (70,00%), exámenes de ensayo (60,00%), exámenes orales (55,00%), pruebas estandarizadas (57,50%), y fichas (65,00%), es bastante habitual (bastantes veces y siempre), siendo inusual (a menudo y nunca) el portafolios (82,50%) pruebas objetivas opción múltiple (80,00%), pruebas objetivas opción preguntas cortas (80,00%), y exámenes/ pruebas físicas (75,05%).</p> |             |

Tabla 121 (Continuación)  
 Unidades de Análisis: aspectos organizativos y didáctico-curriculares relacionados con el cargo y la labor docente

| Aspectos organizativos y didáctico-curriculares | Cuestionarios   | Entrevistas |
|---|---|-------------|
|   | <p>En cuanto a los recursos y materiales didácticos de las CL/S los encuestados consideran que la disponibilidad de los materiales y recursos didácticos relacionados con la pizarra tradicional (95,00%), materiales manipulativos (82,50%), TICs (80,00%), materiales visuales (75,00%), materiales sonoros (75,00%), material audiovisual (70,00%), y juegos (70,00%) poseen una disponibilidad adecuada (bastantes veces y siempre) contrariamente al material creado por el propio docentes (97,50%), recursos y materiales específicos (77,50%), y libros de texto especializados (52,50%), cuya disponibilidad es escasa (a menudo y nunca).</p> |             |

Tabla 122  
 Unidades de Análisis: actuaciones de otros servicios relacionados con la EE, como son la CDAPH, la MDPH y el “Enseignant Référent”

| Otros servicios relacionados con la EE | Cuestionarios   | Entrevistas   |
|--|---|---|
| Directores                             | <p>Respecto a otros servicios relacionados con la EE y sus actuaciones, el 51,40% (en desacuerdo y totalmente en desacuerdo) de los Directores manifiesta que la CDAPH no dispone de todos los recursos materiales y personales necesarios para orientar tanto al Director como a la familia, alumnado, docentes y demás miembros implicados en la educación del ACNEAE, contrariamente al 89,20% (en acuerdo</p> | <p>La mayoría de los entrevistados afirman conocer la existencia de la MDPH, pero no sus funciones o de qué o quiénes se componen.<br/>         En general, no han oído hablar de la CDAPH, pero saben que son las familias y/o tutores legales quienes deciden qué orientación seguirán sus hijos.</p> |

Tabla 122 (Continuación)  
 Unidades de Análisis: actuaciones de otros servicios relacionados con la EE, como son la CDAPH, la MDPH y el “*Enseignant Référent*”

| Otros servicios relacionados con la EE | Cuestionarios   | Entrevistas  |
|--|---|--|
|  | <p>y totalmente en acuerdo), afirma que la CDAPH constituye una de las piezas clave para la escolarización del ACNEAE, contando con el 75,70% que sugiere que el alumnado diagnosticado con alguna NEAE ingrese en un determinado Centro Educativo en función de las características organizativas de dicho Centro y su relación con las necesidades del alumnado, con el 54,10% que revela que posee el equipo profesional y material más completo para diagnosticar al ACNEAE y elaborar el PPS para dicho alumnado. Asimismo el 54,10% (en acuerdo y totalmente en acuerdo) de los encuestados creen que suele promover soluciones y/o alternativas frente a los problemas de inclusión del alumnado de las CLIS a nivel organizativo.</p> <p>En cuanto a los resultados sobre la figura del “<i>Enseignant Référent</i>”, el 83,70% (de acuerdo y totalmente de acuerdo) manifiesta que es indispensable para la organización de la EE, no siendo, según un 67,60% (en desacuerdo y totalmente en desacuerdo), la única figura encargada de la comunicación entre los diferentes servicios y especialistas que interactúan con el alumnado de la/s CLIS. Igualmente, un 59,40% (de acuerdo y totalmente de acuerdo) especifica que el número de visitas que realiza el “<i>Enseignant Référent</i>” al Centro Educativo es suficiente para valorar el desarrollo del PPS y el Programa Educativo del alumnado de la/s CLIS.</p> | <p>Es por esta razón que los participantes encuentran indispensable la función del “<i>Enseignant Référent</i>”, ya que es el mediador entre la familia, el Centro y los servicios externos como la MDPH, para llevar a cabo la mejor orientación del alumnado.</p> <p>Consideran importante las acciones del SESSAD, RASED y los psicólogos educativos.</p> |

Tabla 123  
 Unidades de Análisis: grado de satisfacción con el desarrollo de su cargo o labor docente, respectivamente, y la organización de su Centro Educativo, y la profesionalización de la EE

| Grado de satisfacción | Cuestionarios   | Entrevistas  |
|-----------------------|---|--|
| Directores            | <p>Los Directores considera que su nivel de satisfacción con los aspectos <i>organizativos de la/s CLIS y el cargo directivo</i> en normas de seguridad del Centro Educativo respecto a las CLIS (91,90%), organización del Centro Educativo respecto a las CLIS, en términos generales (89,20%), actuación de los Docentes del Centro Educativo respecto a las CLIS (86,50%), calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados para el alumnado de las CLIS (86,50%), clima escolar entre el alumnado de las CLIS y el resto de alumnado (86,05%), concienciación del resto de los docentes del Centro Educativo respecto a la importancia de la inclusión escolar del alumnado de las CLIS (83,80%), distribución arquitectónica del Centro Educativo respecto a las CLIS (81,10%), las normas de funcionamiento del Centro Educativo respecto a las CLIS (78,40%), progreso en la adquisición de competencias por parte del alumnado de las CLIS (75,70%), iniciativas y acciones desarrolladas para la mejora de la inclusión escolar del alumnado de las CLIS (70,30%), recursos y materiales didácticos disponibles en el Centro Educativo respecto a las CLIS (70,30%), e instalaciones del Centro Educativo (54,10%), es adecuada (muy alta y alta). Contrariamente 73,00% (bajo y muy bajo) de los Directores lo consideran inadecuado en cuanto a la participación en el Centro Educativo de las familias del alumnado de las CLIS, 67,50% valoración social de su trabajo con el alumnado de las CLIS, y 56,80% respecto a la continuidad del alumnado de las CLIS en etapas de educación formal superiores.</p> | <p>Todos afirman estar muy satisfechos del trabajo que realizan, siendo éste interesante.<br/>         La mayoría de los participantes están de acuerdo que gracias a la CLIS muchos de los alumnos podrán retomar los estudios ordinarios y/o continuar en etapas superiores.<br/>         En general encuentran que su Centro Educativo está acorde con las exigencias de la inclusión, aunque se debe seguir trabajando en este aspecto.<br/>         Opinan que es indispensable la profesionalización para trabajar con EBEP, y no creen que sea adecuado que los Docentes de las CLIS trabajen sin especialización.<br/>         Consideran que el personal de apoyo al docente de la CLIS debería estar formado y no encontrarse en una situación precaria, constituyendo los puestos de AVS como una ayuda social y no un apoyo educativo.<br/>         Están a favor de la inclusión pero no de cualquier manera.</p> |

Tabla 123 (Continuación)  
 Unidades de Análisis: grado de satisfacción con el desarrollo de su cargo o labor docente, respectivamente, y la organización de su Centro Educativo, y la profesionalización de la EE

| Grado de satisfacción | Cuestionarios   | Entrevistas  |
|-----------------------|---|--|
|                       | <p>Respecto a la profesionalización de la EE y el cargo directivo cuando se hace referencia a su grado de acuerdo, el 97,00% (alto y muy alto) de los Directores encuestados plantea que la especialización en EE es indispensable para los Docentes de las CLIS, es bastante adecuado, algo similar a lo que ocurre con si la nueva "Loi handicap" ha aportado ventajas significativas a la inclusión del alumnado de las CLIS en el aula ordinaria, y el sistema de selección de los Docentes de los Centros Educativos con CLIS adoptado en su Centro Educativo es el adecuado, donde el 67,60%, y 62,20%, (alto y muy alto) de los Directores encuestados, respectivamente, lo consideran como lo más adecuado. Por otro lado, un 56,80% (bajo y muy bajo) manifiestan que el sistema de selección de los Directores de los Centros Educativos con CLIS adoptado en su Centro Educativo no es el adecuado igualmente (70,30%) perciben que el diploma de DPPE no permite que cualquier profesional pueda hacerse cargo de las diferentes tipologías de las CLIS, así como para un 59,50% la formación inicial de un AVS, propuesta por el "Conseil Général de la Loire", no aporta las competencias profesionales necesarias para trabajar con el alumnado de las CLIS.</p> |  |
| Docentes              | <p>La mayoría de los encuestados considera que su nivel de satisfacción en con los aspectos organizativos de la/s CLIS y su labor docente en las normas de seguridad del Centro Educativo respecto a las CLIS (100,00%), organización del Centro Educativo respecto a las CLIS, en términos generales (97,50%), las normas de funcionamiento del Centro Educativo respecto a las CLIS (90,00%), calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados para el alumnado de las CLIS</p>   | <p>Todos afirman estar muy satisfechos del trabajo que realizan, en general, pues es gratificante. Además están de acuerdo que gracias a la CLIS muchos de los alumnados podrán retomar los estudios ordinarios y/o continuar en etapas superiores. Aunque algunos se encuentran reticentes debido al poco tiempo de funcionamiento de estos dispositivos fuera de la Educación "Élémentaire" y sobre todo a la falta de medios y de formación, para "Secondaire".</p> |

Tabla 123 (Continuación)  
 Unidades de Análisis: grado de satisfacción con el desarrollo de su cargo o labor docente, respectivamente, y la organización de su Centro Educativo, y la profesionalización de la EE

| Grado de satisfacción | Cuestionarios  | Entrevistas   |
|-----------------------|--|---|
|                       | <p>(90,00%), clima escolar entre el alumnado de las CLIS y el resto de alumnado (87,50%), distribución arquitectónica del Centro Educativo respecto a las CLIS (85,00%), instalaciones del Centro Educativo (77,50%), iniciativas y acciones desarrolladas para la mejora de la inclusión escolar del alumnado de las CLIS (72,50%), concienciación del resto de los docentes del Centro Educativo respecto a la importancia de la inclusión escolar del alumnado de las CLIS (70,00%), actuación de los Docentes del Centro Educativo respecto a las CLIS (67,50%), progreso en la adquisición de competencias por parte del alumnado de las CLIS (67,50%), recursos y materiales didácticos disponibles en el Centro Educativo respecto a las CLIS (62,50%), y valoración social de su trabajo con el alumnado de las CLIS (52,50%) es adecuada (alta y muy alta), mientras que lo consideran de inadecuada (muy bajo y bajo), en continuidad del alumnado de las CLIS en etapas de educación formal superiores (57,50%), y participación en el Centro Educativo de las familias del alumnado de las CLIS (70,00%).</p> <p>En cuanto se hace referencia a su grado de acuerdo en la profesionalización de la EE y el cargo directivo, un 80,00% (bajo y muy bajo) afirman que el sistema de selección de los Directores de los Centros Educativos con CLIS adoptado en su Centro Educativo no es el adecuado, como tampoco lo es para el 62,50% el sistema de selección de los Docentes de los Centros Educativos con CLIS adoptado en su Centro Educativo. Igualmente 65,00% (bajo y muy bajo) de los Docentes manifiesta que es inadecuado que el diploma de DPPE permita que cualquier profesional pueda hacerse cargo de las diferentes tipologías de las CLIS, así como para el 60,00% de los encuestados referente a que la formación inicial de un AVS,</p> | <p>En general encuentran que su Centro Educativo está acorde con las exigencias de la inclusión, aunque se debe seguir trabajando en este aspecto.</p> <p>Opinan que es indispensable la profesionalización para trabajar con EBEP, y no creen que sea adecuado que los Docentes de las CLIS trabajen sin especialización.</p> <p>Consideran que el personal de apoyo al docente de la CLIS debería estar formado y no encontrarse en una situación precaria, constituyendo los puestos de AVS como una ayuda social y no un apoyo educativo, pues pueden ocasionar un problema, más que una ayuda.</p> <p>Están a favor de la integración pero una vez se dispongan de los medios materiales, económicos y personales para llevarla a la práctica adecuadamente.</p> |

Tabla 123 (Continuación)  
*Unidades de Análisis: grado de satisfacción con el desarrollo de su cargo o labor docente, respectivamente, y la organización de su Centro Educativo, y la profesionalización de la EE*

| Grado de satisfacción | Cuestionarios   | Entrevistas |
|-----------------------|---|-------------|
|                       | <p>propuesta por el “Conseil Général de la Loire”, no aporta las competencias profesionales necesarias para trabajar con el alumnado de las CLIS. Contrariamente, un 87,50% (alto y muy alto) plantea que la especialización en EE es indispensable para los Docentes de las CLIS, es lo más adecuado, al mismo tiempo que un 62,50% consideran que la nueva “Loi handicap” ha aportado ventajas significativas a la inclusión del alumnado de las CLIS en el aula ordinaria.</p> |             |

Tabla 124  
*Unidades de Análisis: grado de acuerdo entre las puntuaciones concedidas por los Directores y los Docentes de CLIS de los mismos Centros Educativos referidos a los espacios destinados al alumnado de la/s CLIS, recursos y materiales didácticos en la/s CLIS, programas educativos del alumnado de la/s CLIS, relaciones interpersonales, satisfacción con los aspectos organizativos respecto a la/s CLIS y el desempeño de su cargo directivo o labor docente, y la profesionalización de la EE*

| Grado de acuerdo | Cuestionarios  | Entrevistas  |
|------------------|--|--|
| Directores       | <p>En los resultados sobre los espacios destinados al alumnado de la/s CLIS se aprecian diferencias estadísticamente significativas, en aquellos ítems relacionados con la existencia de alguna/s sala/s especialmente dedicada/s para el descanso y/o el ocio destinada/s al alumnado de la/s CLIS (K=0,65; p&lt;0,01), la/s CLIS han ocasionado reestructuraciones y modificaciones significativas desde la perspectiva organizativa (K=0,28; p&lt;0,01) y la ubicación y distribución espacial de la/s CLIS es adecuada a las necesidades del alumnado, notificar los derechos, deberes y tareas (K=0,36; p&lt;0,01).<br/>                     Referente a los recursos y materiales didácticos en la/s CLIS se</p> | <p>Las CLIS se encuentran en las mismas instalaciones que el resto de clases ordinarias, y disponen de un mayor espacio sin haber sufrido reestructuraciones de tipo organizativo. Creen que los recursos y materiales didácticos son adecuados a las CLIS pues son los Docentes de las CLIS quienes se encargan de la compra de dicho material. Respecto a los programas educativos los Directores creen que es labor del Docente de la CLIS, por lo que desconocen su composición.</p> |



Tabla 124 (Continuación)  
 Unidades de Análisis: grado de acuerdo entre las puntuaciones concedidas por los Directores y los Docentes de CLIS de los mismos Centros Educativos referidos a los espacios destinados al alumnado de la/s CLIS, recursos y materiales didácticos en la/s CLIS, programas educativos del alumnado de la/s CLIS, relaciones interpersonales, satisfacción con los aspectos organizativos respecto a la/s CLIS y el desempeño de su cargo directivo o labor docente, y la profesionalización de la EE

| Grado de acuerdo | Cuestionarios   | Entrevistas   |
|------------------|---|---|
| Docentes         | <p>observan diferencias estadísticamente significativas en los ítems que estiman la disponibilidad de materiales manipulativos en la/s CLIS (<math>K=0,27</math>; <math>p&lt;0,05</math>), la disponibilidad de juegos en la/s CLIS (<math>K=0,25</math>; <math>p&lt;0,05</math>) y la disponibilidad de recursos y materiales específicos en la/s CLIS (<math>K=0,22</math>; <math>p&lt;0,05</math>).<br/>           Por su parte, respecto a los <i>programas educativos del alumnado de la/s CLIS</i>, muestran que se aprecian diferencias estadísticamente significativas en aquellos ítems referidos a que en los Programas Educativos se detallan los contenidos y procesos básicos de formación (<math>K=0,20</math>; <math>p&lt;0,05</math>) y los Programas Educativos son individualizados (<math>K=0,28</math>; <math>p&lt;0,01</math>).<br/>           Por otro lado, sobre las <i>relaciones interpersonales de los miembros implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de la/s CLIS</i> no se aprecian diferencias estadísticamente significativas.<br/>           En cuanto la <i>satisfacción con los aspectos organizativos respecto a la/s CLIS y los relacionados con el desempeño de su cargo directivo o labor docente</i> revelan diferencias estadísticamente significativas en los ítems referidos al progreso en la adquisición de competencias por parte del alumnado de la/s CLIS (<math>K=0,33</math>; <math>p&lt;0,01</math>), la valoración social de su trabajo con el alumnado de la/s CLIS (<math>K=0,29</math>; <math>p&lt;0,05</math>), las iniciativas y acciones desarrolladas para la mejora de la inclusión escolar del alumnado de la/s CLIS (<math>K=0,38</math>; <math>p&lt;0,01</math>), la</p> | <p>Las relaciones interpersonales son indispensables para un buen funcionamiento.<br/>           Todos afirman estar muy satisfechos del trabajo que realizan, siendo éste interesante, así como de los aspectos organizativos respecto a la/s CLIS y los relacionados con el desempeño de su cargo directivo.<br/>           La mayoría de los participantes están de acuerdo que gracias a la CLIS muchos de los alumnos podrán retomar los estudios ordinarios y/o continuar en etapas superiores.<br/>           En general encuentran que su Centro Educativo está acorde con las exigencias de la inclusión, aunque se debe seguir trabajando en este aspecto.<br/>           Opinan que es indispensable la profesionalización para trabajar con EBEP, y no creen que sea adecuado que los Docentes de las CLIS trabajen sin especialización.<br/>           Consideran que el personal de apoyo al docente de la CLIS debería estar formado y no encontrarse en una situación precaria, constituyendo los puestos de AVS como una ayuda social y no un apoyo educativo.<br/>           Están a favor de la inclusión pero no de cualquier manera.</p> |

Tabla 124 (Continuación)

*Unidades de Análisis: grado de acuerdo entre las puntuaciones concedidas por los Directores y los Docentes de CLIS de los mismos Centros Educativos referidos a los espacios destinados al alumnado de la/s CLIS, recursos y materiales didácticos en la/s CLIS, programas educativos del alumnado de la/s CLIS, relaciones interpersonales, satisfacción con los aspectos organizativos respecto a la/s CLIS y el desempeño de su cargo directivo o labor docente, y la profesionalización de la EE*

| Grado de acuerdo  | Cuestionarios   | Entrevistas   |
|---|---|---|
| <p>continuidad del alumnado de la/s CLIS en etapas de educación formal superiores (<math>K=0,28</math>; <math>p&lt;0,05</math>), la concienciación del resto de los docentes del Centro Educativo respecto a la importancia de la inclusión escolar del alumnado de la/s CLIS (<math>K=0,25</math>; <math>p&lt;0,05</math>) y la organización del Centro Educativo respecto a la/s CLIS, en términos generales (<math>K=0,30</math>; <math>p&lt;0,05</math>).</p> <p>Por último, referente a la <i>profesionalización de la Educación Especial y el cargo directivo para Centros Educativos Públicos</i> con CLIS se aprecian diferencias estadísticamente significativas en los ítems que estiman la adecuación del sistema de selección de los Maestros de los Centros Educativos con CLIS adoptado en su Centro Educativo (<math>K=0,217</math>; <math>p&lt;0,05</math>) y que el Diploma de Maestro de Educación Primaria permite que cualquier profesional pueda hacerse cargo de las diferentes tipologías de CLIS (<math>K=0,26</math>; <math>p&lt;0,05</math>).</p> | <p>Por su parte los Docentes consideran que los espacios destinados a las CLIS son idóneos para su labor docente y no dispone de un área de descanso, ni han sufrido reestructuraciones a nivel organizativo. Además, están satisfechos del material del que disponen, aunque creen que a veces faltan medios materiales para atender a las necesidades de su alumnado.</p> <p>Generalmente, siguen los mismos programas del MEN, ya que su alumnado debe poder seguir una escolarización ordinaria, por los que adaptan el nivel al alumnado.</p> <p>Las relaciones interpersonales son muy importantes para la inclusión, primordiales.</p> <p>Todos afirman estar muy satisfechos del trabajo que realizan, en general, pues es gratificante, así como de los aspectos organizativos respecto a la CLIS y su labor docente. Además están de acuerdo que gracias a la CLIS muchos de los alumnos podrán retomar los estudios ordinarios y/o continuar en etapas superiores. En general encuentran que su Centro Educativo está acorde con las exigencias de la inclusión, aunque se debe seguir trabajando en este aspecto. Opinan que es indispensable la profesionalización para trabajar con EBEP, y no creen que sea adecuado que los Docentes de las CLIS trabajen sin especialización.</p> <p>Consideran que el personal de apoyo al docente de la CLIS debería estar formado y no encontrarse en una situación precaria, constituyendo los puestos de AVS como una ayuda social y no un apoyo educativo, pues pueden ocasionar un problema, más que una ayuda.</p> <p>Están a favor de la integración pero una vez se dispongan de</p> | <p>Por su parte los Docentes consideran que los espacios destinados a las CLIS son idóneos para su labor docente y no dispone de un área de descanso, ni han sufrido reestructuraciones a nivel organizativo. Además, están satisfechos del material del que disponen, aunque creen que a veces faltan medios materiales para atender a las necesidades de su alumnado.</p> <p>Generalmente, siguen los mismos programas del MEN, ya que su alumnado debe poder seguir una escolarización ordinaria, por los que adaptan el nivel al alumnado.</p> <p>Las relaciones interpersonales son muy importantes para la inclusión, primordiales.</p> <p>Todos afirman estar muy satisfechos del trabajo que realizan, en general, pues es gratificante, así como de los aspectos organizativos respecto a la CLIS y su labor docente. Además están de acuerdo que gracias a la CLIS muchos de los alumnos podrán retomar los estudios ordinarios y/o continuar en etapas superiores. En general encuentran que su Centro Educativo está acorde con las exigencias de la inclusión, aunque se debe seguir trabajando en este aspecto. Opinan que es indispensable la profesionalización para trabajar con EBEP, y no creen que sea adecuado que los Docentes de las CLIS trabajen sin especialización.</p> <p>Consideran que el personal de apoyo al docente de la CLIS debería estar formado y no encontrarse en una situación precaria, constituyendo los puestos de AVS como una ayuda social y no un apoyo educativo, pues pueden ocasionar un problema, más que una ayuda.</p> <p>Están a favor de la integración pero una vez se dispongan de</p> |

Tabla 124 (Continuación)

*Unidades de Análisis: grado de acuerdo entre las puntuaciones concedidas por los Directores y los Docentes de CLIS de los mismos Centros Educativos referidos a los espacios destinados al alumnado de la/s CLIS, recursos y materiales didácticos en la/s CLIS, programas educativos del alumnado de la/s CLIS, relaciones interpersonales, satisfacción con los aspectos organizativos respecto a la/s CLIS y el desempeño de su cargo directivo o labor docente, y la profesionalización de la EE*

| Grado de acuerdo | Cuestionarios | Entrevistas   |
|------------------|---------------|---|
|                  |               | los medios materiales, económicos y personales para llevarla a la práctica adecuadamente. |

Tabla 125

*Unidades de Análisis: grado de asociación entre las variables "submuestras (Directores y Docentes)", y las variables referidas a la figura contractual, titulación más alta, diploma que poseen y motivación para desempeñar su cargo directivo o labor docente, respectivamente*

| Grado de asociación | Cuestionarios  | Entrevistas   |
|---------------------|--|---|
| Directores          | Los resultados respecto a la <i>figura contractual</i> actual en el Centro Educativo revelan diferencias estadísticamente significativas ( $\chi^2$ : 11,51; $p < 0,001$ ), contrariamente referente a la <i>titulación más alta</i> que poseen ( $\chi^2$ : 8,90; $p > 0,05$ ) pues Directores como Docentes poseen en su mayoría la misma titulación.  | Son maestros funcionarios con plaza independientemente si son titulares o no del puesto de dirección. Siendo su motivación la decisión personal.<br>La titulación más alta para los Directores corresponde en general a la "Licence" siendo el DPPE, el diploma necesario para sus funciones como docente.  |
| Docentes            | Respecto a los <i>diplomas</i> que poseen revelan diferencias estadísticamente significativas ( $\chi^2$ : 35,17; $p < 0,001$ ), inversamente a lo revelado con el <i>principal motivo para elegir o desempeñar el cargo o labor docente</i> ( $\chi^2$ : 2,27; $p > 0,05$ ), pues los principales motivos para elegir o desempeñar el cargo o labor docente son similares para Directores y Docentes. | Los Docentes son maestros funcionarios con plaza por decisión personal, aunque son puestos que suelen ocupar los jóvenes debutantes con el puesto de maestro funcionario sin plaza.<br>Los Docentes de las CLIS suelen disponer de una "Licence" aunque en ocasiones del "Master", dependiendo del diploma, que suele ser el CAPSAIS o el CAPA-SH destinados a la EE. |

Desde los resultados obtenidos en los diferentes instrumentos utilizados, una serie de aspectos coinciden entre todos los participantes, los cuales han sido obtenidos en un principio con los cuestionarios, como primer acercamiento a la realidad de la organización de la EE de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la *Loire* (Francia), y más tarde a través de las entrevistas a los Directores y Docentes de dichos Centros Educativos.

En este sentido, a continuación se sintetizan las inferencias producidas:

- El grado de motivación de los miembros de los Directores es normalmente una decisión personal por el estatus que representa, un cambio o un acercamiento geográfico, que reafirma el grado de satisfacción y sirve de motor motivador para continuar desempeñando sus funciones.
- Los Docentes están en su mayoría especializados, a pesar de no poseer experiencia anterior en el cargo, principalmente por ser noveles en el puesto.
- Los encuestados poseen una “*Licence*” como diploma más alto siendo normalmente el DPPE para Directores y otro más especializado para los Docentes.
- Se detecta la inexistencia de un plan de formación adaptado a las propias necesidades de los Docentes. Se reconoce que faltan incentivos por parte de la “*Inspection Académique*” y la Educación Nacional, pero sobre todo financiación.
- Los Directores plantean que la formación complementaria que tienen para el normal desempeño del cargo es adecuada, además de mostrar una implicación alta con el Centro frente a la/s CLIS y percibir la experiencia anterior en el cargo como principal baluarte. No obstante, reclaman una continuidad en su formación respecto al cargo y la indispensabilidad de dicha formación.
- Los Docentes de las CLIS consideran necesario un replanteamiento de los programas formativos de Maestro de CLIS, adaptándolos a las exigencias de la realidad de éstas.

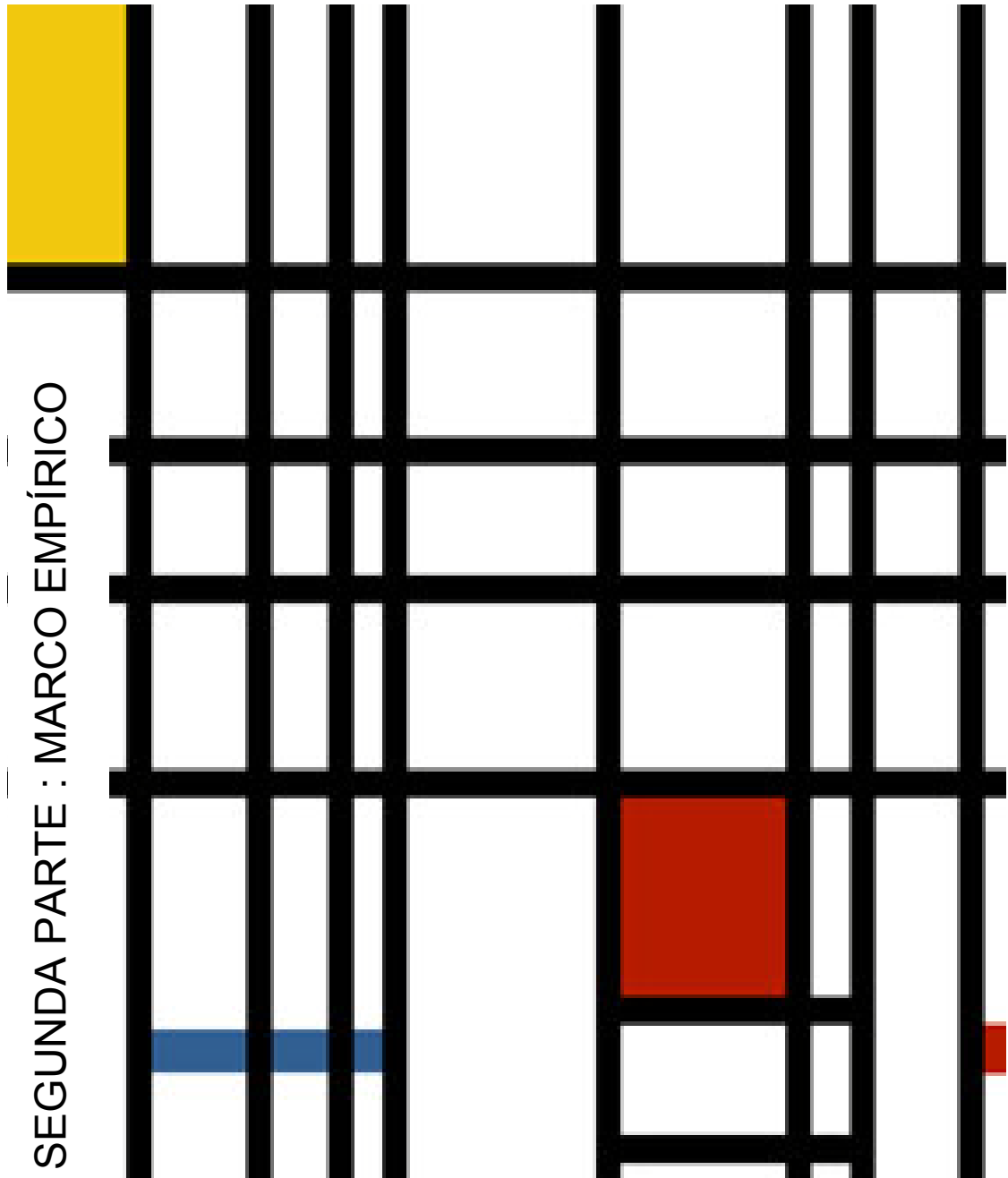
- Tanto Docentes como Directores reconocen la ausencia de posibilidad de continuación de su formación profesional, debido a cuestiones diversas, por lo que en su mayoría optan por la autoformación en el caso de querer continuar con su formación profesional.
- La asignación económica de la comuna y el “*Conseil General de la Loire*” es casi el doble para la CLIS e independiente, la consideran suficiente, y algunos adaptada, ajustándose al presupuesto existente.
- Los Docentes consideran que existe una relación entre el enclave geográfico-contextual y la tipología de la CLIS (normalmente CLIS 1), manifestando que la mayoría de las CLIS se encuentran lejos del centro urbano, en barrios desfavorecidos socialmente.
- La distribución horaria es considerada como un problema por los Docentes de las CLIS, pues debe ponerse de acuerdo con los demás Docentes del Centro para la inclusión de su alumnado, con los especialistas del exterior y su plan de trabajo, cumpliendo el mismo número de horas que una clase ordinaria.
- La media de alumnado en la/s CLIS va en aumento debido al cierre de CLIS, que paulatinamente está creciendo.
- La organización de los espacios puede suponer cierto problema para los Directores, sobre todo ubicar geográficamente la/s CLIS, si bien es el Docente quien decide cuál es su sala y suelen estar de acuerdo con el espacio destinado.
- Las instalaciones del Centro se consideran aptas para responder a las necesidades del alumnado de la/s CLIS. En general, la mayoría de los Centros no han sufrido modificaciones en sus reestructuraciones debido a la incorporación de una o varias CLIS. Los Docentes están satisfechos con la ubicación de su CLIS y para atender las demandas de su alumnado.
- Ambos consideran que una adecuada relación interpersonal, con los participantes del Centro Educativo, es considerada como clave principal para la inclusión del alumnado de la CLIS en clase ordinaria.

- Los programas escolares que guían el trabajo del alumnado de la/s CLIS son los mismos que sigue el alumnado de clase ordinaria, salvo que el nivel está adaptado a sus capacidades.
- La planificación para las CLIS se caracteriza por ser semanal, aunque en ocasiones puede considerarse diaria, por diversos motivos.
- La evaluación para conocer el grado de adquisición de competencias suele ser continua y mediante proyectos individualizados, aunque las pruebas estandarizadas son indispensables debido al reconocimiento que ofertan.
- Los materiales y recursos didácticos más utilizados son los libros de texto proporcionados por el MEN de varios años atrás, editoriales y niveles, así como los ordenadores, que se emplean como útil de ocio y trabajo al mismo tiempo. La mayoría de los Docentes de las CLIS están satisfechos del material del que disponen, aunque creen que a veces faltan medios materiales para atender las necesidades del alumnado de la/s CLIS.
- La MDPH y sus comisiones son poco conocidas entre los encuestados. Afirman que su relación con ellas es prácticamente inexistente. Por el contrario, consideran la función del *“Enseignant Référent”* de gran ayuda y clave para el éxito de la organización de la educación del alumnado de CLIS.
- Tanto Directores como Docentes están satisfechos de la organización de su Centro frente a las CLIS y su cargo o labor docente.
- Ambos creen que la especialización para desempeñar la labor de Docente de la CLIS es indispensable, y por tanto, un requisito básico.
- Directores y docentes manifiestan que la formación del AVS no es la adecuada para el desempeño de sus funciones y que muchas veces su ayuda depende de su disposición.



# CAPÍTULO VII

## CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA







## CAPITULO VII. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

### 1. INTRODUCCIÓN

Este apartado se va a organizar en torno a dos bloques, un primer bloque denominado conclusiones, que a su vez se subdividirá en dos apartados, conclusiones generales y específicas (Ej., situación laboral y motivación, experiencia profesional, perfil de formación inicial y grado de adecuación, perfil de formación complementaria y grado de adecuación, dotación presupuestaria y financiera, aspectos organizativos y didáctico-curriculares, otros servicios relacionados con la EE y sus actuaciones y satisfacción sobre ciertos aspectos organizativos de la/s CLIS y el desempeño del cargo directivo y labor docente, y profesionalización de la EE y cargo directivo), donde se identificarán paralelamente las posibles mejoras a implementar en la organización de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la *Loire* (Francia) con CLIS. Y un segundo bloque, denominado prospectiva, en el que se plantearán futuras líneas de investigación relacionadas con la organización de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” con CLIS de Francia.

## **2. CLONCLUSIONES**

### **2.1. Conclusiones generales**

- La situación actual de la EE en los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la *Loire* (Francia) con CLIS está evolucionado hacia la inclusión del alumnado “handicapé” en el medio ordinario ocasionando una disminución progresiva de las CLIS.
- La mayoría de los Directores y Docentes están a favor de esta política de inclusión pero rebaten su modo de implantación actual pues consideran el cierre precipitado de las CLIS, sin ofrecer alternativas educativas adecuadas al alumnado que las frecuenta, como una estrategia promovida por una cuestión de presupuesto.
- Tanto los Directores como los Docentes consideran que las CLIS ofrecen una salida alternativa adecuada a un alumnado que no es capaz de seguir de forma global el ritmo de una clase ordinaria permitiéndole adquirir competencias necesarias para su trayectoria educativa.
- La organización de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la *Loire* (Francia) con CLIS cumple las expectativas de los Directores y Docentes de dichos Centros, de forma general, frente a su cargo de dirección y labor docente.
- Directores y Docentes afirman que es importante una mejor formación profesional, y recursos personales y materiales más adecuados para llevar a cabo una inclusión satisfactoria del alumnado de la CLIS en los términos actuales, al mismo tiempo que una mayor comunicación e información entre los participantes de la organización de la educación del alumnado destinado a la CLIS, repercutiendo en la evolución de la trayectoria educativa de éste.

### **2.2. Conclusiones específicas**

#### **2.2.1. Situación laboral y motivación**

- La situación laboral de los Directores y Docentes se caracteriza por ser maestro funcionario con plaza, mientras que su motivación para desempeñar el cargo suele ser principalmente iniciativa personal.

- En su mayoría, los Docentes desempeñan el cargo de maestros de EP, tipo D para la CLIS, aunque también pueden ocuparlo siendo maestros de EP.
- Cuando la motivación de los Directivos para acceder al cargo es personal, en general, es debido al estatus que ofrece o por la zona geográfica donde se ubica el Centro, mientras que para los Docentes se caracteriza por trabajar con ACNEAE, tener un familiar en situación de “*hándicap*”, o por la zona geográfica donde se ubica el Centro Educativo.
- Cuando la motivación recae en la zona geográfica donde se ubica el Centro, lo normal es ejercer la labor docente de la CLIS como maestro funcionario sin plaza, debido a su gran oferta y baja demanda educativa.

### **2.2.2. Experiencia profesional**

- Los Directores suelen ocupar más tiempo su cargo en el mismo Centro Educativo, pues es un puesto con poca demanda y bastante oferta que permite llevar a cabo los objetivos personales de manera profesional y personal.
- La experiencia laboral de los Directores se determina por su ausencia anterior al cargo que desempeñan en su Centro actual, mientras que los que la poseían antes de realizar el cargo en su centro actual se caracteriza por ser elevada.
- El acceso al cargo de dirección no va ligado a la experiencia previa en el cargo, pues suelen acceder sin ésta.
- Los Docentes de las CLIS poseen una experiencia notable en su Centro actual como maestro de EE en su especialidad, contrariamente a la experiencia casi inexistente como maestros de EE en su especialidad en otros Centros Educativos, pues la mayoría de los Docentes no poseen experiencia profesional antes de su cargo actual como maestro de EE en su especialidad.
- Además, los Docentes de las CLIS no suelen ejercer como maestros de EE, por ello poseen una experiencia escasa anterior al cargo en su actual Centro Educativo, del mismo modo, es inusual trabajar como

maestro de EP en una CLIS, como consecuencia la experiencia como tal en su actual centro educativo como en otros, es escasa.

- Una gran parte del personal docente posee experiencia en el campo de la formación reglada, sin embargo es anómalo que hayan desarrollado actividades relacionadas con la formación no reglada, como maestro de formación complementaria, o posean una antigüedad profesional no docente relacionada con la EE.

### **2.2.3. Grado de adecuación del perfil de formación inicial**

- La titulación más alta que poseen los Directores es la *“Licence”*, pues es la formación necesaria para la obtención del DPPE para cubrir sus funciones de docente, aunque dependiendo del año de la obtención, se aprecian titulaciones como DEUG y el *“Maser”*.
- El diploma que poseen en mayor medida es el DPPE en ocasiones designado de diferente forma, pues fue obtenido en años anteriores, siendo adecuado para sus funciones de docente sin serlo para el cargo que desempeñan como directores.
- La formación inicial de los Docentes se caracteriza por ser la *“Licence”* la titulación más alta que poseen, complementada con el *“Master”*, dependiendo del diploma de obtención para su labor docente y los planes educativos.
- Los Docentes poseen como diplomas, en mayor medida, el DPPE complementado en diversos diplomas destinados a la EE, eso implica que el docente posea una adecuada formación para su labor docente aun siendo considerada como inadecuada por ellos, debido a que la formación inicial de los Docentes de la CLIS no ha sufrido ningún cambio después de la implantación de la *“Loi hándicap”* (2005), en este sentido, no ha cambiado en 20 años siendo improcedente para la labor docente que desempeñan, pues no está adecuada a la realidad de las CLIS.
- Se determina que existe un exiguo número de Docentes que poseen únicamente un diploma destinado a la EE (Ej., CAPSAIS, o CAPA-SH), pues la especialización en general se obtiene posteriormente, por ello la complementación de diversos diplomas dependiendo de los planes

educativos, además de la reciente creación del puesto de maestro de CLIS marcado por la ausencia de un recorrido específico que determine la trayectoria del docente de la CLIS, habiendo hasta el momento una gran diversidad de diplomas destinados a tal fin.

#### **2.2.4. Grado de adecuación de la formación complementaria**

- En líneas generales los Directores no poseen formación complementaria, pero si la realizan suele ser bajo la forma de autoformación, pues la formación continua o reglada son escasas en cuanto a su oferta y orientación formativa, considerando esta ausencia por parte de la *“Inspection Académique”* por un motivo de presupuesto.
- La formación inicial obtenida por los Directores no es la idónea para cumplir las funciones de Director, por ello es necesario la formación especializada que ofrece la administración para este cargo, considerada por la *“Inspection Académique”* como formación continua sólo para aquellos Docentes que sean titulares del cargo de dirección, sin diferencias en cuanto a las características del Centro Educativo, en este sentido si disponen de una o varias CLIS.
- La formación complementaria en los aspectos relacionados con el cargo de dirección en planificación, gestión de recursos, relaciones interpersonales, jurídico-legal y administración, TICs, formación psicopedagógica, resolución de problemas y conflictos, capacidad de liderazgo y dinamización de grupos son considerados por los Directores de inadecuados, debido a que la formación obtenida para el puesto de dirección no se ajusta a las necesidades para realizar el cargo, pues su duración es limitada, única y no reciclable.
- Pocos Docentes son los que continúan formándose, siendo ésta realizada mediante la autoformación o la formación continua, pues consideran que la *“Inspection Académique”* no ofrece posibilidades de formación al ser poco incentivas, por el escaso número de plazas, y en gran medida por la falta de personal para ser sustituidos a la hora de ejercer su derecho de formación, creados por una cuestión de presupuesto.

- Los Docentes creen necesaria la continuidad de su formación profesional pero rechazan realizarla durante los días no lectivos, como los miércoles, o durante los periodos vacacionales.
- La formación complementaria de los Docentes respecto a la EE, como NEAE, métodos e instrumentos de evaluación y actividad física, es inadecuada, mientras que en las dificultades del aprendizaje, contexto del alumnado “*handicapé*”, programación, métodos y técnicas pedagógicas, y recursos y materiales didácticos es adecuada, en este sentido la formación complementaria que obtienen está adecuada al desarrollo de su labor docente, a pesar de que ésta sea escasa, pues generalmente si las formaciones no son obligatorias bajo sanción, el docente no la realiza.

#### **2.2.5. Dotación presupuestaria y financiera**

- En torno a la financiación de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la *Loire* (Francia) con CLIS, ésta proviene de la comuna o comunas, si fuera el caso, donde se ubica el Centro Educativo, aunque otras fuentes de ingreso son dispensadas por otros organismos como el “*Conseil General de la Loire*” y la aportación de otras instituciones locales, para cubrir gastos suplementarios como el transporte escolar, el cual no depende del Centro, sino del “*Département*”.
- La partida económica de la CLIS es gestionado por el Docente de la CLIS y superior a la destinada a las clases ordinarias, contando con un presupuesto por CLIS y no por alumnado, donde se ajusta a las demandas para atender las necesidades del alumnado de la misma. Debe ser respetada, y no destinarla a otros asuntos que no afecten a la/s CLIS.

#### **2.2.6. Principales aspectos organizativos y didáctico-curriculares**

- Los Centros Educativos con CLIS se encuentran en las zonas urbanas con un nivel socioeconómico medio-bajo donde en general, poseen una única CLIS, denominada CLIS 1, puesto que la existencia de la segunda CLIS es inhabitual.

- No existe relación entre la zona geográfica y la ubicación de la CLIS, ni con su tipología, pues el alumnado de la CLIS puede provenir de sectores diferentes donde se encuentra el Centro Educativo.
- Las CLIS que se encuentran en la *Loire* son CLIS 1 a excepción de tres CLIS 4, donde quedan ausentes las CLIS 2 y las CLIS 3 pues éste alumnado está incluido en las clases ordinarias en su totalidad o forman parte de los centros específicos destinados a su "*handicap*".
- El número del alumnado de la CLIS está paulatinamente en crecimiento, en la *Loire* debido al cierre de las CLIS ocasionando que éstas se encuentren con el máximo número permitido por la "*Loi handicap*" (2005), dificultando la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, debido a las edades de su alumnado, además de sus "*hándicaps*" dispares.
- Los Docentes de las CLIS intervienen en una única CLIS, pues se trata de un docente más del Centro, generalmente CLIS 1, ejerciendo el mismo número de horas su labor docente como el resto de los docentes del Centro, siendo lo más adecuado
- El tiempo de planificación para la labor docente de la CLIS no suele ser elevada caracterizándose por ser semanal, aunque puede sufrir cambios diarios dependiendo de las horas de inclusión del alumnado de la CLIS, pues ésta es individual para cada uno de entre ellos.
- Las CLIS se desarrollan en las mismas instalaciones que el resto de enseñanzas y no disponen de alguna sala especialmente dedicada para el descanso y/o el ocio destinada al alumnado de la/s CLIS, disponiendo de un mayor espacio para el desarrollo de la docencia, siendo adecuada su ubicación y distribución especial para las necesidades del alumnado, ocasionando reestructuraciones y modificaciones significativas desde la perspectiva organizativa, al centro educativo, pues se su ubicación está estratégicamente pensada para facilitar la inclusión.
- El docente de la CLIS se caracteriza por poseer una figura contractual de maestro funcionario con contrato indefinido-CDI percibido como lo más adecuado por los Directores, excluyendo las figuras contractuales



de temporal-CDD y subcontratado por otras entidades, pues no hay docentes contratados en estas condiciones siendo lo más propicio, por parte de los Directores, ya que consideran que deben formar parte del sistema de la Educación Nacional.

- Las relaciones interpersonales que poseen los Directores y Docentes con los miembros que participan en la educación del alumnado de la CLIS se caracterizan por relaciones amistosas, cordiales y comunicativas, para el buen funcionamiento del Centro y la inclusión del alumnado de ésta, sin embargo manifiestan que con los miembros externos al Centro Educativo es menos propensa, debido al encontrarse fuera del centro, no creyendo que sea necesaria una mayor implicación por parte del Director, aunque los Docentes muestran un interés pues opinan que sería necesario fomentarla para dar una mayor continuidad a la educación de su alumnado.
- Los Directores y Docentes realizan todas las puestas en marchas necesarias para la buena organización de la/s CLIS, mediante estrategias organizativas.
- Las CLIS se caracterizan por organizarse en pequeños grupos de trabajo por asignatura y/o nivel de aprendizaje cuando la inclusión no se lleva a cabo, resaltando la identidad de grupo-clase manifestada por el ritmo de una rutina impuesta por el Docente concretizada en tiempos de trabajo común.
- Los Directores no participan en la elaboración de los programas educativos para la CLIS, siendo una responsabilidad que recae al Docente de ésta, por ello los Directores carecen de información acerca de éstos, así como del PPS, además al existir un vacío en los programas educativos frente a las CLIS, estos hacen que sean flexibles.
- Los Docentes de las CLIS siguen los programas marcados por el MEN, adaptando el nivel educativo del alumnado a sus competencias, pues es un requisito obligatorio para formar parte de la CLIS.
- Por ello, las pruebas estandarizadas son consideradas como un instrumento imprescindible para la evaluación del alumnado de la CLIS,

realizándolas de forma escrita u oral, pues el alumnado de la CLIS puede no saber leer y/o escribir. Además las evaluaciones se caracterizan por ser continua y realizarse mediante técnicas de observación, exámenes orales y fichas.

- Existe una diferencia pedagógica entre los métodos o técnicas utilizados en las clases ordinarias y en las CLIS, debido en gran medida al número reducido del alumnado de las CLIS contrariamente al que existe en las clases tradicionales, siendo los más utilizados en las CLIS los tutoriales e individualizados porque tienen los mejores resultados frente a la diversidad del alumnado, ocasionada por sus edades y niveles de aprendizaje.
- Están de acuerdo en que la formación inicial que posee el Docente de la CLIS para desempeñar su labor docente es la adecuada, mientras que consideran que su formación complementaria es menos idónea, afirmando que deben seguir un proceso de formación complementaria relacionada con su labor docente y no creen la formación complementaria sea una cuestión ligada a su edad cronológica, es decir, “a más edad menos formación”.
- El material audiovisual (Ej., televisión, video, etc.), visual (Ej., imágenes, proyector, fotografías, etc.), sonoro (Ej., casetes, discos, etc.), así como las TICs (Ej., Internet, Software-programas educativos específicos) poseen una alta disponibilidad a pesar de ser materiales costosos. Donde el más utilizado por los Docentes de las CLIS es el ordenador, como útil de ocio y trabajo al mismo tiempo.

#### **2.2.7. Otros servicios relacionados con la EE, y sus actuaciones**

- Tanto la CDAPH, como la MDPH son servicios poco conocidos entre los Directores de los Centro Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la Loire (Francia), debido a su pronta implantación y a la ausencia de una formación destinada a su conocimiento y funcionamiento. Saben que la MDPH es el nuevo órgano encargado de la educación del alumnado de la CLIS y los responsables de su escolarización de forma concreta.

- En este sentido, se constata que los Directores afirman que la CDAPH constituye una de las piezas clave para la escolarización del ACNEAE, posee el equipo profesional y material más completo para diagnosticar al ACNEAE y elaborar el PPS para dicho alumnado, suele promover soluciones y/o alternativas frente a los problemas de inclusión del alumnado de las CLIS a nivel organizativo y sugiere que el alumnado diagnosticado con alguna NEAE ingrese en un determinado Centro Educativo en función de las características organizativas de dicho Centro y su relación con las necesidades del alumnado.
- Por otro lado, los Directores no creen que la CDAPH disponga de todos los recursos materiales y personales necesarios para orientar tanto al Director como a la familia, alumnado, docentes y demás miembros implicados en la educación del ACNEAE, ya que aunque la CDAPH está bien enfocada falta incrementación de los recursos y mayor implicación del personal de ésta hacia los directores, familia alumnado, docentes y demás miembros implicados en la educación del ACNEAE.
- La figura del *“Enseignant Référent”* es conocida por todos los Directores considerando que el número de visitas que realiza al Centro Educativo se ajustan para valorar el desarrollo del PPS y el Programa Educativo del alumnado de la/s CLIS, aunque su disponibilidad queda limitada al cumplir sus funciones en varios Centros, sumando una elevada cifra de alumnado por *“Enseignant Référent”*.
- La figura del *“Enseignant Référent”* es indispensable para la organización de la EE, mientras que no consideran que sea la única figura encargada de la comunicación entre los diferentes servicios y especialistas que interactúan con el alumnado de las CLIS, debido a su limitada disponibilidad el Director, *“Inspecteur de la circonscription”* o de la EE, suelen cubrir éstas carencias frente al docente de la CLIS.

**2.2.8. Grado de satisfacción de ciertos aspectos organizativos de la/s CLIS y el desempeño del cargo directivo y labor docente, y profesionalización de la EE y cargo directivo**

- Ambos se encuentran escépticos en cuanto a la continuidad del alumnado de las CLIS en etapas de educación formal superiores, debido a la falta de continuidad educativa, aunque ésta, se está desarrollando progresivamente.
- El nivel de satisfacción de los Directores respecto a las instalaciones del Centro Educativo no está clara ya que depende del tipo de CLIS y de la construcción del Centro pudiendo haber instalaciones con barreras arquitectónicas frente a las CLIS de su Centro.
- Tanto Directores como Docentes consideran que su Centro Educativo está a favor de la inclusión, pues afirman que el resto de los Docentes del Centro están concienciados respecto a la importancia de la inclusión escolar del alumnado de la CLIS.
- A pesar de existir una buena relación con la familia y/o tutores legales del alumnado de las CLIS, la participación de éstos en el Centro Educativo es bastante exigua, lo que pone de relieve una no continuación en muchos casos, de la práctica educativa en el domicilio del alumno, por parte de los Directores y Docentes.
- Los Directores perciben que la valoración social de su trabajo con el alumnado de la CLIS, es bajo pues consideran que no es relevante al no trabajan directamente con el alumnado de la CLIS, ya que su función es meramente administrativa. Contrariamente los Docentes creen que comienza a valorarse su labor docente de forma social.
- La calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados para el alumnado de las CLIS, y el progreso en la adquisición de competencias por parte del alumnado de las CLIS, se adecuan a las expectativas de los Directores y Docentes, ya que son éstos últimos los encargados de realizarlos.
- Valoran (Directores y Docentes) satisfactoriamente el clima escolar entre el alumnado de las CLIS y el resto del alumnado del Centro Educativo originando que la inclusión sea beneficiosa para todos y facilitando que el proceso de inclusión sea menos costoso para el alumnado de la CLIS.

- Afirman (Directores y Docentes) que la especialización en la EE es necesaria, pues cualquier docente con el diploma de DPPE no puede hacerse cargo de una CLIS, considerando acertada la “*Loi handicap*” (2005), como baluarte para la inclusión.
- Los Directores se muestran reticentes con el sistema de selección de los Directores adoptado en su Centro Educativo pues creen que no es el adecuado a diferencia del acogido para los Docentes.
- Consideran (Directores y Docentes) que gracias a la “*Loi handicap*” (2005) la inclusión ha aumentado pero necesita ser madurada en aspectos de formación relativos al personal que interviene como el AVS, pues éste no dispone de la formación necesaria para la función que desempeña ocasionando perturbaciones en las CLIS, pues en ocasiones puede suponer un inconveniente, más que un apoyo.

#### **2.2.9. Grado de acuerdo**

- Existe un acuerdo entre los Directores de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” con CLIS de la *Loire* (Francia) y los Docentes de CLIS de dichos Centros sobre los espacios destinados al alumnado de la/s CLIS, pues Director como Docente trabajan conjuntamente para su mejor ubicación.
- En general, no existe acuerdo entre los Directores de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” con CLIS de la *Loire* (Francia) y los Docentes de CLIS de dichos Centros frente a la disponibilidad de los recursos y materiales didácticos en la/s CLIS, pues al ser recursos y materiales didácticos que dependen de la CLIS, el Director no suele conocer su disponibilidad, ni su composición.
- Referente a los programas educativos del alumnado de la/s CLIS, no existe acuerdo entre los Directores de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” con CLIS de la *Loire* (Francia) y los Docentes de CLIS de dichos Centros, ya que son los propios docentes los encargados de su realización y desarrollo sin intervención del Director, siendo para éste una labor desconocida por lo que desconoce su disposición.

- No existe ningún acuerdo entre los Directores de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” con CLIS de la *Loire* (Francia) y los Docentes de CLIS de dichos Centros en las relaciones interpersonales de los miembros implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de la/s CLIS, debido a que las relaciones interpersonales de cada participante se decantan por su cargo o labor docente siendo diferentes por su naturaleza.
- En general, existe un acuerdo entre los Directores de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” con CLIS de la *Loire* (Francia) y los Docentes de CLIS de dichos Centros sobre la satisfacción con los aspectos organizativos respecto a la/s CLIS y los relacionados con el desempeño de su cargo directivo o labor docente.
- Existe un acuerdo entre los Directores de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” con CLIS de la *Loire* (Francia) y los Docentes de CLIS de dichos Centros concerniente a la profesionalización de la Educación Especial y el cargo directivo para Centros Educativos Públicos con CLIS.

#### **2.2.10. Grado de asociación**

- La figura contractual que poseen los Directores de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” con CLIS de la *Loire* (Francia) y los Docentes de CLIS de dichos Centros depende del puesto que ocupan, ya que es común que los Directores accedan al puesto siendo maestros con plazas, contrariamente a los Docentes.
- La titulación más alta que poseen los Directores de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” con CLIS de la *Loire* (Francia) y los Docentes de CLIS de dichos Centros no depende del puesto que ocupan, debido a que ambos son docentes y la titulación necesaria para el cargo o labor docente es la misma.
- Los diplomas que poseen los Directores de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” con CLIS de la *Loire* (Francia) y los Docentes de CLIS de dichos Centros depende del puesto que ocupan, pues los

Docentes necesitan una formación especializada para ejercer su labor docente a diferencia de los Directores.

- El principal motivo para elegir o desempeñar el cargo o labor docente de los Directores de los Centros Públicos de Educación "*Élémentaire*" con CLIS de la *Loire* (Francia) y los Docentes de CLIS de dichos Centros no depende del puesto que ocupan, pues suele ser un motivo personal.

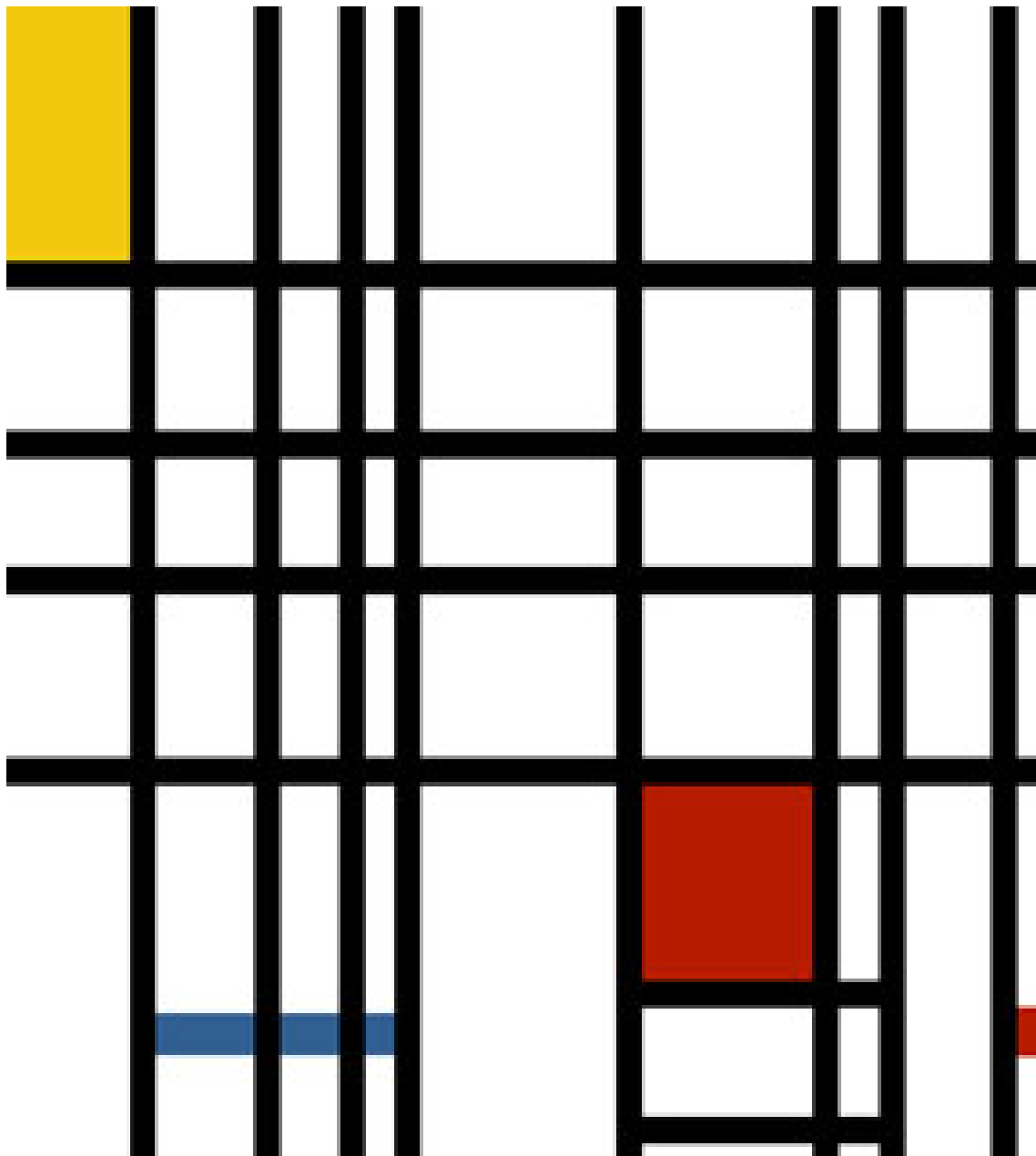
### 3. PROSPECTIVA

A continuación, se presentan las futuras líneas de investigación que se pueden destacar tras el estudio realizado:

- Replicación del estudio en varios "*Départements*" o nivel regional.
- Estudio comparativo entre la organización de la EE en Francia y España, en las etapas de educación obligatoria.
- Estudio descriptivo de las posibles orientaciones académicas para el alumnado de la CLIS en Educación "*Secondaire*".
- Estudio descriptivo de la organización y didáctica-curricular de los Centros Específicos para el alumnado de Educación "*Élémentaire*".
- Estudio comparativo de la didáctica-curricular empleada en las CLIS y UPI.
- Estudio comparativo entre las diferentes orientaciones educativas en el sector ordinario o específico en las etapas de Educación "*Élémentaire*" (CLIS y IME), o Educación "*Secondaire*" (UPI o los IMPro).
- Estudio descriptivo de las posibles orientaciones para el alumnado con "*hándicap*" al finalizar "*Secondaire*", en Francia.
- La MDPH: composición, finalidades y funciones.
- Diseño, desarrollo y evaluación de la orientación profesional para el joven con "*handicap*".

# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---







## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Académie de Lyon (2007). *Après la 3ème*. Lyon: ONISEP.
- Adapei Vacances Loisirs de Saint Étienne. (2008). *Missions de l'association*. Manuscrito no publicado.
- Agence Européen pour le Développement de l'Éducation des Personnes Ayant des Besoins Particulieres. (2003). *Les Besoin éducatifs particuliers en Europe. Publication thématique*. Tomado el 8 de Enero, 2008, de [http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-in-europe/sne\\_europe\\_fr.pdf/view](http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-in-europe/sne_europe_fr.pdf/view).
- Alaminos, A., y Castejón J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Alcoy: Marfil.
- Albericio, J. J. (1991). *Educación en la diversidad*. Madrid: Bruño.
- Alberte, J. R. (2003). La atención a la diversidad en la encrucijada. *Bordón. Revista de pedagogía*, 55(1), 81-92.
- Allemand-Baussier, S. (2001). *Handicap...Le guide de l'autonomie*. Paris: La Martinière Jeunesse.
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2001). *El derecho a la educación. Resolución de la comisión de derechos humanos 2001/29*. Tomado el 15 de Enero, 2007, de <http://www.unhchr.ch/Huridocda/Huridoca.nsf/0/c69aa0f56de24561c1256a3b0034da3b?Opendocument>

- Álvarez, V., y García, C. (1997). Acción orientada para la transición Escuela-Trabajo: Una Respuesta desde la Diversidad. En A. Ruiz, y J. Medina (Coords.): *Atención a la Diversidad en la educación*. Baeza: Universidad Internacional de Andalucía.
- Álvarez, V., y García, C. (1997). *Orientación vocacional de jóvenes con necesidades especiales*. Madrid: EOS.
- Amstrong, F. (2001). Intégration ou inclusion? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. Une étude de cas. *Revue Française de Pédagogie*, 134, 87-96.
- Anguera et al. (1995). *Métodos de investigación en Psicología*. Madrid: Síntesis.
- Anguera, M. T. (1995). Tratamiento cualitativo de datos. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual, y G. Vallejo (Eds.), *Métodos de investigación en Psicología* (pp. 549-576). Madrid: Síntesis.
- Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25-34.
- Arnaiz, P. (1997). Integración, segregación, inclusión. En P. Arnaiz, y R. de Haro (Eds.), *10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro* (pp. 313-353). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Arnaiz, P. (2000). La diversidad como valor educativo. En I. Martín, (Coord.): *El valor educativo de la diversidad* (pp. 87-103). Valladolid: Grupo Editorial Universitario.
- Arnau, J. (1995). *Diseños experimentales en esquemas*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.
- Arrêté fixant les horaires des écoles maternelles et élémentaires*. (2008). Arrêté du 9 juin 2008, fixant les horaires des écoles maternelles et élémentaires. (Publiée dans le Journal Officiel de la République Française du 17 juin 2008). Tomado el 23 de Junio, 2008, de <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000018998499&dateTexte>
- Arrêté fixant l'organisation des enseignements dans les classes de sixième de Collèges*. (2002). Arrêté du 14 janvier 2002, fixant l'organisation des enseignements dans les classes de sixième de Collèges. (Publiée dans le Journal Officiel de la République Française du 9 février 2002). Tomado el 23 de Junio, 2008, de <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo020221/MENE0200055A.htm>
- Arrêté fixant l'organisation des enseignements du cycle central de Collège (clases de cinquième et de quatrième)*. (2002). Arrêté du 14 janvier 2002, fixant l'organisation des enseignements du cycle central de Collège (clases de cinquième et de quatrième). (Publiée dans le Journal Officiel de la République Française du 9 février 2002). Tomado el 23 de Junio, 2008, de <http://www.franol.com/horaires-et-programmes-du-cycle-central-classes-de-cinquieme-et-de-quatrieme.html>
- Arrêté qui introduit l'enseignement des arts du cirque et modifie les grilles horaires*. (2003). Arrêté du 13 mai 2003, qui introduit l'enseignement des

arts du cirque et modifie les grilles horaires. (Publiée dans le Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale n° 24, du 12 juin 2003). Tomado el 23 de Junio, 2008, de <http://eduscol.education.fr/pid23169-cid46466/horaires-de-la-serie-l.html>

*Arrêté qui modifie la place des mathématiques dans la série.* (2003). Arrêté du 17 février 2003, qui modifie la place des mathématiques dans la série. (Publiée dans le Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale n° 12, du 20 mars 2003). Tomado el 23 de Junio, 2008, de <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo030320/MENE0300390A.htm>

*Arrêté qui modifie l'appellation des ateliers artistiques et introduit l'enseignement complémentaire d'EPS.* (2001). Arrêté du 27 juin 2001, qui modifie l'appellation des ateliers artistiques et introduit l'enseignement complémentaire d'EPS. (Publiée dans le Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale n° 31, du 30 août 2001). Tomado el 23 de Junio, 2008, de <http://eduscol.education.fr/pid23169-cid46466/horaires-de-la-serie-l.html>

*Arrêté qui modifie les horaires dans certaines disciplines.* (2000). Arrêté du 19 juin 2000, qui modifie les horaires dans certaines disciplines. (Publiée dans le Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale n°29, du 29 juillet 2000). Tomado el 23 de Junio, 2008, de <http://eduscol.education.fr/pid23169-cid46468/horaires-de-la-serie-s.html>

*Arrêté qui modifie l'horaire de philosophie dans la série.* (2002). Arrêté du 24 juillet 2002, qui modifie l'horaire de philosophie dans la série. (Publiée dans le Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale n° 33, du 12 septembre 2002). Tomado el 23 de Junio, 2008, de <http://eduscol.education.fr/cid46467/serie-l.html>

*Arrêté qui supprime les TPE en terminale.* (2004). Arrêté du 9 décembre 2004, qui supprime les TPE en terminale. (Publiée dans le Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale n° 2, du 13 janvier 2005). Tomado el 23 de Junio, 2008, de <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/2/MENE0402728A.htm>

*Arrêté relatif à la Nomenclature des déficiences, incapacités et désavantages.* (1989). Arrêté du 9 janvier 1989, relatif à la Nomenclature des déficiences, incapacités et désavantages. (Publiée Journal Officiel de la République Française du 25 janvier 1989). Tomado el 18 de Enero, 2008, de [http://dcalin.fr/textoff/nomenclature\\_1989.html](http://dcalin.fr/textoff/nomenclature_1989.html)

*Arrêté relatif à l'organisation des enseignements du cycle d'orientation de collège (classe de troisième).* (2004). Arrêté du 2 juillet 2004, relatif à l'organisation des enseignements du cycle d'orientation de collège (classe de troisième). (Publiée dans le Journal Officiel de la République Française du 6 juillet 2004). Tomado el 25 de Junio, 2008, de <http://www.education.gouv.fr/bo/2004/28/MENE0401438A.htm>

*Arrêté relatif à l'organisation et aux horaires de la classe de seconde des lycées d'enseignement général et technologique et des lycées d'enseignement général et technologique agricole.* (1999). Arrêté du 18 mars 1999, relatif à l'organisation et aux horaires de la classe de seconde des lycées d'enseignement général et technologique et des lycées d'enseignement

général et technologique agricole. (Publiée dans le Journal Officiel de la République Française du 30 mars 1999). Tomado el 23 de Junio, 2008, de <http://admi.net/jo/19990330/MENE9900514A.html>

*Arrêté relatif à l'organisation et aux horaires des enseignements des classes de première et terminale des lycées sanctionnés par le baccalauréat général.* (1999). Arrêté du 18 mars 1999, relatif à l'organisation et aux horaires des enseignements des classes de première et terminale des lycées sanctionnés par le baccalauréat général. (Publiée dans le Journal Officiel de la République Française du 30 mars 1999). Tomado el 23 de Junio, 2008, de <http://www.education.gouv.fr/bo/1999/14/ensel.htm>

Assemblée Générale des Nations Unies. (1975). *Résolution 3447 du 9 décembre 1975: Déclaration des droits des personnes handicapées.* Extraído el 8 de febrero de 2008 desde [http://dcalin.fr/internat/declaration\\_droits\\_personnes\\_handicapees.html](http://dcalin.fr/internat/declaration_droits_personnes_handicapees.html)

Association des Amis et Parents d'Enfants Inadaptés de la Loire (ADAPEI Loire). (2008). *Projet associatif 2008/2012.* Manuscrito no publicado.

Association des Amis et Parents d'Enfants Inadaptés de la Loire (ADAPEI Loire). (2008). *Projet éducatif 2008.* Manuscrito no publicado.

Aubin, C. (2004). *La compensation du hândicap au Royaume-Uni* (rapport n° 2004-004). Paris: Ministère des Affaires sociales.

Auduc, J. L. (2005). *Le système éducatif: école, collège, lycée.* Paris: Hachette education

Aznar, I. (2005). La escuela comprensiva: principios básicos, comprensividad y diversidad de los alumnos. En F.J. Hinojo, F.D. Fernández, e I. Aznar: *Claves para entender la educación en España durante los años noventa hasta nuestros días.* West Virginia (U.S.A): The Refined Savage Editions.

Aznar, I. (2003). *Los centros de formación profesional ocupacional de Andalucía: análisis de las variables didácticas y organizativas de su oferta formativa.* Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.

Ballarin, J. L. (1994). *Enfants difficiles, structures spécialisées.* Baume-les-Dames: Nathan.

Barral, C., y Roussel, P. (2002). De la CIH à la CIF. Le processus de révision. *Handicap, 94-95*, 1-23.

Bas, P. (2006). Dossiers de presse. *Conférence de presse au Ministre délégué à la Sécurité sociale, aux personnes âgées, aux Personnes handicapées et à la Famille.* Tomado el 22 de Febrero, 2007, de <http://www.mdph-971.fr/DOSS-PR/D.Press-2006-2.htm>.

Belmont, B., y Vérillon, A. (2003). *Diversité et handicap à l'école (Quelles pratiques éducatives pour tous?).* Paris: CTNERHI en coédition avec l'INRP.

Benoit, H. (2008). De la déficience à l'obstacle. *Cahiers pédagogique, 459*, 51-52.

- Bercherie, P. (1986). *Los Fundamentos de la Clínica, Historia y Estructura del Saber Psiquiátrico*. Buenos Aires: Manantial.
- Bergh, B. L. (1989). *Qualitative research methods for the Social Sciences*. Massachussets. Ally & Bacon.
- Bernard, B. (2008, el 23 de marzo). Comunicación personal.
- Bernard, K. (2004). *Histoire et évolution des mouvements d'éducation populaire: l'éducation rend les citoyens indociles et difficiles à gouverner..* Paris: Attac-Universite D'ete 2004. Condorcet
- Birch, J. W. (1974). *Mainstreaming: educable mentally retarded children in regular classes*. Reston, Virginia: Council for Exceptional.
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, 48, 55-72.
- Bloch-Lainé, F. (1968). *Etude du problème général de l'inadaptation des personnes handicapées, rapport présenté au Premier ministre*. Paris: La Documentation française.
- Blouin, M., y Bergeron, C. (1997). *Dictionnaire de la réadaptation, tome 2: termes d'intervention et d'aides techniques*. Québec: Les Publications du Québec.
- Boivin, L. (1981). L'année internationale des personnes handicapées dans une perspective dialectique. *Apprentissage et socialisation*, 4(1) 48-61.
- Bonjour, P., y Lapeyre, M. (1994). *Handicaps et vie scolaire, l'intégration différenciée*. Lyon: Chronique sociale.
- Bonjour, P., y Lapeyre, M. (2004). *Le projet individualisé, clé de voûte de l'école inclusive? Du discours à la methode, le sémaphore*. Ramonville, Saint-Agne: ÉRÈS.
- Bonneviale, M. (2008, el 22 de mayo). Comunicación personal.
- Bortolon, S. (2008). Sur la planète H. *Cahiers pedagogique*, 459, 28-29.
- Bouchez, A. (1994). *Livre blanc des collèges*. Paris: La Documentation Française.
- Bouquet, B. Modelin, B., y Nivolle, P. (2007). *Territoires et action sociale*. Paris: Harnattan.
- Bourgeois, L. (1907). *Lettre préface à Alfred Binet et Théodore Simon. Les Enfants anormaux. Guide pour l'admission des enfants anormaux dans les clases de perfectionnement*. Paris: Armand Colin.
- Bourgeois, L. (1992). Premier Congrès d'éducation sociale en 1990, par Jacqueline Roca, *De la ségrégation à l'intégration*. Paris: CTNERHI.
- Bouysse, V. (2004). *Dispositifs d'aide à l'école primaire: de la differenciation pédagogique à l'aide spécialisée*. Lyon: Académie de Lyon.
- Brennan, W. (1988). *El curriculum para niños con necesidades educativas especiales*. Madrid: MEC/Siglo XXI.

- Buendía, L. (1997). La investigación por encuesta. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández. *Métodos de investigación en Psicopedagogía* (pp. 119-155). Madrid: McGraw-Hill.
- Buendía, L. (1994). Técnicas e instrumentos de recogida de datos. En P. Colás, y L. Buendía. *Investigación educativa* (pp. 201-244). Sevilla: Alfar.
- Buendía, L. Colás, M. P., y Hernández, F. (2003). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: Mac Graw-Hill.
- Buendía, L. et al. (1999). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Buendía, L. González, D. Gutiérrez, J., y Pegalaja, M. (1999). *Modelos de Análisis de la Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Buendía, L. González, D., y Pozo, T. (2004). *Temas fundamentales en la investigación educativa*. Madrid: La muralla.
- Buffet, M. G. (2005). *Pour une école de l'égalité, de la justice et de la réussite scolaire de tous les jeunes*. Tomado el 23 de Febrero, 2008, de <http://www.pcf.fr/spip.php?article747.pdf>
- Bugnon, J. L. Lecomte, J. M., y Rerceau, J. (2006). *Handicap au quotidien, scolarisation des enfants porteurs de hándicap. Cycle 1, 2 et 3*. Dijon: CRDP.
- Cabada, J. M. (1980). *Educación Especial*. Madrid: Cincel-Kapeluzs
- Cabero, M. T. Martín, Q., y Paz, Y. R. (2007). *Tratamiento estadístico de datos con SPSS: prácticas resueltas y comentadas*. Madrid: Thomson.
- Cáceres, M. P. (2007). *El liderazgo estudiantil en la Universidad de Granada desde una perspectiva de género*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Granada, Granada.
- Cáceres, M. P. López, N., y Sola, T. (2009). *La educación especial en su enmarque didáctico y organizativo*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Caisse Nationale d'Assurance Maladie des Professions Indépendantes (CANAM). (2001). *Rythmes de l'enfant: de l'horloge biologique aux rythmes scolaires*. Paris: INSERM.
- Calderón, CL. (1995). *Profession enseignant, devenir professeur des écoles*. Paris: Hachette.
- Campanale, F. (2005). *Pédagogie différenciée/ différenciation pédagogique: Luxe ou nécessité?* Grenoble: IUFM & LSE.
- Canales, M., y Peinado, A. (1999). Grupos de discusión. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Coords). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp.: 287-316) .Madrid: Síntesis.
- Carbonell, R. (2009). *Educación especial en Europa*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Carrillo, L. M. (2009). *La familia, la autoestima y es fracaso escolar del docente*. Tesis doctoral no publicada. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.

- Carton, S. Poblete, M., y Piezel, J. L. (2008). *Le guide des parents, École élémentaire*. Paris: Hatier
- Casanova, M. A. (1990). *Educación Especial: hacia la integración*. Madrid: Escuela Española.
- Casanova, M. A. (1992). *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*. Madrid: Edelvives. Aula Reforma.
- Casanova, M. A. Flaatten, A. Gardou, CH., y Gaudemar, J-P. (2004). *Les rancontes de la DESCO. Conference-débat: Répondre aux besoins éducatifs des élèves handicapés: quels choix en Europe?*. Paris: Direction de l'enseignement scolaire.
- Casanova, R. (1999). *La clase spécialisée, une classe ordinaire?*. Paris: ESP.
- Cea, M. A. (2004). *Métodos de encuesta: Teoría y práctica, errores y mejora*. Madrid: Síntesis.
- Centre National d'Etudes et Formation pour l'Enfance Inadaptée. (2001). *L'enseignements adaptés dans le seconde degré*. Paris: CNEFEI.
- Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement. (2000). *Besoin éducatifs particuliers. Statistiques et indicateurs*. Paris: OCDE.
- Centro Nacional de Recursos de Educación Especial. (1992). *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Chamie, M. (1990). The status and use of the international classification of impairments, disabilities and handicaps (CIDIH). *World Health Statistics Quarterly*, 43, 273-280.
- Champollion, P. (2007). Approche comparative des systèmes éducatifs européens de scolarisation des jeunes handicapés. *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37.
- Chauviere M. (1980). *Enfance inadaptée, L'héritage de Vichy*. Paris: Les Editions Ouvrières.
- Chauvière, M., y Plaisance, E. (2000). *L'école face aux handicapés. Éducation spécialisée ou éducation intégrative?*. Paris: Presse Universitaire de France
- Chirac, J. (2002, 3 de diciembre). *Discours du Président de la République, Mr J.Chirac, devant le Conseil consultatif des personnes handicapées*. Tomado el 13 de Septiembre, 2007 de <http://www.legislation-psy.com/spip.php?article170>
- Circulaire relatif aux enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré*. (2006). Circulaire n° 2006-139 du 29 août 2006, relatif aux enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré. (Publiée dans le Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale n° 32, du 7 septembre 2006). Tomado el 19 de Junio, 2008, de <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/32/MENE0602028C.htm>
- Circulaire relative à l'accueil en collectivité des enfants et adolescents atteints de troubles de santé*. (2003). Circulaire n° 2003-135 du 8 septembre 2003, relative à l'accueil en collectivité des enfants et adolescents atteints de troubles de santé. (Publiée dans le Bulletin Officiel du Ministère de



l'Éducation Nationale n° 34, du 18 septembre 2003). Tomado el 19 de Junio, 2008, de <http://www.education.gouv.fr/bo/2003/34/MENE0300417C.htm>

*Circulaire relative à l'Adaptation et intégration scolaires: des ressources au service d'une scolarité réussie pour tous les élèves.* (2002). Circulaire n° 2002-111 du 30 avril 2002, relative à l'Adaptation et intégration scolaires: des ressources au service d'une scolarité réussie pour tous les élèves. (Publiée dans le Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale n° 19, du 9 mai 2002). Tomado el 19 de Junio, 2008, de [http://www.ia91.ac-versailles.fr/IMG/pdf/cir\\_2002-113.pdf](http://www.ia91.ac-versailles.fr/IMG/pdf/cir_2002-113.pdf)

*Circulaire relative à l'éducation spécialisée et intégration scolaire des enfants ou adolescents handicapés.* (1990). Circulaire n° 90-091 du 23 avril 1990, relative à l'éducation spécialisée et intégration scolaire des enfants ou adolescents handicapés. (Publiée dans le Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale n° 19, du 10 mai 1990). Tomado el 19 de Junio, 2008, de [http://dcalin.fr/textoff/annexes24\\_1990.html](http://dcalin.fr/textoff/annexes24_1990.html)

*Circulaire relative à l'Intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés.* (1991). Circulaire n° 91-33 AS du 6 septembre 1991 et n° 91-302 EN du 18 novembre 1991, relative à l'Intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés. (Publiée dans le Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale n° 3, du 16 janvier 1992). Tomado el 19 de Junio, 2008, de [http://dcalin.fr/textoff/integration\\_1991.html](http://dcalin.fr/textoff/integration_1991.html)

*Circulaire relative à la distribution des médicaments.* (1999). Circulaire DGS/PS 3/DAS n° 99-320 du 4 juin 1999, relative à la distribution des médicaments. (Publiée dans le Bulletin Officiel du Ministère de la Santé du 21 au 27 juin 1999). Tomado el 19 de Junio, 2008, de <http://www.sante.gouv.fr/adm/dagpb/bo/1999/99-25/a0251638.htm>

*Circulaire relative à la Mise en œuvre d'une politique d'intégration en faveur des enfants et adolescents handicapés.* (1982). Circulaire n° 82-2 et n° 82-048 du 29 janvier 1982, relative à la Mise en œuvre d'une politique d'intégration en faveur des enfants et adolescents handicapés. (Publiée dans le Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale n° 5, du 4 février 1982). Tomado el 19 de Junio, 2008, de [http://www.api.infini.fr/public\\_html/reglementation/integration82.htm](http://www.api.infini.fr/public_html/reglementation/integration82.htm)

*Circulaire relative à la mise en œuvre et suivi du projet personnalisé de scolarisation.* (2006). Circulaire n° 2006-126 du 17 août 2006, relative à la mise en œuvre et suivi du projet personnalisé de scolarisation. (Publiée dans le Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale n°32, du 7 septembre 2006). Tomado el 19 de Junio, 2008, de <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/32/MENE0602187C.htm>

*Circulaire relative à la mise en place d'actions de soutien et de soins spécialisés en vue de l'intégration dans les établissements scolaires ordinaires des enfants et adolescents handicapés, ou en difficulté en raison d'une maladie, de troubles de la personnalité ou de troubles graves du comportement.* (1983). Circulaire n° s 83-082, 83-4 et 3/83/S du 29 janvier 1983, relative à la mise en place d'actions de soutien et de soins spécialisés en vue de l'intégration dans les établissements scolaires

ordinaires des enfants et adolescents handicapés, ou en difficulté en raison d'une maladie, de troubles de la personnalité ou de troubles graves du comportement. (Publiée dans le Journal Officiel de la République Française du 24 février 1983).

*Circulaire relative à la Mise en place des groupes départementaux de coordination Handiscol.* (1999). Circulaire n° 99-188 du 19 novembre 1999, relative à la Mise en place des groupes départementaux de coordination Handiscol. (Publiée dans le Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale n° 42, du 25 novembre 1999). Tomado el 19 de Junio, 2008, de <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo991125/MENE9902456C.htm>

*Circulaire relative à la mise en place et organization des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté.* (1990). Circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990, relative à la mise en place et organization des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté. (Publiée dans le Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale n°16, du 19 avril 1990). Tomado el 19 de Junio, 2008, de [http://dcalin.fr/textoff/rased\\_1990.html](http://dcalin.fr/textoff/rased_1990.html)

*Circulaire relative à la Modification des conditions de la prise en charge des enfants ou adolescents polyhandicapés par les établissements et services d'éducation spéciale.* (1989). Circulaire n° 89-19 du 30 octobre 1989, relative à la Modification des conditions de la prise en charge des enfants ou adolescents polyhandicapés par les établissements et services d'éducation spéciale. (Publiée dans le Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale du 14 décembre 1989). Tomado el 19 de Junio, 2008, de [http://dcalin.fr/textoff/annexe24ter\\_polyhandicaps.html](http://dcalin.fr/textoff/annexe24ter_polyhandicaps.html)

*Circulaire relative à la Modification des conditions de la prise en charge des enfants ou adolescents déficients intellectuels ou inadaptés par les établissements et services d'éducation spéciale.* (1989). Circulaire n° 89-17 du 30 octobre 1989, relative à la Modification des conditions de la prise en charge des enfants ou adolescents déficients intellectuels ou inadaptés par les établissements et services d'éducation spéciale. (Publiée dans le Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale n° 45, du 14 décembre 1989). Tomado el 19 de Junio, 2008, de [http://dcalin.fr/textoff/annexe24\\_handicaps\\_mentaux.html](http://dcalin.fr/textoff/annexe24_handicaps_mentaux.html)

*Circulaire relative à la prévention des inadaptations et les groupes d'aide psychopédagogique.* (1976). Circulaire n° 76-197 du 25 mai 1976, relative à la prévention des inadaptations et les groupes d'aide psychopédagogique. (Publiée dans le Bulletin Officiel n° 21, du 3 juin 1976). Tomado el 19 de Junio, 2008, de [http://dcalin.fr/textoff/gapp\\_1976.html](http://dcalin.fr/textoff/gapp_1976.html)

*Circulaire relative à la prévention des inadaptations Groupes d'aides psychopédagogiques Sections et classes d'adaptation.* (1970). Circulaire n° IV-70-83 du 9 février 1970, relative à la prévention des inadaptations Groupes d'aides psycho-pédagogiques Sections et classes d'adaptation. (Publiée dans le Bulletin Officiel n° 8, du 19 février 1970). Tomado el 19 de Junio, 2008, de [http://dcalin.fr/textoff/adaptation\\_1970.html](http://dcalin.fr/textoff/adaptation_1970.html)

*Circulaire relative à la scolarisation des élèves handicapés dans les établissements du second degré et développement des unités pédagogiques d'intégration (UPI).* (2001). Circulaire n° 2001-035 du 21 février 2001, relative à la scolarisation des élèves handicapés dans les établissements du second degré et développement des unités pédagogiques d'intégration (UPI). (Publiée dans le Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale n° 9, du 1er mars 2001). Tomado el 19 de Junio, 2008, de <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo010301/MENE0100364C.htm>

*Circulaire relative à la Scolarisation des élèves handicapés: préparation de la rentrée 2005.* (2005). Circulaire n° 2005-129 du 19 août 2005, relative à la Scolarisation des élèves handicapés: préparation de la rentrée 2005. (Publiée dans le Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale n° 31, du 1 septembre 2005). Tomado el 19 de Junio, 2008, de <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/31/MENE0501834C.htm>

*Circulaire relative à la Scolarisation des enfants et adolescents présentant un handicap ou un trouble de santé invalidant: accompagnement par un auxiliaire de vie scolaire.* (2003). Circulaire n° 2003-093 du 11 juin 2003, relative à la Scolarisation des enfants et adolescents présentant un handicap ou un trouble de santé invalidant: accompagnement par un auxiliaire de vie scolaire. (Publiée dans le Bulletin Officiel n°25, du Ministère de l'Éducation Nationale du 19 juin 2003). Tomado el 19 de Junio, 2008, de <http://www.education.gouv.fr/bo/2003/25/MENE0301317C.htm>

*Circulaire relative à la Scolarisation des enfants handicapés à l'école primaire Classes d'intégration scolaire (CLIS).* (1991). Circulaire n° 91-304 du 18 novembre 1991, relative à la Scolarisation des enfants handicapés à l'école primaire Classes d'intégration scolaire (CLIS). (Publiée dans le Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale n° 3, du 16 janvier 1991). Tomado el 19 de Junio, 2008, de [http://dcalin.fr/textoff/clis\\_1991.html](http://dcalin.fr/textoff/clis_1991.html)

*Circulaire relative aux aspirations endo-trachéales.* (1999). Circulaire DPS/PS 3 n° 99-642 du 22 novembre 1999, relative aux aspirations endo-trachéales. (Publiée dans le Bulletin Officiel du Ministère de la Santé du 29 novembre au 5 décembre 1999). Tomado el 19 de Junio, 2008, de <http://www.sante.gouv.fr/adm/dagpb/bo/1999/99-48/a0483168.htm>

*Circulaire relative aux assistants d'éducation.* (2003). Circulaire n° 2003-092 du 11 juin 2003, relative aux assistants d'éducation. (Publiée dans le Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale n° 25, du 19 juin 2003). Tomado el 19 de Junio, 2008, de <http://www.education.gouv.fr/bo/2003/25/MENP0301316C.htm>

*Circulaire relative aux dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré.* (2002). Circulaire n° 2002-113 du 30 avril 2002, relative aux dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré. (Publiée dans le Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale n° 19, du 9 mai 2002). Tomado el 19 de Junio, 2008, de <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo020409/MENE0201158C.htm>

*Circulaire, relative aux orientations de la politique de santé mentale en faveur des enfants et des adolescents.* (1992). Circulaire DGS/DH n° 70 du 11 décembre 1992, relative aux orientations de la politique de santé mentale en faveur des enfants et des adolescents. (Publiée dans le Bulletin Officiel du Ministère de la Santé n° 93/5). Tomado el 19 de Junio, 2008, de [http://dcalin.fr/textoff/sante\\_mentale\\_1992.html](http://dcalin.fr/textoff/sante_mentale_1992.html)

*Code de l'action sociale et des Familles.* (2000). Partie législative, Livre II: Différentes formes d'aide et d'action sociales, Titre II: Enfance. (Publié dans le Journal Officiel de la République Française du 23 décembre 2000). Tomado el 5 de Marzo, 2008, de <http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006074069&dateTexte=20100917>

*Code de l'action sociale et des Familles.* (2000). Partie législative, Livre IV: Professions et activités d'accueil, Titre IV: Particuliers accueillant des personnes âgées ou handicapées. (Publié dans le Journal Officiel de la République Française du 23 décembre 2000). Tomado el 6 de Marzo, 2008, de <http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006074069&dateTexte=20100917>

*Code de l'action sociale et des Familles.* (2000). Partie législative, Livre III: Action sociale et médico-sociale mise en œuvre par des établissements et des services, Titre Ier: Etablissements et services soumis à autorisation. (Publié dans le Journal Officiel de la République Française du 23 décembre 2000). Tomado el 5 de Marzo, 2008, de <http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006074069&dateTexte=20100917>

*Code de l'action sociale et des Familles.* (2004). Partie réglementaire, Livre III: Action sociale et médico-sociale mise en œuvre par des établissements et des services, Titre Ier: Etablissements et services soumis à autorisation. (Publié dans le Journal Officiel de la République Française du 26 octobre 2004). Tomado el 22 de Febrero, 2010, de <http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006074069&dateTexte=20100917>

*Code de l'Éducation.* (2000). Partie législative, Livre III: L'organisation des enseignements scolaires, Titre II: L'enseignement du premier degré. (Publié dans le Journal Officiel de la République Française du 22 juin 2000). Tomado el 23 de Marzo, 2008, de <http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191>

*Code de l'Éducation.* (2000). Partie législative, Livre III: L'organisation des enseignements scolaires, Titre III: L'enseignement du second degré. (Publié dans le Journal Officiel de la République Française du 22 juin 2000). Tomado el 23 de Marzo, 2008, de <http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191>

*Code de l'Éducation.* (2000). Partie législative, Livre IV: Les établissements d'enseignement scolaire, Titre IV: Les établissements de l'enseignement

privé. (Publié dans le Journal Officiel de la République Française du 22 juin 2000). Tomado el 24 de Marzo, 2008, de <http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191>

*Code de l'Éducation*. (2000). Partie législative, Livre V: La vie scolaire, Titre II: L'organisation du temps et de l'espace scolaire. (Publié dans le Journal Officiel de la République Française du 22 juin 2000). Tomado el 24 de Marzo, 2008, de <http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191>

*Code de l'Éducation*. (2006). Partie réglementaire, Livre III: L'organisation des enseignements scolaires, Titre II: L'enseignement du premier degré. (Publié dans le Journal Officiel de la République Française du 24 mai 2006). Tomado el 26 de Marzo, 2008, de <http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191>

*Code de l'Éducation*. (2006). Partie réglementaire, Livre III: L'organisation des enseignements scolaires, Titre V: Les enseignements pour les enfants et adolescents handicapés. (Publié dans le Journal Officiel de la République Française du 26 mai 2006). Tomado el 23 de Marzo, 2008, de <http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191>

Cohen, L., y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Colás, M. P. (1999). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía. En L. Buendía et al. *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp.: 251-286). Madrid: McGraw-Hill.

Colás, M. P., y Buendía, L. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

Colon, L. (2008, el 25 de enero). Comunicación personal.

Commission des Affaires Culturelles, Familiales et Sociales. (2006). *Rapport d'information: Sur la mise en application de la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, rapport d'information déposé en application de l'article 86, alinéa 8, n° 3161*. Tomado el 16 de Abril, 2008, de <http://www.assemblee-nationale.fr/12/pdf/rap-info/i3161.pdf>.

Commission DG XXII - Éducation, Formation et Jeunesse de la Communauté Européenne. (1996). *Charte de Luxembourg*. Tomado el 6 de Marzo, 2008, de [http://dcalin.fr/internat/charte\\_luxembourg.html](http://dcalin.fr/internat/charte_luxembourg.html)

Commission Nationale d'Adaptation et d'Intégration Scolaires. (2006). *Question pour chacun des établissements scolaires. Sommes-nous une «Ecole pour tous et chacun»?* Tomado el 15 de Marzo, 2008, de [http://ec-ressources.fr/COM/CNAIS/CNAISdossiers/CNAISevadossiers/cnaiseva\\_200611.pdf](http://ec-ressources.fr/COM/CNAIS/CNAISdossiers/CNAISevadossiers/cnaiseva_200611.pdf)

- Commission Nationale D'Adaptation et Intégration Scolaires. (2005-2006). *Dossier évaluation: Question pour chacun des établissements scolaires Sommes-nous une «Ecole pour tous et chacun»?.* Paris: CNAIS.
- Congreso europeo sobre las personas con discapacidad. (2002). *La declaración de Madrid, no discriminación más acción positiva es igual a inclusión social.* Tomado el 25 de Mayo, 2008, de <http://www2.uca.es/huesped/down/declarmadrid.pdf>.
- Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial. (1992). *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Constitución Española.* (1978). Constitución Española de 27 de diciembre de 1978. (Publicado en BOE n° 311 de 29 de diciembre de 1978).
- Costils, J. (2003). *Réflexions sur le handicap.* Paris: Publibook.
- Côté, J. (1991). Réflexions sur l'évolution historique de la notion de handicap. *Réseau international CIDIH*, 5(1), 35-39.
- Courteix, M. C. (2000, 10 de mayo). *La scolarisation des élèves malades ou handicapés: des partenariats nécessaires pour des parcours personnalisés.* Tomado el 6 de Marzo, 2008, de <http://www.ac-clermont.fr/actualit/pedago/1999-2000/anniv-upi/courteix.htm>
- Cousergue, C. (1999). *Guide de l'intégration scolaire de l'enfant et de l'adolescent handicapés.* Paris: Dunod.
- Cousin, C. (2007). *Enseigner en EGPA, adolescents en difficulté scolaire grave et durable.* Paris: Delagrave.
- Cousin, Ch. (2003). *Enseigner en SEGPA et EREA.* Paris: Delagrave (pédagogie et formation).
- CRDP de Montpellier. (2006). *Guide de l'ASH (Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés, la réglementation pour scolariser tous les élèves).* Languedoc-Roussillon, Montpellier: CRDP.
- D'angelo, M. (2002). Diversité culturelle et dialogue des civilisations: l'évolution des concepts de 1990 à 2001. *Innovations & Développement*, 7.
- Décret fixant les conditions d'autorisation des établissements privés de cure et prévention pour les soins aux assurés sociaux.* (1956). Décret n° 56-284 du 9 mars 1956, fixant les conditions d'autorisation des établissements privés de cure et prévention pour les soins aux assurés sociaux, complétant le Décret n° 46-1834 du 20 août 1946 modifié. (Publié dans le Journal Officiel de la République Française le 25 mars 1956). Tomado el 15 de Diciembre, 2007, de [http://dcalin.fr/textoff/decret\\_1956.html](http://dcalin.fr/textoff/decret_1956.html)
- Décret fixant les conditions techniques d'organisation et de fonctionnement des instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques.* (2005). Décret n° 2005-11 du 6 janvier 2005, fixant les conditions techniques d'organisation et de fonctionnement des instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques. (Publié dans le Journal Officiel de la République Française du 8 janvier 2005). Tomado el 25 de Abril, 2008, de <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00000260009&dateTexte=>

*Décret portant réforme de l'enseignement public.* (1959). Décret n° 59-57 du 6 janvier 1959, *portant réforme de l'enseignement public.* (Publié par le Ministère de l'Education National). Tomado el 4 de Diciembre, 2007, de [http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=F2DC8BD8E3CE8E7D42747B2E02F12382.tpdjo02v\\_2?cidTexte=LEGITEXT000019277543&dateTexte=20100918](http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=F2DC8BD8E3CE8E7D42747B2E02F12382.tpdjo02v_2?cidTexte=LEGITEXT000019277543&dateTexte=20100918)

*Décret relatif à la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées et modifiant le code de l'action sociale et des familles (partie réglementaire).* (2005). Décret n° 2005-1589 du 19 décembre 2005, relatif à la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées et modifiant le code de l'action sociale et des familles (partie réglementaire). (Publié dans le Journal Officiel de la République Française du 20 décembre 2005). Tomado el 9 de Enero, 2008, de <http://www.halde.fr/IMG/alexandrie/1027.PDF>

*Décret relatif à la composition et au fonctionnement de la commission de l'éducation spéciale et des commissions de circonscription.* (1975). Décret n° 75-1166 du 15 décembre 1975, relatif à la composition et au fonctionnement de la commission de l'éducation spéciale et des commissions de circonscription, pris pour l'application de l'article 6 de la loi n. 75-534 du 30 juin 1975. (Publié dans le Journal Officiel de la République Française du 19 décembre 1975). Tomado el 15 de Mayo, 2008, de <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006062265&dateTexte=20101003>

*Décret relatif a la dotation regionale d'equipement scolaire et a la dotation departementale d'equipement des collèges.* (1985). Décret n°85-1036 du 19 septembre 1985, relatif a la dotation regionale d'equipement scolaire et a la dotation departementale d'equipement des collèges. (Publiée dans le Journal Officiel de la République Française du 28 septembre 1985). Tomado el 21 de Abril, 2008, de <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006064678&dateTexte=20101003>

*Décret relatif à la maison départementale des personnes handicapées et modifiant le code de l'action sociale et des familles (partie réglementaire).* (2005). Décret n° 2005-1587 du 19 décembre 2005, relatif à la maison départementale des personnes handicapées et modifiant le code de l'action sociale et des familles (partie réglementaire). (Publié dans le Journal Officiel de la République Française du 20 décembre 2005). Tomado el 24 de Marzo, 2008, de <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000454078&dateTexte=>

*Décret relatif à l'organisation et au fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires.* (1990). Décret n°90-788 du 6 septembre 1990, relatif à l'organisation et au fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires. (Publiée dans le Journal Officiel de la République Française du 8 septembre 1990). Tomado el 30 de Febrero, 2008, de <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006076461&dateTexte=20101003>

*Décret relatif au parcours de formation des élèves présentant un handicap.* (2005). Décret n° 2005-1752 du 30 décembre 2005, relatif au parcours de formation des élèves présentant un handicap. (Publié dans le Journal Officiel de la République Française du 31 décembre 2005). Tomado el 12 de Abril, 2008, de <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000456016>

*Décret relatif aux aménagements des examens et concours de l'enseignement scolaire et de l'enseignement supérieur pour les candidats présentant un handicap.* (2005). Décret n° 2005-1617 du 21 décembre 2005, relatif aux aménagements des examens et concours de l'enseignement scolaire et de l'enseignement supérieur pour les candidats présentant un handicap. (Publié dans le Journal Officiel de la République Française du 23 décembre 2005). Tomado el 5 de Junio, 2008, de <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000456607&dateTexte>

*Décret relatif aux conditions techniques d'agrément des CMPP de cure ambulatoire.* (1963). Décret n° 63-146 du 18 février 1963, relatif aux conditions techniques d'agrément des CMPP de cure ambulatoire. (Publié dans le Bulletin Officiel de Santé n° 1963.8 le 22 février 1963). Tomado el 13 de Marzo, 2008, de <http://www.lepontet.iem.84.ac-aix-marseille.fr/webphp/archive/Textes/D63-146.htm>

*Décret relatif aux dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves à l'école.* (2005). Décret n°2005-1014 du 24 août 2005, relatif aux dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves à l'école. (Publié dans le Journal Officiel de la République Française du 25 août 2005). Tomado el 12 de Abril, 2008, de <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000262039&dateTexte=>

*Décret remplaçant les annexes XXIV, XXIV-bis et XXIV-ter au décret 56-284 du 9 mars 1956 modifie fixant les conditions techniques d'agrément des établissements privés de cure et de prévention pour les soins aux assurés sociaux.* (1989). Décret n° 89-798 du 27 octobre 1989, remplaçant les annexes XXIV, XXIV-bis et XXIV-ter au décret 56-284 du 9 mars 1956 modifie fixant les conditions techniques d'agrément des établissements privés de cure et de prévention pour les soins aux assurés sociaux. (Publié dans le Journal Officiel de la République Française du 31 octobre 1989). Tomado el 18 de Febrero, 2008, de [http://dcalin.fr/textoff/annexes24\\_decret\\_1989.html](http://dcalin.fr/textoff/annexes24_decret_1989.html)

*Décret, habilitant certaines catégories de personnes à effectuer des aspirations endo-trachéales.* (1999). Décret no 99-426 du 27 mai 1999, habilitant certaines catégories de personnes à effectuer des aspirations endo-trachéales. (Publié dans le Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale du 28 mai 1999). Tomado el 12 de Junio, 2008, de <http://www.sante.gouv.fr/adm/dagpb/bo/1999/99-21/a0211403.htm>

*Décrets relatifs à certaines dispositions réglementaires du code de l'éducation.* (2004). Décrets n°s 2004-701, 2004-702, 2004-703 du 13 juillet 2004, relatifs à certaines dispositions réglementaires du code de l'éducation.



(Publiés dans le Journal Officiel de la République Française du 17 juillet 2004). Tomado el 18 de Junio, 2008, de <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00000623417&dateTexte=>

- Del Rincón, D. Arnal, J. Latorre, A., y Sans, A. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Delahaye, J-P. (2006). *Le college unique, pour quoi faire? Les élèves en difficulté au cœur de la question* Paris: Retz.
- Delcey, M. (2003). *Notion de situation de handicap (moteur) les classifications internationales des handicapés*. Paris: Conseiller médical, APF.
- Delevoye, J. P., y Labadie, F. (1998). *Pour une approche globale du temps de l'enfant: l'expérimentation des aménagements des rythmes scolaires*. Paris. La Documentation française.
- Delieutraz, C. (2007). *Handicap: évolution des concepts. Diversité, représentations sociales*. Tomado el 7 de Marzo, 2008, de <http://deprocheenproche.wordpress.com/2007/06/15/handicap-evolution-des-concepts/>.
- Dendaluce, I. (1988). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- Deubel, P. Huart, J-M. Montoussé, M., y Vin-Datiche, D. (2007). *100 fiches pour comprendre le système éducatif*. Paris: Bréal.
- Di Chiappari, V. (2003). Dossier: le généraliste face au patient handicapé: un rôle essentiel. *Le Bulletin de l'ordre des médecins*, 20, 15-28.
- Díaz de Rada, V. (2009). *Análisis de datos de encuesta: desarrollo de una investigación completa utilizando SPSS*. Barcelona: Universidad Abierta de Cataluña.
- Do, Ch. L. (2007). *Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants. Année scolaire 2005-06*. Paris: Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.
- Dréano, G. (2006). *Guide de l'éducation spécialisée*. Paris: DUNOD.
- Dumoux, N. (2007) *L'unité pédagogique d'intégration, un dispositif au service d'un parcours de formation*. Lyon: Rectorat de l'Académie de Lyon.
- Durand-Prinborgne, CL., y Hassenforder, J. (2005) *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris: Retz.
- Ebersold, S. (1995) Déficience et politiques d'intégration. *Information sociales*, 42, 49.
- Echeita, G. (1991). El Programa de Integración del MEC. *Cuadernos de Pedagogía*, 191, 72-75.
- Echeita, G. (1999) Reflexiones sobre Atención a la Diversidad. *Acción Educativa*, 102-103, 30-43.
- Éditorial. (2007). Dossier: Enseigner en classe hétérogène. Prendre en compte la diversité des élèves. *Cahiers pédagogiques*, 454, 10.

- Edouard, M. (2003). *Agrandir la vie, les fonctions des Auxiliaires de Vie Scolaire*. Amiens: CRDP, Académie d'Amiens.
- Fardeau, M. (2001). *Personnes handicapés: analyse comparative et prospective du système de prise en charge. Rapport au ministre de l'Emploi et de la Solidarité et au secrétaire d'État à la Santé, à l'Action sociale et aux Handicaps*. Tomado el 2 de Febrero, 2008, de <http://www.cofemer.fr/UserFiles/File/Rapport%20Fardeau%20-%20Syst%C3%A8me%20prise%20en%20charge.pdf>.
- Fereyre-Duvillard, A. (2008). *Scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers: le contexte européen*. Manuscrito no publicado. Université Lyon 1.
- Fernández, F. D. (2002). Atención a la diversidad en la escuela inclusiva: Pautas e instrumentos para la evaluación e intervención psicoeducativa de alumnos con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. En M. Lorenzo et al. (Coords.), *La organización de los nuevos procesos de institucionalización de la educación* (pp. 1-6). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Fernández, F. D., Aznar, I., e Hinojo, F. J. (2000). Aspectos didácticos y organizativos para la atención a los alumnos con dificultades motóricas. En J. M. Arráez (Dir.), *Actividad físico-deportiva y discapacidad* (pp. 141-147). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Flórez, J. (1999). *A la vera de nuestros caminos: Evocaciones sobre la Discapacidad*. Santander: Fundación Síndrome de Down de Cantabria.
- Fortes, A. (1994). *Teoría y práctica de la integración escolar: Los límites de un éxito*. Málaga: Aljibe.
- Fournier, M. (2007, Noviembre 28). *Les dossiers de Téva: enfants et handicap: la vie avant tout* [Reportaje televisivo]. Paris: Téva.
- Fox, D. J. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Fuster, P., y Jeanne, P. (1996). *Enfants handicapés & intégration scolaire*. Paris: Armand Colin.
- Fuster, P., y Jeanne, P. (1999). *Se former à l'éducation et à l'enseignement spécialisés*. Paris: Armand Colin.
- Fuster, P., y Jeanne, P. (2004). *Dictionnaire de l'enseignement et de l'éducation spécialisés*. Paris: Bordas Pédagogie – Bordas.
- Garanto, J. (1993). Educación para la diversidad: perspectiva de futuro. En Comes, G., y Gisbert, M. (Coord.), *La necesidad de una educación para la diversidad* (pp. 7-24). Tarragona: Universidad Rovira y Virgili.
- García, C. (1992). *La investigación sobre la integración: tópicos, aproximaciones y procedimientos*. Salamanca: Amarú.
- García, C. (1993). *Una escuela común para niños diferentes. La integración escolar*. Barcelona: PPU.
- García, E. (1986). *La Integración Escolar: Aspectos Psicosociológicos*. Madrid: Cuadernos de la UNED.

- García, V. (1963). *Pedagogía Sistemática*. Madrid: Rial.
- Giami, A. (1994). Du handicap comme objet dans l'étude des représentations du handicap, *Revue Sciences sociales et santé*, XII(1), 31-61.
- Gil, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Gillig, J. M. (1999). *Les pédagogies différenciées*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Gillig, J. M. (2007). *Mon enfant aussi va à l'école (La scolarisation des enfants et des adolescents handicapés en 20 questions)*. Ramonville St-Agne: Érès.
- Gimeno, J. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (I). *En Aula de Innovación Educativa*, 81, 67-72.
- González, A. J. (2002). *Proyecto de investigación para la obtención de la suficiencia investigadora: la atención a la diversidad desde los documentos curriculares: proyecto curricular de centro*. Universidad de Granada, Granada.
- González, D. (1993). *Adaptaciones Curriculares: Guía para su elaboración*. Málaga: Aljibe.
- González, M. (1989). *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales*. Madrid. Santillana: Aula XXI.
- Gossot, B. (2004). *L'école face a la diversité des élèves. Principes et philosophie des circulaires du 30 avril 2002; les elements de changement: consequences sur les roles et les missions*. Lyon: Académie de Lyon.
- Guillamarmé, J-J. (2007). *Ecouter l'enfant, aide l'élève. Les outils de la reussite, 1<sup>er</sup> vol.* Paris: Érès.
- Guillig, J. M. (1999). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*. Paris: Dunod.
- Guyon, R. (2008). Entrer dans la fabrique des cartes en classe de quatrième. *Cahiers Pédagogiques*, 460, 58.
- Hamonet, CL. (1940). *Les personnes handicapés*. Paris: PUF.
- Hamonet, Cl. (1989). *Pour une simplification et une restructuration de la classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps*. Québec: Réseau International CIDIH.
- Hamonet, Cl. (1993). Analyse critique de la notion de handicap. *Gérontologie et Société*, 65, 56-65.
- Hamonet, Cl. (1996). *De l'infirmité au handicap, une évolution vers une nouvelle sémiologie: À qui appartient le corps?*. Paris: Médecine-Sciences, Flammarion.
- Hamonet, Cl. (2001). Le handicap en question. *Revue de l'Association amicale des anciens internes des Hôpitaux de Paris*, 29, 29-30.
- Hamonet, Cl., et De Jouvencel, M. (2005). *Handicap: des mots pour le dire, des idées pour agir*. Paris: Connaissances et Savoirs.

- Haverinen, K. (2006). *L'éducation spécialisée en France*. Centre de langues, Université de Jyväskylä, Jyväskylä.
- Hegarty, S. Lucas, D., y Pocklington, K. (1981). *Integration in Action. Case Studies in the Integration of Pupils with Special Needs*. Windsor: Taylor & Francis.
- Hinojo, F. J. (2006). *Percepción de los equipos directivos de los centros de enseñanza secundaria de Andalucía sobre la formación profesional reglada*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Granada, Granada.
- Hinojo, F. J., Aznar, I., y Fernández, F. D. (2001). Atención a la diversidad en las instituciones educativas: La formación del profesorado para la interculturalidad. En T. Pozo, R. López, B. García, y E. M. Olmedo (Coords.), *Diversidad y escuela* (pp. 259-266). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Houchot A. Moulin, Y., y Vogler, J. (2002). *Organisation du temps scolaire dans le premier degré: les effets de la semaine de quatre jours*. Paris: La Documentation française.
- Hugo, V. (1850). *La Liberté de l'enseignement*. Tomado el 29 de Marzo, 2008, de [http://fr.wikisource.org/wiki/Discours\\_%C3%A0\\_l%E2%80%99Assembl%C3%A9e\\_l%C3%A9gislative\\_1849-1851#IV\\_LA\\_LIBERT.C3.89\\_DE\\_L.27ENSEIGNEMENT](http://fr.wikisource.org/wiki/Discours_%C3%A0_l%E2%80%99Assembl%C3%A9e_l%C3%A9gislative_1849-1851#IV_LA_LIBERT.C3.89_DE_L.27ENSEIGNEMENT)
- Inspection Générale de l'Éducation Nationale. (1999). *Scolariser les jeunes handicapés*. Paris: Hachette éducation.
- Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Lyon. (2007-2008). *L'Adaptation scolaire et la Scolarisation des élèves handicapés: l'affaire de chacun!*. Manuscrito no publicado. Université Lyon 2.
- Institut Universitaire de Formation des Maîtres. (2009). *La formation initiale*. Tomado el 15 de septiembre, 2010, de <http://www.iufm.education.fr/devenir-ens/se-former/fi.html>
- Jiménez, M. T. González D. P., y Martín, J. M. (2002). *La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (cif) 2001*. Tomado el 17 de Febrero, 2008, de [http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1135-57272002000400002&script=sci\\_arttext.pdf](http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1135-57272002000400002&script=sci_arttext.pdf)
- Lafore, R. (2004). La décentralisation de l'action sociale. L'irrésistible ascension du "département providence". *Revue française des affaires sociales*, 58.
- Langevin, P., y Wallon, H. (1944) *Projet Langevin-Wallon*. Tomado el 4 de Marzo, 2008, de [http://institut.fsu.fr/kiosque/textes\\_publics/projet\\_langevin\\_wallon.htm](http://institut.fsu.fr/kiosque/textes_publics/projet_langevin_wallon.htm)
- Larousse Dictionnaires, Oeuvre collective. (2007). *Dictionnaire de synonymes* Paris: Éditions Larousse.
- Larousse Dictionnaires, Oeuvre collective. (2007). *Dictionnaire étimologique et histoire du français*. Paris: Éditions Larousse.

- Larousse Dictionnaires, Oeuvre collective. (2007). *Dictionnaire de la langue française*. Paris: Éditions Larousse.
- Larousse Dictionnaires, Oeuvre collective. (2008) *Le petit Larousse illustré*. Paris: Éditions Larousse.
- Larousse, P. (1866). *Grand dictionnaire universel du XIXe siècle*. Paris: Administration du grand Dictionnaire universel.
- Lasry, C., y Gagneux, M. (1983). *Bilan de la politique en direction des personnes handicapées. Rapport au Ministre de la Solidarité nationale*. Paris: La Documentation Française (Collection des rapports officiels).
- Latorre, A. Del Rincón, D., y Arnal, J. (2003). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Lechenet, A. (2008, el 15 de febrero). Comunicación personal.
- León, M. J. (1998). De la integración escolar a la escuela inclusiva o escuela para todos. En M. A. Lou, y N. López (Coords). *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial* (pp. 39-59). Madrid: Pirámide.
- Lepot-Froment, Ch. (1996). *Éducation spécialisée: recherches et pistes d'action*. Bruxelles: De Boeck Université Paris.
- Ley de Integración Social de los Minusválidos*. (1982). Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos. (Publicado en BOE n° 103 de 30 de abril de 1982).
- Ley General de Educación*. (1970). Ley 14 /1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (Publicado en BOE n° 187 de 6 de agosto de 1970).
- Ley Orgánica de Educación*. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (Publicado en BOE n° 106 de 4 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica de Educación*. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (Publicado en BOE n° 106 de 4 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*. (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (Publicado en BOE n° 238 de 4 de octubre de 1990).
- Lincoln, Y. S., y Guba, E. (1984). *Naturalistic inquiry*. California: Saga Publications
- Loi concernant la séparation des Eglises et de l'Etat*. (1905). Loi du 9 décembre 1905, concernant la séparation des Eglises et de l'Etat. (Publiée dans le Journal Officiel de la République Française du 11 décembre 1905). Tomado el 8 de Febrero, 2008, de <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006070169&dateTexte=20101003>
- Loi d'Orientation et de programme pour l'avenir de l'école*. (2005). Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005, d'Orientation et de programme pour l'avenir de l'école. (Publiée dans le Journal Officiel de la République Française du 24 avril 2005). Tomado el 21 de Marzo, 2008, de [http://www.legifrance.gouv.fr/html/actualite/actualite\\_legislative/2005-380/ecole.htm](http://www.legifrance.gouv.fr/html/actualite/actualite_legislative/2005-380/ecole.htm)

- Loi d'orientation sur l'éducation.* (1989). Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989, d'orientation sur l'éducation. (Publiée dans le Journal Officiel de la République Française du 14 juillet 1989). Tomado el 18 de Junio, 2008, de [http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=12892CCFF22552E6239F85D0D17CFD63.tpdjo10v\\_3?cidTexte=LEGITEXT000006069117&dateTexte=20050423](http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=12892CCFF22552E6239F85D0D17CFD63.tpdjo10v_3?cidTexte=LEGITEXT000006069117&dateTexte=20050423)
- Loi dite Astier, codifiée, Organisation de l'enseignement technique industriel et commercial.* (1919). Loi du 25 juillet 1919, dite Astier codifiée, Organisation de l'enseignement technique industriel et commercial. (Publiée dans le Journal Officiel de la République Française du 27 juillet 1919). Tomado el 18 de Junio, 2008, de [http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=2E854B60148B722A11F217A54D25E151.tpdjo11v\\_2&dateTexte=?cidTexte=JORFTEXT00000509482&categorieLien=cid](http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=2E854B60148B722A11F217A54D25E151.tpdjo11v_2&dateTexte=?cidTexte=JORFTEXT00000509482&categorieLien=cid)
- Loi dite chevenement modifiant et completant la loi 83663 du 22-07-1983 et portant dispositions diverses relatives aux rapports entre l'etat et les collectivites territoriales.* (1985). Loi n°85-97 du 25 janvier 1985, dite chevenement modifiant et completant la loi 83663 du 22-07-1983 et portant dispositions diverses relatives aux rapports entre l'etat et les collectivites territoriales. (Publiée dans le Journal Officiel de la République Française du 26 janvier 1985). Tomado el 20 de Junio, 2008, de <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006068922&dateTexte=20101003>
- Loi dite Edgar Faure d'orientation de l'enseignement superieur.* (1968). Loi n° 68-978 du 12 novembre 1968, dite Edgar Faure d'orientation de l'enseignement superieur. (Publiée dans le Journal Officiel de la République Française du 13 novembre 1968). Tomado el 18 de Junio, 2008, de [http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexteArticle.do;jsessionid=8687A28DF02D1073611232431EE23419.tpdjo09v\\_3?cidTexte=JORFTEXT000000693185&idArticle=LEGIARTI000006435047&dateTexte=19681113&categorieLien=cid](http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexteArticle.do;jsessionid=8687A28DF02D1073611232431EE23419.tpdjo09v_3?cidTexte=JORFTEXT000000693185&idArticle=LEGIARTI000006435047&dateTexte=19681113&categorieLien=cid)
- Loi dite Guizot sur l'instruction primaire.* (1833). Loi du 28 juin 1833, dite Guizot sur l'instruction primaire. (Publiée dans le Journal Officiel de la République Française du 8 juin 1833). Tomado el 24 de Enero, 2008, de [http://dcalin.fr/textoff/loi\\_guizot.html](http://dcalin.fr/textoff/loi_guizot.html)
- Loi dite Quinquennale du 20 décembre 1993 quinquennale relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle.* (1993). Loi n° 93-1313 du 20 décembre 1993, dite Quinquennale du 20 décembre 1993 quinquennale relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle. (Publiée dans le Journal Officiel de la République Française du 21 décembre 1993). Tomado el 25 de Junio, 2008, de <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006069144&dateTexte=20101003>
- Loi dite Savary sur l'enseignement superieur.* (1984). Loi n° 84-52 du 26 janvier 1984, dite Savary sur l'enseignement superieur. (Publiée dans le Journal Officiel de la République Française du 27 janvier 1984). Tomado el 18 de

Junio, 2008, de  
<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006068841&dateTexte=20101003>

*Loi d'orientation sur l'enseignement technologique.* (1971). Loi n° 71-577 du 16 juillet 1971, d'orientation sur l'enseignement technologique. (Publiée dans le Journal Officiel de la République Française du 17 juillet 1971). Tomado el 8 de Mayo, 2008, de <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000875172>

*Loi portant diverses mesures d'amélioration des relations entre l'administration et le public et diverses dispositions d'ordre administratif, social et fiscal.* (1978). Loi n° 78-753 du 17 juillet 1978, portant diverses mesures d'amélioration des relations entre l'administration et le public et diverses dispositions d'ordre administratif, social et fiscal. (Publiée dans le Journal Officiel de la République Française du 18 juillet 1978). Tomado el 13 de Diciembre, 2007, de <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006068643&dateTexte=20101003>

*Loi portant fixation du budget général de l'exercice 1933.* (1933). Loi du 31 mai 1933, portant fixation du budget général de l'exercice 1933. Tomado el 4 de Febrero, 2008, de <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006069611&dateTexte=20090613>

*Loi portant sur l'organisation de l'enseignement primaire.* (1886). Loi du 30 octobre 1886, portant sur l'organisation de l'enseignement primaire. (Publiée dans le Journal Officiel de la République Française du 6 novembre 1886). Tomado el 5 de Abril, 2008, de <http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006070886&dateTexte=20000621>

*Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.* (2005). Loi n° 2005-102 du 11 février 2005, pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. (Publiée dans le Journal Officiel de la République Française du 12 février 2005). Tomado el 3 de Octubre, 2007, de <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647&dateTexte=>

*Loi qui établit la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques.* (1881). Loi du 16 juin 1881, qui établit la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques. (Publiée dans le Journal Officiel de la République Française du 17 juin 1881). Tomado el 24 de Abril, 2008, de <http://mjp.univ-perp.fr/france/1881enseignement.htm>

*Loi qui rend l'Enseignement primaire obligatoire.* (1882). Loi n° 11,696 du 28 mars 1882, qui rend l'Enseignement primaire obligatoire. (Publiée dans le Journal Officiel de la République Française du 29 mars 1882). Tomado el 18 de Junio, 2008, de <http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/loiferry/sommaire.asp>

- Loi relative à l'éducation (Loi Haby).* (1975). Loi n° 75-620 du 11 juillet 1975, relative à l'éducation (Loi Haby). (Publiée dans le Journal Officiel de la République Française du 12 juillet 1975). Tomado el 20 de Junio, 2008, de [http://legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=F6D691C6D66D09E958174A486E79D037.tpdjo07v\\_1&dateTexte=?cidTexte=JORFTEXT000000334174&categorieLien=cid](http://legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=F6D691C6D66D09E958174A486E79D037.tpdjo07v_1&dateTexte=?cidTexte=JORFTEXT000000334174&categorieLien=cid)
- Loi relative à l'enseignement.* (1850). Loi du 15 mars 1850, relative à l'enseignement. (Publiée dans le Journal Officiel de la République Française du 15 mars 1850). Tomado el 22 de Junio, 2008, de <http://futurcpe.free.fr/lois/falloux.htm>
- Loi relative à la création des classes de perfectionnement.* (1909). Loi du 15 avril 1909 relative à la création de Classes de Perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'Écoles autonomes de Perfectionnement pour les Enfants arriérés. Tomado el 6 de Julio, 2008, de [http://dcalin.fr/textoff/perf\\_1909.html](http://dcalin.fr/textoff/perf_1909.html)
- Loi relative à la Liberté de l'enseignement supérieur.* (1875). Loi du 12 juillet 1875. Tomado el 18 de Junio, 2008, de <http://mjp.univ-perp.fr/france/1875superieur.htm>
- Loi relative à la répartition de compétences entre les communes, les départements, les régions et l'Etat.* (1983). Loi n° 83-8 du 7 janvier 1983, relative à la répartition de compétences entre les communes, les départements, les régions et l'Etat. (Publiée dans le Journal Officiel de la République Française du 9 janvier 1983). Tomado el 3 de Abril, 2008, de <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006068819&dateTexte=20101003>
- Loi relative au remboursement aux institutions privées des frais d'entretien et d'éducation des mineurs en danger moral et des enfants anormaux.* (1944). Loi du 5 juillet 1944, relative au remboursement aux institutions privées des frais d'entretien et d'éducation des mineurs en danger moral et des enfants anormaux. (Publiée dans le Journal Officiel de la République Française le 2 août 1944). Tomado el 25 de Junio, 2008, de [http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=C2FEF27833EDA72CE8EE8A778DC3158B.tpdjo06v\\_3&dateTexte=?cidTexte=JORFTEXT00000704657&categorieLien=cid](http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=C2FEF27833EDA72CE8EE8A778DC3158B.tpdjo06v_3&dateTexte=?cidTexte=JORFTEXT00000704657&categorieLien=cid)
- Loi relative aux droits et libertés des communes, des départements et des régions.* (1982). Loi n° 82-213 du 2 mars 1982, relative aux droits et libertés des communes, des départements et des régions. (Publiée dans le Journal Officiel de la République Française du 3 mars 1982). Tomado el 3 de Abril, 2008, de <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006068842&dateTexte=20101003>
- Loi relative aux institutions sociales et médico-sociales.* (1975). Loi n° 75-535 du 30 juin 1975, relative aux institutions sociales et médico-sociales. (Publiée dans le Journal Officiel de la République Française du 1 juillet 1975). Tomado el 10 de Mayo, 2008, de



<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006068512&dateTexte=20101003>

*Loi relative aux libertés et responsabilités locales (1)*. (2004). Loi n° 2004-809 du 13 août 2004, relative aux libertés et responsabilités locales (1). (Publiée dans le Journal Officiel de la République Française du 17 août 2004). Tomado el 14 de Febrero, 2008, de <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000005824074&dateTexte=20101003>

*Loi sur l'instruction primaire obligatoire*. (1936). Loi du 9 août 1936, sur l'instruction primaire obligatoire. (Publiée dans le Journal Officiel de la République Française du 13 août 1936). Tomado el 28 de Junio, 2008, de <http://www.education.gouv.fr/cid162/les-grands-principes.html>

*Loi sur les Aliénés*. (1838). Loi n° 7443 du 30 juin 1838, sur les Aliénés. (Publiée dans le Bulletin des Lois n° 581). Tomado el 26 de Febrero, 2008, de <http://www.ch-charcot56.fr/textes/l1838-7443.htm>

*Loi sur les rapports entre l'Etat et les établissements d'enseignement privés*. (1959). Loi n° 59-1557 du 31 décembre 1959, sur les rapports entre l'Etat et les établissements d'enseignement privés. (Publiée dans le Journal Officiel de la République Française du 3 janvier 1960). Tomado el 8 de Febrero, 2008, de <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000693420>

*Loi tendant à renforcer le contrôle de l'obligation scolaire*. (1998). Loi n° 98-1165 du 18 décembre 1998, tendant à renforcer le contrôle de l'obligation scolaire. (Publiée dans le Journal Officiel de la République Française du 22 décembre 1998). Tomado el 12 de Mayo, 2008, de <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000758802&dateTexte=>

López, N., y Sola, T. (1998). La educación especial y los sujetos con necesidades educativas especiales. En M. A. Lou, y N. López (Coords). *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial* (pp. 21-37). Madrid: Pirámide.

López, N., y Sola, T. (1998). Aspectos organizativos y funcionales de la educación especial. En M. A. Lou, y N. López (Coords). *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial* (pp. 83-106). Madrid: Pirámide.

López, N., y Sola, T. (1998). El currículo y las necesidades educativas especiales: las adaptaciones curriculares individuales. En M. A. Lou, y N. López (Coords). *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial* (pp. 63-81). Madrid: Pirámide

Lorenzo, J. A. (2009). *Perspectiva legal de la Educación Especial en España (1970-2007): hacia la plena integración educativa y social de las personas con discapacidad*. Tomado el 13 de Septiembre, 2010, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2962732>

Lorenzo, M. y Sola, T. (2002). *Didáctica y Organización de la Educación Especial*. Madrid: Dykinson.

- Louis, J-M. (2006). *L'enseignant référent au quotidien. Scolariser des enfants handicapés*. Lorraine et Bourgogne: SCEREN-CRDP.
- Louis, J-M., y Ramond F. (2006). *Scolariser l'élève handicapé*. Paris: Dunod.
- Louis, J-M., y Ramond F. (2006). *Scolariser l'élève handicapé: Pour mettre en œuvre la loi du 11 février 2005*. Paris: Dunod.
- Louis, J-M., y Ramond F. (2007). *Scolariser l'élève intellectuellement précoce*. Paris: Dunod.
- Louis, J-M., y Ramond, F. (2006). *L'enseignant référent au quotidien: scolarisation des élèves handicapés*. Col. « Au quotidien ». Dijon: CRDP.
- Magliulo, B. (2005). *Les grandes questions de l'éducation nationale*. Paris: Les guides de l'étudiante.
- Maison Départementale des Personnes Handicapées-Loire (MDPH Loire). (2007-2008). *La maison*. Saint Étienne: MDPH.
- Marchesí, A. (2000). Perspectiva futuras de la Educación Especial. En I congreso Internacional de Necesidades Educativas Especiales. *Alas para Volar: La Educación como marco para el respeto y la atención a las diferencias* (pp 21-27). Granada: Adhara.
- Marchesi, A. Coll C., y Palacios, J. (comps.). *Desarrollo psicológico y Educación, III: Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez, R. (1995). El método de encuestas por muestreo: Conceptos básicos. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual, y G. Vallejo (Eds.), *Métodos de investigación en Psicología* (pp. 385-432). Madrid: Síntesis.
- Martínez, R. (1995). *Psicometría: Teoría de los Test psicológicos y Educativos*. Madrid: Síntesis.
- Martínez, R. (1995). *Psicometría: Teoría de los Test psicológicos y Educativos*. Madrid: Síntesis.
- Mayntz, R. Holm, K., y Hubner, P. (1985). *Introducción a los métodos de la sociología empírica*. Madrid: Alianza.
- MEC. (1993). *Guía de la Integración*. Madrid: MEC, Secretaría de Estado de Educación.
- MEC. (1994). *La Educación Especial en el marco de la LOGSE. Situación actual y perspectivas*. Madrid: MEC, Secretaría de Estado de Educación.
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre... Oui, mais comment?* Paris: EDF Edition.
- Meirieu, P. (1987). Différencier la pédagogie. *Cahiers Pédagogiques*, 251, 3.
- Mercure, P. (1989). Allocution de clôture du pré-congrès canadien de réadaptation. *Réseau international CIDIH*, 1(1), 50-54.
- Mesa, R. Ibáñez, J., y Parra, V. (2004). *La atención al alumnado con necesidades educativas específicas como marco para atender la diversidad*. Granada: Adhara.
- Mezeix, P. (1948). *Les Enfants inadaptés et l'école primaire*. Paris: Bourrellier.

- Ministère de l'Éducation Nationale. (2010). *À l'école*. Tomado el 14 de Septiembre, 2010, de <http://www.education.gouv.fr/cid220/a-l-ecole.html>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2010). *L'école maternelle*. Tomado el 12 de Septiembre, 2010, de <http://www.education.gouv.fr/cid166/l-ecole-maternelle.html>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle de Luxemburgo. (2008). *Eis Schoul: une école de recherche publique fondée sur la pédagogie inclusive*. Tomado el 15 de Marzo, 2008, de [http://www.men.public.lu/actualites/2008/01/080114\\_eis\\_schoul/index.html](http://www.men.public.lu/actualites/2008/01/080114_eis_schoul/index.html)
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2000). *Évaluation C.E.2. - sixième. Repères nationaux, septembre 2000*. Tomado el 21 de Abril, 2008, de <http://www.education.gouv.fr/cid4757/evaluation-c.e.2.-sixieme.-reperes-nationaux-septembre-2000.html>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2001, 2004, 2009). *Guide pour les enseignants qui accueillent un élève présentant une déficience moteur, Guide pour les enseignants qui accueillent un élève présentant une déficience visuelle, Guide pour scolariser les élèves sourds ou malentendants*. Tomado el 10 de Septiembre, 2010, de <http://eduscol.education.fr/cid48512/guides-pour-les-enseignants.html>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2002) *L'enseignement pour les élèves à besoins spécifiques*. Paris: La Documentation Française.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2005). *Au collège et au lycée*. Tomado el 12 de Abril, 2008, de <http://www.education.gouv.fr/cid223/au-college-et-au-lycee.html>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2005). *Le collège*. Tomado el 7 de Abril, 2008, de <http://www.education.gouv.fr/cid214/le-college.html>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2005). *Les textes fondateurs*. Tomado el 5 de Abril, 2008, de <http://www.education.gouv.fr/cid194/les-textes-fondateurs.html>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2006). *Décentralisation et enseignement*. Tomado el 2 de Abril, 2008, de <http://media.education.gouv.fr/file/40/4/1404.pdf>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2006). *Guide pour la scolarisation des enfants et adolescents handicapés*. Tomado el 17 de Marzo, 2008, de <http://media.education.gouv.fr/file/42/2/4422.pdf>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2006). *Les grands principes*. Tomado el 22 de Marzo, 2008, de <http://www.education.gouv.fr/cid162/les-grands-principes.html>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2007). *L'évaluation du personnel*. Tomado el 25 de Abril, 2008, de <http://www.education.gouv.fr/cid263/l-evaluation-des-personnels.html>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2007). *La scolarisation des élèves handicapés*. Tomado el 12 de Abril, 2008, de <http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html>

- Ministère de l'Éducation Nationale. (2007). *Les rythmes scolaires*. Tomado el 16 de Abril, 2008, de <http://www.education.gouv.fr/cid2503/les-rythmes-scolaires.html>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2007). *Présentation des programmes à l'école élémentaire*. Tomado el 9 de Abril, 2008, de <http://www.education.gouv.fr/cid38/presentation-des-programmes-a-l-ecole-elementaire.html>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2008). *L'évaluation globale du système éducatif*. Tomado el 22 de Noviembre, 2009, de <http://www.education.gouv.fr/cid265/l-evaluation-globale-du-systeme-educatif.html>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2008). *La scolarisation des élèves handicapés*. Tomado el 28 de Marzo, 2008, de <http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2008). *Le Code de l'Éducation*. Tomado el 14 de Septiembre, 2008, de <http://www.education.gouv.fr/cid2643/le-code-de-l-education.html> y <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/special3/default.htm>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2009). *L'enseignement supérieur*. Tomado el 22 de Noviembre, 2009, de <http://www.education.gouv.fr/cid26/l-enseignement-superieur.html>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2009). *Le lycée*. Tomado el 22 de Noviembre, 2009, de <http://www.education.gouv.fr/cid215/le-lycee.html>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2009). *Les établissements d'enseignement privés*. Tomado el 22 de Junio, 2010, de <http://www.education.gouv.fr/cid251/les-etablissements-d-enseignement-privés.html>
- Ministère de la Santé et des Solidarités. (2006). *Loi hândicap, mettons-la en place pourque chacun trouve sa place. Guide de la Loi*. Tomado el 28 de Marzo, 2008, de [http://www.travail-solidarite.gouv.fr/IMG/pdf/guide\\_loihandicap-2.pdf](http://www.travail-solidarite.gouv.fr/IMG/pdf/guide_loihandicap-2.pdf)
- Ministère de la Santé et des Solidarités. (2007). *La MDPH, un lieu unique d'accueil*. Tomado el 25 de Abril, 2008, de <http://www.travail-solidarite.gouv.fr/espaces,770/handicap,775/dossiers,806/les-maisons-departementales-des,1087/la-mdph-un-lieu-unique-d-accueil,7545.html>
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives : La France fait-elle les bons choix ?*. Paris: PUF.
- Mons, N. (2007). *Les Nouvelles Politiques Educatives*. Paris: PUF.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives: La France fait-elle les bons choix ?*. Paris: PUF.
- Moral, C., Torres, C., Aznar, I., y El-H, M. (2009). Interacción en la enseñanza. En C. Moral y M<sup>a</sup>. P. Pérez (Coords.): *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: Ed. Pirámide (grupo Anaya).

- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Le Seuil.
- Moyse, D. (1994). Handicapé mental: le même et l'autre. *Revue européenne du handicap mental*, 2, 34-41.
- Mucchielli, A. (1986). *L'identité*. Paris: PUF.
- Nirje, B. (1994). Le principe de normalisation et ses implications dans le maniement du comportement humain. *La revue internationale de la Valorisation des Rôles Sociaux*, 1(2), 24-29.
- Noury, D., y Segal, P. (2003). *Étude d'administration comparée sur les dispositifs de compensation du hândicap en Europe* (rapport n° 2003-120). Paris: Ministère des Affaires sociales.
- O'Hanlon, C. (1993). *Special education integration in europe*. Londres: Davis Fulton Pubi.
- Ohnet, J. M. (1996). *Histoire de la décentralisation française*. Paris: Librairie générale française.
- OMS. (1980). *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps. A Manual of Classification Relating to the Consequences of Disease*. Genève: WHO (World Health Organization).
- OMS. (1980). *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*. Tomado el 10 de Febrero, 2008, de <http://www.who.int>
- OMS. (1983). *Clasificación Internecional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalias*. Madrid: Inersso.
- OMS. (1988). *Classification internationale des handicaps: déficiences, incapacités et désavantages. Un manuel de classification des conséquences des maladies*. Vanves: CTNERHI-INSERM.
- OMS. (2001). *CIF Classification Internationale du Fonctionnement du handicap et de la Santé*. Genève: OMS.
- ONU. (2003). *Règles pour l'égalisation des chances des handicapés*. Tomado el 3 de Febrero, 2008, de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissrfr0.htm>.
- Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales*. (1995). Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (Publicado en BOE n° 131, de 2 de junio de 1995). Tomado el 18 de Febrero, 2008, de [http://www.ujaen.es/serv/sae/discapacidad/documentos/REAL\\_DECRETO\\_696\\_1995.pdf](http://www.ujaen.es/serv/sae/discapacidad/documentos/REAL_DECRETO_696_1995.pdf).
- Ordenación de la Educación Especial*. (1982). Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre, de Ordenación de la Educación Especial. (Publicado en BOE n° 253, de 22 de octubre de 1982). Tomado el 16 de Febrero, 2008, de <http://www.boe.es/boe/dias/1982/10/22/pdfs/A29118-29119.pdf>.
- Ordenación de la Educación Especial*. (1985). Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial. (Publicado en BOE n° 0065, de 16 de marzo de 1985). Tomado el 16 de Febrero, 2008, de

<http://www.fundacionuniversia.net/legislacion/nacional/detalleLegislacion-212.html>

*Ordenación General y las Enseñanzas Comunes de la Educación Secundaria Obligatoria.* (2003). Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la Ordenación General y las Enseñanzas Comunes de la Educación Secundaria Obligatoria (Publicado en BOE nº 158 de 3 de julio, 2003). Tomado el 4 de Mayo, 2008, de [http://noticias.juridicas.com/base\\_datos/Derogadas/r1-rd831-2003.html](http://noticias.juridicas.com/base_datos/Derogadas/r1-rd831-2003.html).

*Ordonnance portant prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'a l'age de seize ans.* (1959). Ordonnance nº 59-45 du 6 janvier 1959, portant prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'a l'age de seize ans. (Publiée dans le Journal Officiel de la République Française du 7 janvier 1959). [http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=4F8B3B22D0451B1598A0719B073FB9B7.tpdjo11v\\_3?cidTexte=LEGITEXT000006069265&dateTexte=20000621](http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=4F8B3B22D0451B1598A0719B073FB9B7.tpdjo11v_3?cidTexte=LEGITEXT000006069265&dateTexte=20000621)

*Ordonnance portant simplification de l'organisation et du fonctionnement du système de santé.* (2003). Ordonnance nº 2003-850 du 4 septembre 2003, portant simplification de l'organisation et du fonctionnement du système de santé. (Publiée dans le Journal Officiel de la République Française du 6 septembre 2003). Tomado el 14 de Enero, 2008, de <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000429878&dateTexte=>

*Ordonnance relative à la partie Législative du code de l'éducation.* (2000). Ordonnance nº 2000-549 du 15 juin 2000, relative à la partie Législative du code de l'éducation. (Publiée dans le Journal Officiel de la République Française du 22 juin 2000). Tomado el 15 de Febrero, 2008, de <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000583540&dateTexte=>

*Ordonnance, portant prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de seize ans.* (1959). Ordonnance nº 59-45 du 6 janvier 1959, portant prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de seize ans. (Publiée dans le Journal Officiel de la République Française du 7 janvier 1959). Tomado el 21 de Enero, 2008, de [http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=4F8B3B22D0451B1598A0719B073FB9B7.tpdjo11v\\_3?cidTexte=LEGITEXT000006069265&dateTexte=20000621](http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=4F8B3B22D0451B1598A0719B073FB9B7.tpdjo11v_3?cidTexte=LEGITEXT000006069265&dateTexte=20000621)

Organisation de Coopération et de Développement Économiques. (1995). *L'Insertion des élèves à besoins particuliers.* Paris: Les Éditions de l'OCDE.

Organisation de Coopération et de Développement Économiques. (1999). *L'Insertion scolaire des handicapés: des établissements pour tous.* Paris: Les Éditions de l'OCDE.

Organisation de Coopération et de Développement Économiques. (2000). *Besoins éducatifs particuliers, Statistiques et indicateurs.* Paris: Les Éditions de l'OCDE.

- Papillon, X., y Grosson, G. (2001). *Heures de vie de classe: concevoir et animer*. Paris: Chronique Sociale (pédagogie/formation).
- Patton, M. Q. (1987). *Qualitative Research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Peñafiel, F., y Torres, J. A. (2002). *Indicadores de calidad en la educación especial*. Granada: Grupo editorial universitario.
- Pena-Ruiz, H. (2001). *La laïcité pour l'égalité*. Paris: Fondation du 2 mars/Mille et une nuits.
- Peretti, C. (2004). *Dix-huit questions sur le système éducatif*. Paris: Armand et Collin.
- Peretti, H. (2002). *Cadre de l'éducation commenté*. Paris: Berger-Llrault.
- Pérez, C. (2009). *Técnicas de análisis de datos con SPSS 15*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La muralla.
- Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y Análisis de Datos*. Madrid: La muralla.
- Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. Fragments d'une sociologie de l'échec. Paris: ESF.
- Pettier, J. C. (2001). *La philosophie en éducation adaptée: Utopie ou nécessité?* Thèse doctorale. Université Strasbourg 2, Strasbourg.
- Poirrier, P. (2006). *L'Etat et la culture en France au XXe siècle*. Paris: Le Livre de Poche.
- Puigdemívol, I. (1999). *La educación especial en la escuela integrada*. Barcelona: Grao.
- Ravaud, J. F. (1999). Modèle individuel, modèle médical, modèle social: la question du sujet, Handicap. *Revue de sciences humaines et sociales*, 81, 64-75.
- Raymond, H. (1987). Différencier la Pédagogie. *Cahiers Pédagogiques*, 251, 47.
- Raymond, H. (1988). Vers une Pédagogie différenciée. *Revue des échanges de l'Afides*. 5(1), 29-33.
- Redruello, A. R. (Coord.) et al. (2002). *Educación Especial: áreas curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: Pearson Educación.
- Renau, M. D. (2000). Una educación para hoy. *En Cuadernos de Pedagogía*, 292, 50-53.
- Rey, A. (1988). *Le petit Robert*. Paris: Dictionnaires Le Robert.
- Riviere, C. (1995). *Introduction à l'anthropologie*, Paris: Hachette.
- Rivière, P. (2006, 3 de octubre). *Pétition pour une bonne prise en charge des enfants handicapés*. Tomado el 30 de Marzo, 2008, de <http://www.gauchemip.org/spip.php?article1003>

- Robert, A. D. (2000). *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*. Paris: PUF.
- Robert, P. (1988). *Le Petit Robert*. Paris: Les dictionnaires Le Robert.
- Rodríguez, C. et al. (2006). *Iniciación al análisis de datos cuantitativos en educación: análisis descriptivo básico: teoría y práctica mediante SPSS*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Rousseau, N., y Bélanger, S. (2005). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Rubio, M. J., y Varas, J. (1999). *El análisis de la realidad en la intervención social: Métodos y Técnicas de investigación*. Madrid: CCS
- Sánchez, A. (1993). *Necesidades educativas e intervención psicopedagógica*. Barcelona: PPU.
- Sánchez, A., y Torres, J. A. (1997). *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Piramide.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill.
- Saussois, J-M. (2007). *Théories des organisations*. Paris: La Decouvert.
- Schneider, C. (2006). *L'Intégration scolaire des enfants avec besoin éducatif particuliers en France et en Allemagne: les relations entre pairs*. Thèse de troisième cycle. Université de Paris-V. Paris.
- Schumacher, K. (1989). La classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps (CIDIH): Ses rapports avec la physiothérapie et la réadaptation. *Réseau International CIDIH*, 2(2-3), 61-66.
- Sierra, R. (1998). *Técnicas de investigación social. Teorías y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- SNUDI–Force Ouvrière. (2010). *Rentrée 2010/2011 dans les écoles élémentaires et maternelles : 6577 postes au concours pour 9640 départs en retraite soit - 3063 postes pour 5300 élèves supplémentaires*. Tomado el 13 de Septiembre, 2010, de <http://snudifo86.over-blog.org/article-rentree-2010-2011-dans-les-ecoles-elementaires-et-maternelles-6577-postes-au-concours-pour-9640-departs-en-retraite-soit---3063-postes-pour-5300-eleves-supplementaires-42428796.html>
- Sola, T. (2007). La escuela inclusiva: una respuesta educativa para todos. En M. Lorenzo (Coord.) *Gestionando los nuevos actores y escenarios de la formación en la sociedad del conocimiento*, (pp. 89-108). Granada: Adhara.
- Sola, T. López, N., y Cáceres, M. P. (2006). *Perspectivas didácticas y organizativas de la Educación Especial*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Sola, T., y López, N. (1998). *Aspectos didácticos y organizativos de la Educación Especial*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Sola, T., y López, N. (2000). *Enfoques didácticos y organizativos de la educación especial*. Granada: Grupo editorial universitario.



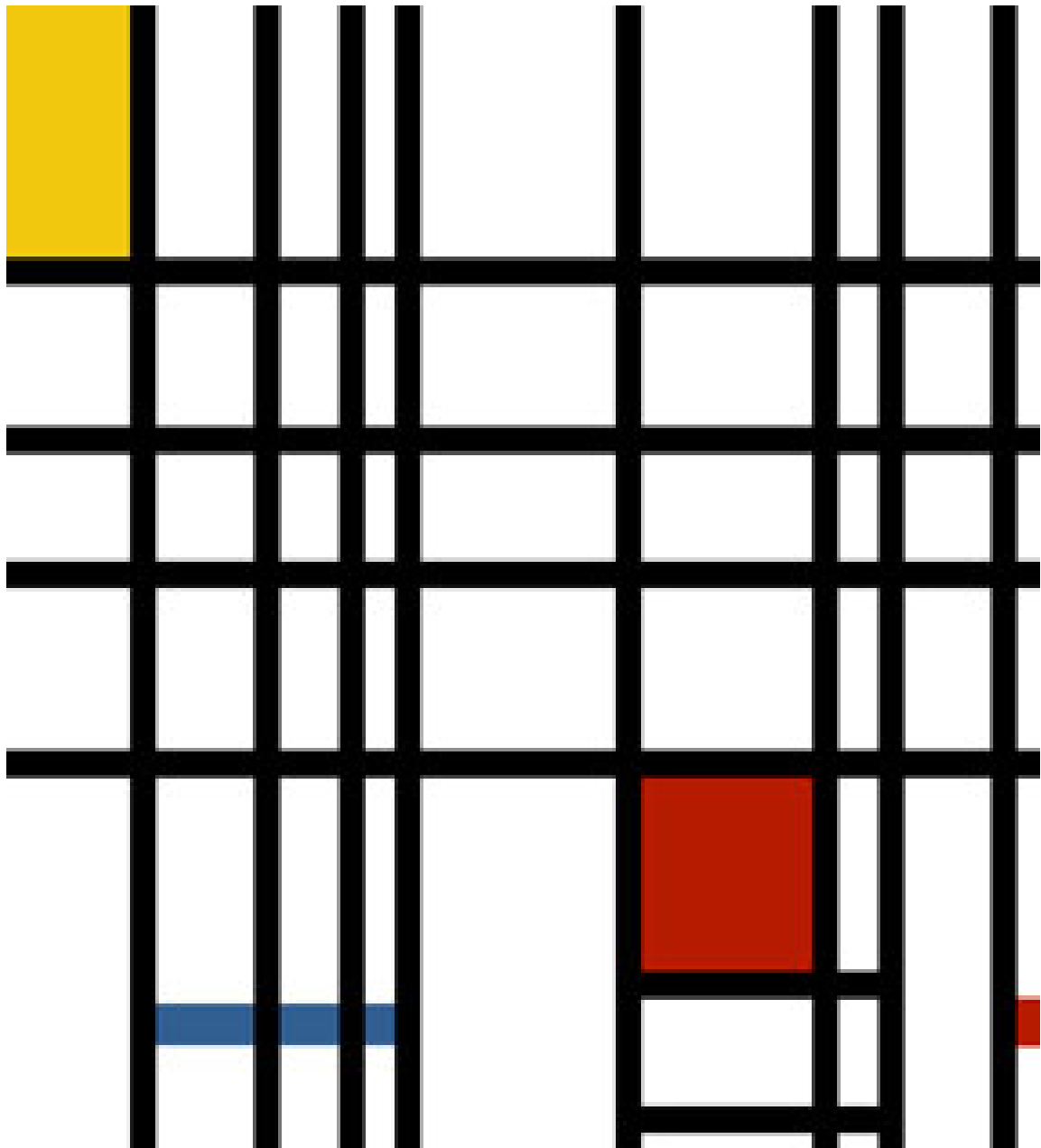
- Spira, F. (2004). *Mourir, vivre...ou survivre? Itinéraire d'un éducateur spécialisé*. Paris: L'Harmattan.
- Stainback, W., y Stainback, W. (1990). *Support networks for inclusive schooling*. Baltimore: Paul H. Brookes Publ.
- Stiker H. J. (1982). *Corps infirmes et sociétés*, Paris: Aubier.
- Stiker, H. J. (1996). *Handicap, handicapés, handicap et inadapation, fragments pour une histoire : notions et acteurs*. Paris: Alter.
- Tardiveau, J. (1994). *Informe: sur la rénovation des SES*. Paris: Armand et Collin.
- Tarin, R. (2006). *Apprentissage, diversité culturelle et didactique. Français langue maternelle, langue seconde ou étrangère*, Bruxelles: Labor.
- Thomazet, S. (2003). *La formation des maîtres dans la perspective d'une prise en compte des besoins éducatifs particuliers*. Tomado el 8 de Enero, 2008, de <http://eduscol.education.fr/cid45892/la-formation-des-maitres-dans-la-perspective-d-une-prise-en-compte-des-besoins-educatifs-particuliers.html>
- Thomazet, S. (2004). *Actes de l'université d'automne: Le système éducatif français et les élèves à besoins éducatifs particuliers 27-30 octobre 2003*. Paris: Direction générale de l'Enseignement scolaire
- Tójar, J. L. (2006). Procesos de análisis e interpretación. En J. L. Tójar (Ed.), *Investigación cualitativa. Comprender y actuar* (pp. 283-321). Madrid: La Muralla.
- Toledo, M. (1989). *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales*. Madrid: Santillana.
- Tomkiewicz, S. (1999). Pédagogie et thérapie: A propos de l'Annexe XXIV. *Handicaps et Inadaptations*, N.51-52, 103-107.
- Tuffreau, F., y Le Grével, A. (1994). *Dictionnaire de l'organisation sanitaire et medico-sociale*. Paris: ENSP.
- UNESCO. (1983). *Terminología de la Educación Especial*. París: UNESCO.
- UNESCO. (1993). *Les Règles pour l'égalisation des chances des handicapés ont été adoptées par l'Assemblée générale. Programme d'action mondial. Enable*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1994, 7-10 de junio). *Declaración de Salamanca*. Tomado el 6 de Marzo, 2008, de [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.pdf](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.pdf).
- UNESCO. (1995). *Informe mundial sobre la educación*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- UNESCO. (2001, 2 de noviembre). *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle*. Tomado el 28 de Febrero, 2008, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf>
- Union Nationale des Associations de Parents et Amis de Personnes Handicapées mentales. (2007). *Votre enfant est différent... Informations et conseils pratiques pour les parents d'enfants ayant une déficience intellectuelle*. Paris: UNAPEI.

- Valdivia, F. (2002). *Proyecto Docente*. Universidad de Málaga, Málaga.
- Valles, M. S. (2000). Introducción a la metodología del análisis cualitativo: Panorámica de procedimientos y técnicas. En M. S. Valles (Ed.), *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional* (pp. 339-401). Madrid: Síntesis.
- Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas en investigación. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Veil, CL. (1982). *Vivre dans la difference: hândicap et readaptation dans la société d'aujourd'hui*. Toulouse. Privat.
- Vial, M. (1990). *Les Anormaux et l'école: aux origines de l'éducation spécialisée 1882-1909*. Paris: Armand Collin.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion: fondements, définition, défis et perspectives. *Education et francophonie*, 30(2), 12-20.
- Vignoud, J. P. (2007). *Ouverture de la Journée Académique du 24 janvier 2007*. Tomado el 1 de Abril, 2008, de [http://www.google.fr/url?sa=t&source=web&cd=3&ved=0CBwQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.ac-lyon.fr%2Findex.php%3Fmodule%3Dmedia%26action%3DDisplay%26cmpref%3D61612%26lang%3Dfr%26width%3D%26height%3D%26format%3D%26alt%3D&rct=j&q=jean%20paul%20vignoud%202007%20compensation&ei=S-WPTOPsDJGt4Abvo5y9Dg&usg=AFQjCNFj8f\\_tGM-uq-qXaK\\_9\\_UTiP\\_czNw&cad=rja](http://www.google.fr/url?sa=t&source=web&cd=3&ved=0CBwQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.ac-lyon.fr%2Findex.php%3Fmodule%3Dmedia%26action%3DDisplay%26cmpref%3D61612%26lang%3Dfr%26width%3D%26height%3D%26format%3D%26alt%3D&rct=j&q=jean%20paul%20vignoud%202007%20compensation&ei=S-WPTOPsDJGt4Abvo5y9Dg&usg=AFQjCNFj8f_tGM-uq-qXaK_9_UTiP_czNw&cad=rja)
- Vlachou, A. (1999). *Discapacidad, normalidad y necesidades educativas especiales. Conceptos políticos y controversias en caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid. La Muralla.
- Wacjman, C. (1993). *L'enfance inadaptée: Anthologie de textes fondamentaux*. Toulouse: Privat.
- Warnock Report. (1979). *Special Educational Needs. Report of the Committee of inquiry into Education of Handicapped Children and Young People*. London: HMSO.
- Warnock, M. (1987). Encuentro sobre Necesidades Educativas Especiales. *Revista de Educación, extraordinaria de 1987*, 45-73.
- Warnock, M. (1990). Informe sobre necesidades educativas especiales. *Siglo Cero*, 130, 12-24.
- Weiner, D. B. (1999). *Comprendre et soigner. Philippe Pinel (1745-1826), la médecine de l'esprit*. Paris: Librairie Arthème Fayard.
- Wertlieb, D. L. (1987). *Handicaps, in F.J. Corsini*. Concise Encyclopedia of Psychology. New York: Wiley.
- Wertlieb, D. L. (1997). Society of pediatric psychology presidential address-1997: Calling all collaborators, advancing pediatric psychology. *Journal of pediatric psychology*, 1, 487.
- Wittrock, M. C. (1989). *La investigación de la enseñanza, I: enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: PAIDÓS.

- Wolfensberger, W. (1972). *The principle of normalization in human service*. Toronto: Crainfoed.
- Wood, P. H. N. (1990). *The International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps of the World Health Organization. European Approaches to Patient Classification Systems*. Berlin: Springer-Verlag.
- Zaffran, J. (2007). *Quelle école pour les élèves handicapés? Alternatives sociales*. Paris: La Découverte.
- Zucman, E. (1992). *Handicap, famille et société*. Paris: IDEF.

# ANEXOS

---





# **ANEXO 1:**

## **Cuestionario de Directivos versión española**





## CUESTIONARIO SOBRE LA ORGANIZACIÓN CENTROS PUBLICOS DE EDUCACION PRIMARIA CON CLASE DE INTEGRACION ESCOLAR (CLIS)

### “Percepción de los Directores”

Este cuestionario constituye la base de una investigación que se está realizando en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada bajo la dirección del Dr. Tomás Sola Martínez, la Dra. Inmaculada Aznar Díaz y el Dr. Francisco D. Fernández Martín.

Es anónimo y se mantendrá la confidencialidad de los datos. Conteste con sinceridad, marcando con una X en el recuadro que corresponda, o en su caso, el valor numérico con el que más se identifique su respuesta, según los enunciados presentados, teniendo en cuenta que las respuestas oscilan en un rango valorativo de 1 a 4.

Marque sólo más de una respuesta en las preguntas que sea necesario.

Por favor, **conteste a todas las preguntas**. Los datos estarán a su disposición una vez concluida la investigación. Gracias.

#### A. DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES

1. Edad:

2. Género:  Masculino  Femenino

3. Señale su Figura Contractual actual en el Centro Educativo:

- Maestro Funcionario (con plaza)  Maestro Funcionario (sin plaza)

4. Especifique el Número de Cursos Académicos para las siguientes cuestiones:

- Antigüedad como Director en su actual Centro Educativo:.....
- Antigüedad como Director en otro/s Centro/s Educativo/s:.....

5. Señale la Titulación más alta que posee:

- Sin titulación  Diplôme d'Accès aux Études Universitaires (DAEU)
- Diplôme National du Brevet  Diplôme d'Études Universitaires Générales (DEUG)
- Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP)  Licence
- Brevet d'Études Professionnelles (BEP)  Master
- Baccalauréats (BAC)  Doctorat
- Brevet de Technicien Supérieur (BTS)

6. Especifique el/los Diploma/s que posee (señale las opciones que correspondan):

- Diplôme d'État d'Éducateur Spécialisé (DEES)  Diplôme Professionnel de Professeur des Écoles (DPPE)
- Diplôme d'État d'Éducateur de Jeunes Enfants (DEEJE)  Certificat d'Aptitude aux actions Pédagogiques Spécialisées d'Adaptation et d'Intégration Scolaire (CAPSAIS)
- Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Aide Médico-Psychologique (CAFAMP)  Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides Spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de Handicap (CAPA-SH)
- Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Moniteur-Éducateur (CAFME)
- Diplôme d'État d'Aide Médico-Psychologique (DEAMP)  Otro/s (Especifique):.....

7. Señale el/los tipo/s de Formación Complementaria en Técnicas de Dirección que ha recibido en el último año (señale las opciones que correspondan):

- Ninguna
- Formación Continua (Ej., Cursos a distancia, Formación Profesional Ocupacional, etc.)
- Formación Reglada (Ej., Formación Profesional Específica, etc.)
- Autoformación (Ej., Investigación, lectura de artículos, libros, documentación, etc.)
- Permiso de Formación (Ej., Agregación, preparación a un Máster, Doctorado, etc.)
- Otro/s (Especifique):.....



**8. Valore los siguientes aspectos relacionados con su Formación Inicial y Complementaria:**

(1: Muy Bajo; 2: Bajo; 3: Alto; 4: Muy Alto)

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| a. El nivel de adecuación de su Formación Inicial para desempeñar sus funciones como Director de Centros Educativos con CLIS:                     | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b. El nivel de adecuación de su Formación Complementaria en los siguientes aspectos relacionados con la Dirección de Centros Educativos con CLIS: |   |   |   |   |
| - Planificación (Ej., educativa, institucional, etc.)   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Gestión y uso de recursos (Ej., Recursos humanos, materiales, etc.)   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Relaciones interpersonales (Ej., comunicación, trabajo en equipo, etc.)   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Jurídico-legal y administración (Ej., manejo de legislación educativa, etc.)  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Formación psicopedagógica (Ej., técnicas de asesoramiento y orientación, etc.)  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Resolución de problemas y/o conflictos (Ej., técnicas de mediación, etc.)   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Liderazgo (Ej., técnicas de dirección de equipos, etc.)   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Dinamización de grupos (Ej., técnicas de cohesión grupal, etc.)   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Otra (Especifique):.....  | 1 | 2 | 3 | 4 |

**9. Especifique el Principal Motivo para elegir o desempeñar su cargo como Director:**

- Iniciativa personal
  Sugerencia administrativa  
 Apoyo compañeros/as
  Otro/s (Especifique):.....  
 Necesidad de cambiar las cosas
 .....

**B. DATOS DEL CENTRO EDUCATIVO Y LA/S CLIS**

**1. Señale la Zona donde se ubica su Centro Educativo:**

- Zona Rural
  Zona Urbana
  Zona Metropolitana

**2. Especifique el Nivel Socioeconómico de la zona en la que se ubica el Centro Educativo es:**

- Alto
  Medio-alto
  Medio-bajo
  Bajo

**3. Especifique las siguientes cuestiones de la/s CLIS:**

- Número de CLIS que posee el Centro Educativo:.....

- Denominación de la/s CLIS que posee el Centro Educativo:

|    |  |
|----|--|
| 1: |  |
| 2: |  |
| 3: |  |

- Número de alumnado por CLIS:

|    |  |
|----|--|
| 1: |  |
| 2: |  |
| 3: |  |

**4. Especifique los siguientes aspectos relacionados con el horario de su Centro Educativo:**

- Horario del Centro: Hora de apertura:  Hora de cierre:

- Número de horas semanales de apertura de las clases ordinarias:.....

- Número de horas semanales de apertura de la/s CLIS:.....

**5. Especifique las siguientes cuestiones relacionadas con los Espacios destinados al alumnado de la/s CLIS:**

- La/s CLIS se desarrollan en las mismas instalaciones que el resto de enseñanzas:  SI  NO

- Existe alguna/s sala/s especialmente dedicada/s para el descanso y/o el ocio destinada al alumnado de la/s CLIS:  SI  NO

**6. Especifique los siguientes aspectos relacionados con el Personal Docente del Centro que a continuación se detallan:**

- Número de personal docente en el Centro Educativo:.....
- Número de personal docente de la/s CLIS:.....
- Figura contractual del personal docente de la/s CLIS:
  - Maestro Funcionario (contrato indefinido-CDI):.....
  - Maestro Contratado para este curso académico (temporal-CDD):.....
  - Maestro de otra/s entidad/es (subcontratado):.....
  - Otro/s (Especifique):.....

**7. Especifique el/los tipo/s de financiación que su Centro Educativo destina a la/s CLIS** (señale las que correspondan):

- Depende de una Comuna
- Depende de varias Comunas
- Depende del "Consejo General de la Loire"
- Depende de las aportaciones económicas de otra/s institución/es
- Otro/s (especificar):.....

**8. Valore el grado de acuerdo con las siguientes cuestiones referidas al Presupuesto y/o Partida Económica destinada para la/s CLIS:**

(1: Totalmente en Desacuerdo; 2: En Desacuerdo; 3: De Acuerdo; 4: Totalmente De Acuerdo)

- La partida económica que se destina a la/s CLIS es la adecuada para atender a las necesidades del alumnado 1 2 3 4
- La partida económica destinada para la/s CLIS debe ser respetada y en ningún caso destinarla a otros asuntos que no afectan a la/s CLIS 1 2 3 4

**C. PERCEPCIONES: ASPECTOS ORGANIZATIVOS, DIDÁCTICO-CURRICULARES Y OTROS SERVICIOS RELACIONADOS CON LA EE Y SUS ACTUACIONES**

**1. Valore las siguientes cuestiones relacionadas con los Espacios destinados al alumnado de la/s CLIS:**

(1: Totalmente en Desacuerdo; 2: En Desacuerdo; 3: De Acuerdo; 4: Totalmente De Acuerdo)

- La/s CLIS disponen de un mayor espacio para el desarrollo de su docencia 1 2 3 4
- La/s CLIS han ocasionado reestructuraciones y modificaciones significativas desde la perspectiva organizativa 1 2 3 4
- La ubicación y distribución espacial de la/s CLIS es adecuada a las necesidades del alumnado 1 2 3 4

**2. Valore los siguientes aspectos relacionados con el Personal Docente del Centro que a continuación se detallan:**

(1: Muy Bajo; 2: Bajo; 3: Alto; 4: Muy Alto)

- Número de personal docente en el Centro Educativo:..... 1 2 3 4
- Número de personal docente de la/s CLIS:..... 1 2 3 4
- Figura contractual del personal docente de la/s CLIS:
  - Maestro Funcionario (contrato indefinido-CDI):..... 1 2 3 4
  - Maestro Contratado para este curso académico (temporal-CDD):..... 1 2 3 4
  - Maestro de otra/s entidad/es (subcontratado):..... 1 2 3 4
  - Otro/s (Especifique):..... 1 2 3 4

**3. Valore la disponibilidad de los siguientes Recursos y Materiales Didácticos en la/s CLIS de su Centro Educativo:**

(1: Nunca; 2: A menudo; 3: Bastantes Veces; 4: Siempre)

- Material audiovisual (Ej., televisión, video, etc.) 1 2 3 4

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| - Materiales manipulativos (Ej., recortables, plastilina, etc.)   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Materiales visuales (Ej., imágenes, proyector, fotografías, etc.)   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Materiales sonoros (Ej., casetes, discos, etc.)   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - TICs (Ej., Internet, Software-programas educativos específicos)   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Libros de texto especializados (Ej., lectura, escritura, etc.)  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Juegos (Ej., arquitecturas, juegos de sobremesa, etc.)  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Pizarra tradicional   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Recursos y materiales específicos (Ej., Sistemas de escritura táctil, sistemas de comunicación manual, pictogramas SPC, etc.) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Otro (Especifique):.....  | 1 | 2 | 3 | 4 |

**4. Valore la disponibilidad de material administrativo y de gestión (Ej., material fungible y no fungible como ordenadores, fotocopiadora, archivadores, etc.) en su Centro Educativo** 1 2 3 4

**5. Valore los siguientes aspectos relacionados con los Programas Educativos (PPEE) del alumnado de la/s CLIS adoptados por su Centro Educativo:**

(1: Totalmente en Desacuerdo; 2: En Desacuerdo; 3: De Acuerdo; 4: Totalmente De Acuerdo)

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| - Los PPEE se ajustan a las directrices generales del “ <i>Ministère de l’Éducation National</i> ”                        | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Los PPEE se ajustan a las necesidades y expectativas especificadas en el Proyecto Personalizado de Escolarización (PPS) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - En los PPEE se especifican las competencias que el alumnado debe adquirir   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - En los PPEE se detallan los contenidos y procesos básicos de formación  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - En los PPEE especifican los criterios metodológicos, métodos y técnicas pedagógicas                                     | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - En los PPEE especifican los criterios evaluación, métodos e instrumentos de evaluación                                  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - En los PPEE describen el desarrollo de las actividades y tareas del alumnado  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - En los PPEE concretan la organización de espacios y tiempos   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Los PPEE son flexibles  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Los PPEE son individualizados   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Los PPEE favorecen la inclusión del alumnado de la/s CLIS en las aulas de educación ordinaria                           | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Los maestros de la/s CLIS están más involucrados en el desarrollo de los PPEE del ANEAE que el resto de profesorado     | 1 | 2 | 3 | 4 |

**6. Valore los siguientes aspectos relacionados con la Formación Inicial y Complementaria de los docentes de la/s CLIS:**

(1: Totalmente en Desacuerdo; 2: En Desacuerdo; 3: De Acuerdo; 4: Totalmente De Acuerdo)

|  |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|
| - La formación inicial de los maestras de la/s CLIS es la idónea para el desarrollo de su labor docente                            | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - La formación complementaria de los maestros de la/s CLIS es la idónea para el desarrollo de su labor docente                     | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Los maestros deben seguir un proceso de formación complementaria relacionada con su labor docente                                | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - La reflexión sobre la práctica a través de la investigación-acción es una constante en todo el proceso formativo de los maestros | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - La formación complementaria de los maestros es una cuestión ligada a su edad cronológica, es decir, “a más edad menos formación” | 1 | 2 | 3 | 4 |

**7. Valore el grado de adecuación de sus Relaciones Interpersonales respecto a los miembros implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de la/s CLIS que a continuación se enumeran:**

(1: Muy Bajo; 2: Bajo; 3: Alto; 4: Muy Alto)

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| - Su relación con el Inspector del Centro Educativo | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Su relación con el/los docentes de la/s CLIS      | 1 | 2 | 3 | 4 |

|  |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|
| - Su relación con el resto de personal docente del Centro Educativo  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Su relación con el personal no docente del Centro Educativo (Ej., técnicos, administrativos, etc.)   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Su relación con el/los grupo/s de alumnado de la/s CLIS  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Su relación con la familia y/o tutor/es del alumnado   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Su relación con los demás miembros que participan en la educación de su alumnado (Ej., hospital de día, asociaciones, otros especialistas, etc.) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Otro (Especifique):.....   | 1 | 2 | 3 | 4 |

**8. Especifique su grado de conformidad con los siguientes aspectos relacionados con la Comisión de los Derechos y Autonomía de las Personas Discapacitadas (CDAPH) de la Casa Departamental de las Personas Discapacitadas:**

(1: Totalmente en Desacuerdo; 2: En Desacuerdo; 3: De Acuerdo; 4: Totalmente De Acuerdo)

|  |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|
| - La CDAPH constituye una de las piezas clave para la escolarización del ACNEAE  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - La CDAPH posee el equipo profesional y material más completo para diagnosticar al ACNEAE y elaborar el PPS para dicho alumnado   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - La CDAPH dispone de todos los recursos materiales y personales necesarios para orientar tanto al Director/a, como a la familia, alumnado, docentes y demás miembros implicados en la educación del ACNEAE                | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - La CDAPH suele promover soluciones y/o alternativas frente a los problemas de inclusión del alumnado de la/s CLIS a nivel organizativo   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - La CDAPH sugiere que el alumnado diagnosticado con alguna NEAE ingrese en un determinado Centro Educativo en función de las características organizativas de dicho Centro y su relación con las necesidades del alumnado | 1 | 2 | 3 | 4 |

**9. Señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones relacionadas con el “Enseignant Référent”:**

(1: Totalmente en Desacuerdo; 2: En Desacuerdo; 3: De Acuerdo; 4: Totalmente De Acuerdo)

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| - El número de visitas que realiza el “Enseignant Référent” al Centro Educativo es suficiente para valorar el desarrollo del PPS y Programa Educativo del alumnado de la/s CLIS | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - La figura del “Enseignant Référent” es indispensable para la organización de la EE  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - El “Enseignant Référent” es la única figura encargada de la comunicación entre los diferentes servicios y especialistas que interactúan con el alumnado de la/s CLIS          | 1 | 2 | 3 | 4 |

**D. SATISFACCIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN**

**1. Especifique su nivel de Satisfacción con los siguientes aspectos Organizativos respecto a la/s CLIS y relacionados con su Cargo Directivo:**

(1: Muy Bajo; 2: Bajo; 3: Alto; 4: Muy Alto)

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| - La calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados para el alumnado de la/s CLIS | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - El progreso en la adquisición de competencias por parte del alumnado de la/s CLIS               | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - La participación en el Centro Educativo de las familias del alumnado de la/s CLIS               | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - El clima escolar entre el alumnado de la/s CLIS y el resto de alumnado                          | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - La valoración social de su trabajo con el alumnado de la/s CLIS                                 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Las normas de funcionamiento del Centro Educativo respecto a la/s CLIS                          | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Las normas de seguridad del Centro Educativo respecto a la/s CLIS                               | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - La actuación de los Maestros del Centro Educativo respecto a la/s CLIS                          | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Los Recursos y Materiales Didácticos disponibles en el Centro Educativo                         | 1 | 2 | 3 | 4 |

|  |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|
| respecto a la/s CLIS   |   |   |   |   |
| - Las instalaciones del Centro Educativo (Ej., número, ausencia de barreras arquitectónicas, etc.) respecto a la/s CLIS                        | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - La distribución arquitectónica del Centro Educativo respecto a la/s CLIS   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Las iniciativas y acciones desarrolladas para la mejora de la inclusión escolar del alumnado de la/s CLIS                                    | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - La continuidad del alumnado de la/s CLIS en etapas de educación formal superiores  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - La concienciación del resto de los docentes del Centro Educativo respecto a la importancia de la inclusión escolar del alumnado de la/s CLIS | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - La organización del Centro Educativo respecto a la/s CLIS, en términos generales   | 1 | 2 | 3 | 4 |

**2. Especifique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones relacionadas con la Profesionalización de la EE y el Cargo Directivo para Centros Educativos con CLIS:**

(1: Totalmente en Desacuerdo; 2: En Desacuerdo; 3: De Acuerdo; 4: Totalmente De Acuerdo)

|  |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|
| - El sistema de selección de los Directores de los Centros Educativos con CLIS adoptado en su Centro Educativo es el adecuado  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - El sistema de selección de los Maestros de los Centros Educativos con CLIS adoptado en su Centro Educativo es el adecuado  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - La nueva "Loi handicap" ha aportado ventajas significativas a la inclusión del alumnado de la/s CLIS en el aula ordinaria  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - El Diploma de DPPE permite que cualquier profesional pueda hacerse cargo de las diferentes tipologías de CLIS  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - La formación inicial de un Auxiliar de Vida Escolar (AVS), propuesta por el "Conseil Général de la Loire", aporta las competencias profesionales necesarias para trabajar con el alumnado de la/s CLIS | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - La especialización en EE es indispensable para los maestros de la/s CLIS   | 1 | 2 | 3 | 4 |

---

***Por favor, revise que ha contestado a todas las preguntas y que el cuestionario está debidamente cumplimentado***

|   |
|---|
| <b><i>¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!</i></b> |
|---|

## **ANEXO 2:**

### **Cuestionario de Directivos versión francesa**





## QUESTIONNAIRE SUR L'ORGANISATION DES ECOLES PUBLIQUES D'ÉLÉMENTAIRE AVEC CLASSE D'INTEGRATION SCOLAIRE (CLIS)

### **“Appréciation de la fonction de Directeurs”**

Ce questionnaire constitue la base d'une recherche qui se réalise dans le département de Didactique et d'Organisation Scolaire à l'Université de Grenade sous la direction du Dr. Tomás Sola Martínez, la Dra. Inmaculada Aznar Díaz et du Dr. Francisco D. Fernández Martín.

Il est anonyme et la confidentialité des données seront gardées. Répondez donc avec sincérité en cochant d'une X la case correspondante ou sinon la valeur numérique qui se rapproche le plus de votre réponse selon les énoncés proposés, en prenant en compte que la valeur oscille entre 1 et 4.

Cochez plusieurs réponses seulement lorsque cela est nécessaire.

**Merci de répondre à toutes les questions.** Les données seront à votre disposition dès que cette recherche sera terminée. Merci.

#### **A. DONNEES PERSONNELLES ET PROFESSIONNELLES**

1. Age:

2. Sexe:  Masculin  Féminin

3. Cochez le Statut qui vous correspond dans l'Établissement Scolaire:

Professeur des Ecoles – Maître  
(Titulaire)

Professeur des Ecoles – Maître (Contractuel)

4. Reportez le Nombre d'Années Scolaires dans les questions suivantes:

- Ancienneté comme Directeur dans votre Établissement actuel:.....

- Ancienneté comme Directeur dans d'autres Établissements  
Élémentaires.....

5. Cochez le Diplôme le plus élevé que vous possédez:

Sans Diplôme

Diplôme National du Brevet

Certificat d'Aptitude Professionnelle  
(CAP)

Brevet d'Études Professionnelles (BEP)

Baccalauréats (BAC)

Brevet de Technicien Supérieur (BTS)

Diplôme d'Accès aux Études Universitaires (DAEU)

Diplôme d'Études Universitaires Générales (DEUG)

Licence

Master

Doctorat

6. Spécifiez le/les Diplôme/s que vous possédez (cochez les options qui vous correspondent):

Diplôme d'État d'Éducateur Spécialisé  
(DEES)

Diplôme d'État d'Éducateur de Jeunes  
Enfants (DEEJE)

Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Aide  
Médico-Psychologique (CAFAMP)

Certificat d'Aptitude aux Fonctions de  
Moniteur-Éducateur (CAFME)

Diplôme d'État d'Aide Médico-  
Psychologique (DEAMP)

Diplôme Professionnel de Professeur des Écoles  
(DPPE)

Certificat d'Aptitude aux actions Pédagogiques  
Spécialisées d'Adaptation et d'Intégration Scolaire  
(CAPSAIS)

Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides  
Spécialisées, les enseignements adaptés et la  
scolarisation des élèves en situation de Handicap  
(CAPA-SH)

Autre/s (Précisez):.....  
.....

7. Notez le/s type/s de Formation Continue en Techniques de Direction que vous avez suivie cette  
dernière année (cochez les options qui vous correspondent):

Aucune

Formation Continue (Ex., Cours par correspondance sur place ou par correspondance ou en ligne,  
Formation professionnelle diverses, etc.)



- Formation Diplômante (Ex., Formation Professionnelle Spécifique, etc.)
- Autoformation (Ex., Recherches, lecture d'articles, livres, documentation diverse, etc.)
- Congés de formation (Ex., Agrégation, préparation à un Master, Doctorat, etc.)
- Autre/s (Précisez):.....

**8. Évaluez les différentes parties en relation avec votre Formation Initiale et Continue:**

(1: Très bas; 2: Bas; 3: Elevé; 4: Très élevé)

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| a. Niveau d'adéquation de vos Formation Initiale pour occuper vos fonctions de Directeur dans les Établissement Scolaire avec CLIS:                 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b. Niveau d'adéquation de vos Formation Continue dans les différentes parties en relation avec la Direction des Établissements Scolaires avec CLIS: |   |   |   |   |
| - Planification (Ex., éducative, institutionnelle, etc.)  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Gestion de Ressources (Ex., ressources humaines, Intendance, etc.)  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Communication (Ex., gestion de réunion, travail en équipe, etc.)  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Technologies de l'Information et de la Communication (TICs) (Ex., utilisation des logiciels, utilisation d'internet, etc.)                        | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Juridique et Administration (Ex., connaissances des règles éducatives scolaires et extrascolaires, etc.)  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Formation psychopédagogiques (Ex., connaissance des différentes orientations, etc.)   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Résolution de problèmes et/ou conflits (Ex., techniques de médiation, etc.)   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Leadership (Ex., techniques de management, etc.)  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Dynamique de groupes (Ex., techniques de cohésion de groupe, etc.)  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Autre/s (Précisez):.....  | 1 | 2 | 3 | 4 |

**9. Cochez la raison du choix de votre fonction de Directeur:**

- Initiative personnelle
- Initiative des collègues
- Nécessité de changer les choses
- Proposition administrative
- Autres (Précisez):.....

**B. DONNEES DE L'ETABLISSEMENT ET DE LA/DES CLIS**

**1. Cochez la Zone où se trouve l'Établissement Scolaire:**

- Zone Rurale
- Zone Urbaine
- Zone Périurbaine

**2. Niveau Socioéconomique de la Zone:**

- Elevé
- Moyennement-Elevé
- Moyennement-Bas
- Bas

**3. Complétez les questions relatives à la/aux CLIS:**

- Nombre de CLIS que possède l'École :.....

- Spécificité de la/des CLIS que possède l'École:

|    |  |
|----|--|
| 1: |  |
| 2: |  |
| 3: |  |

- Nombre d'élèves par CLIS (précédemment citées):

|    |  |
|----|--|
| 1: |  |
| 2: |  |
| 3: |  |

**4. Spécifiez les différentes informations en relation avec l'horaire de votre Établissement Scolaire:**

- Horaire de l'École: Heure d'ouverture:  Heure de fermeture:

- Nombre d'heures hebdomadaires d'ouverture des classes traditionnelles :

- Nombre d'heures hebdomadaires d'ouverture de la/des CLIS:.....

**5. Cochez les questions ou les données relatives aux espaces destinés aux élèves de la/des CLIS:**

- La/les CLIS se déroulent dans les mêmes installations que le reste des cours :  OUI  NON
- Il existe une/quelques salle/s spécifiquement dédiée/s au repos et/ou au loisir destinée/s aux élèves de la/des CLIS :  OUI  NON

**6. Spécifiez et Évaluez les aspects en relation avec les Ressources Humaines détaillées ci-dessous:**

- Nombre de personnel enseignant dans l'École :.....
- Nombre de personnel enseignant dans la/les CLIS:.....
- Statut du personnel enseignant de la/des CLIS:
- Professeur des Ecoles - Maître Titulaire (contrat indéfini-CDI):.....
  - Enseignant Contractuel pour cette rentrée scolaire (contrat à durée déterminé-CDD).....
  - Enseignant Vacataire (embauché par un autre organisme) .....
  - Autre/s (Précisez):.....

**7. Spécifiez le/les type/s de financement que votre Établissement Scolaire destine à la/aux CLIS**

(cochez les options qui vous correspondent):

- Dépend d'une commune  Dépend des apports financiers d'une/autres institution/s
- Dépend de plusieurs communes  Autre/s (Précisez):.....
- Dépend du Conseil General de la Loire .....

**8. Évaluez votre degré d'accord avec les différentes propositions relatives aux questions Budgétaires et/ou Financement destinés à la/aux CLIS:**

(1: En Désaccord Total ; 2: En Désaccord ; 3: En Accord; 4: En Accord Total)

- Le budget destiné à la/aux CLIS est adapté pour répondre aux besoins des élèves 1 2 3 4
- Le budget destiné à la/aux CLIS doit être respecté et en aucun cas destiné à d'autres projets qui ne correspondent pas à la/aux CLIS 1 2 3 4

**C. APPRECIATION: ASPECTS ORGANISATIONNELS, DIDACTIQUES ET DES AUTRES SERVICES EN RELATION AVEC L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE ET LEURS ACTIONS**

**1. Évaluez les données relatives aux espaces destinés aux élèves de la/des CLIS:**

(1:En Désaccord total ; 2: En Désaccord ; 3: En Accord; 4: En Accord Total)

- La/les CLIS disposent d'un plus grand espace pour le déroulement de son enseignement 1 2 3 4
- La/les CLIS ont occasionné des restructurations et des modifications significatives depuis leur mise en place (Ex., organisation, emplois du temps, etc.) 1 2 3 4
- Le lieu ou la distribution spatiale de la/des CLIS sont adaptés aux besoins des élèves 1 2 3 4

**2. Évaluez les aspects en relation avec les Ressources Humaines détaillées ci-dessous:**

(1: Très bas; 2: Bas; 3: Élevé; 4: Très élevé)

- Nombre de personnel enseignant dans l'École :..... 1 2 3 4
- Nombre de personnel enseignant dans la/les CLIS:..... 1 2 3 4
- Statut du personnel enseignant de la/des CLIS:
- Professeur des Ecoles - Maître Titulaire (contrat indéfini-CDI):..... 1 2 3 4
  - Enseignant Contractuel pour cette rentrée scolaire (contrat à durée déterminé-CDD)..... 1 2 3 4
  - Enseignant Vacataire (embauché par un autre organisme) ..... 1 2 3 4

- Autre/s (Précisez):..... 1 2 3 4

**3. Évaluez la disponibilité des différents Matériels Didactiques dans la/les CLIS de votre Établissement Scolaire:**

(1: Jamais; 2: Parfois; 3: Souvent; 4: Toujours)

|  |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|
| - Matériel audiovisuel (Ex., télévision, vidéo, etc.)  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Matériaux à manipuler (Ex., images à découper, pâte à modeler, etc.)   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Matériaux visuels (Ex., images, photographies, etc.)   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Matériel sonores (Ex., cassettes, disques, etc.)   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - TICs (Ex., internet, software-programmes éducatifs spécifiques)  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Manuels spécialisés (Ex., lecture, écriture, etc.)   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Jeux (Ex., architecture, jeux de plateaux, etc.)   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Tableau traditionnel   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Matériel spécifique (Ex., systèmes d'écriture tactile, systèmes de communication manuelle, pictogrammes SPC, etc.) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Autre/s (Précisez):.....   | 1 | 2 | 3 | 4 |

**4. Évaluez la disponibilité du matériel administratif (Ex., matériel consommable et non consommable comme les ordinateurs, photocopieuse, documents archivés, etc.) dans votre Établissement Scolaire:**

1 2 3 4

**5. Évaluez les données suivantes en relation avec les Programmes Scolaires (PS) des élèves de la/des CLIS choisis par votre Établissement Scolaire:**

(1: En Désaccord Total ; 2: En Désaccord ; 3: En Accord; 4: En Accord Total)

|  |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|
| - Les PS s'adaptent aux directives générales du Ministère de l'Éducation Nationale   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Les PS s'adaptent aux besoins et aux attentes spécifiées dans le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS)  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Dans les PS sont spécifiées les compétences que l'élève doit acquérir  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Dans les PS sont détaillés les contenus et les séquences d'enseignement  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Dans les PS sont spécifiés les critères méthodologiques, les méthodes et techniques pédagogiques   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Dans les PS sont détaillés les critères d'évaluation, les méthodes et les outils d'évaluation  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Dans les PS décrivent le déroulement des activités et des tâches des élèves  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Dans les PS est mise en place l'organisation de l'espace et du temps   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Les PS sont flexibles  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Les PS sont individualisés   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Les PS favorisent l'inclusion de l'élève de la/des CLIS dans les classes traditionnelles   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Les professeurs/maîtres de la/des CLIS sont plus impliqués dans le développement des PS des élèves avec des Besoins Educatifs Spécifiques (BES) que les autres enseignants | 1 | 2 | 3 | 4 |

**6. Évaluez les différentes parties en relation avec la Formation Initiale et Continue des Enseignants de la/des CLIS:**

(1: En Désaccord Total ; 2: En Désaccord ; 3: En Accord; 4: En Accord Total)

|  |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|
| - La formation initiale des professeurs/maîtres de la/des CLIS est adaptée pour le déroulement de votre travail d'enseignement               | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - La formation continue des professeurs/maîtres de la/des CLIS est adaptée pour le déroulement de votre travail d'enseignement               | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Les professeurs/maîtres doivent suivre une formation continue en relation avec leur travail d'enseignement                                 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - La réflexion sur la pratique à travers la "recherche-application" est une constante dans le processus de formation des professeurs/maîtres | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - La formation continue des maîtres est une problématique liée à son ancienneté c'est à dire "plus ancien dans le poste, moins de formation" | 1 | 2 | 3 | 4 |

**7. Évaluez le degré adéquation de vos Relations Professionnelles avec les membres impliqués dans le processus d'apprentissage des élèves de la/des CLIS ci-dessous proposées:**

(1: Très Bas; 2: Bas; 3: Élevé; 4: Très Élevé)

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| - Vos relations avec l'Inspecteur de l'Établissement Scolaire   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Vos relations avec les enseignants de la/des CLIS   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Vos relations avec le personnel enseignant de l'École   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Vos relations avec le personnel non enseignant de l'École (Ex., assistante, etc.)   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Vos relations avec le/s groupe/s d'élèves de la/des CLIS  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Vos relations avec la famille et/ou tuteur/s de l'élève   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Vos relations avec les autres membres qui participent à l'éducation de vos élèves (Ex., hôpital de jour, associations, autres spécialistes ou intervenants, etc.) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Autre/s (Précisez):.....  | 1 | 2 | 3 | 4 |

**8. Spécifiez le degré de conformité avec les données suivantes en relation avec la Commission des Droits et Autonomies des Personnes Handicapées (CDAPH) de la Maison Départementale de Personnes Handicapées:**

(1: En Désaccord Total ; 2: En Désaccord ; 3: En Accord; 4: En Accord Total)

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| - La CDAPH constitue une des principales clés pour la scolarisation des EBEP  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - La CDAPH possède une équipe professionnelle et matérielle plus complète pour diagnostiquer les EBEP et élaborer le PPS pour cet élève   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - La CDAPH dispose de toutes les ressources matérielles et personnelles nécessaires pour orienter aussi bien le Directeur que la famille, les élèves, les enseignants et autre personnel impliqué dans l'éducation des EBEP | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - La CDAPH a pour habitude de promouvoir des solutions et/ou alternatives face aux problèmes d'inclusion des élèves de la/des CLIS au niveau organisationnel  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - La CDAPH suggère que l'élève diagnostiqué avec BEP intègre un Établissement Scolaire déterminé en fonction des caractéristiques organisationnelles et en relation avec les besoins de l'élève                             | 1 | 2 | 3 | 4 |

**9. Spécifiez votre degré d'accord avec les données suivantes en relation avec l'Enseignant Référent:**

(1: En Désaccord Total ; 2: En Désaccord ; 3: En Accord; 4: En Accord Total)

|  |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|
| - Le nombre de visites qu'effectue l'Enseignant Référent à l'École est suffisant pour évaluer le développement du PPS et le Programme Scolaire des élèves de la/des CLIS | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - La fonction d'Enseignant Référent est indispensable dans l'organisation de l'Éducation Spécialisée (ES)  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - L'Enseignant Référent est le seul chargé de la communication entre les différents services et spécialistes qui interviennent avec les élèves des CLIS                  | 1 | 2 | 3 | 4 |

**D. SATISFACTION ET PROFESSIONNALISATION**

**1. Spécifiez votre niveau de Satisfaction relatif aux aspects organisationnels de votre/vos CLIS et relatif à votre Charge de Direction :**

(1: Très bas; 2: Bas; 3: Élevé; 4: Très élevé)

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| - Qualité des processus d'apprentissage développés pour les élèves de la/des CLIS               | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Progrès d'acquisition des compétences par les élèves de la/des CLIS                           | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Participation dans l'Établissement des familles des élèves de la/des CLIS                     | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Ambiance entre les élèves de la/des CLIS et les autres élèves                                 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Valorisation sociale de votre travail avec les élèves de la/des CLIS                          | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Normes de fonctionnement de l'École relatives à la/aux CLIS                                   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Normes de sécurité de l'École relatives à la/aux CLIS   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Les actions des Professeurs/Maîtres de l'École relatives à la/aux CLIS                        | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Les Ressources et Matériaux Didactiques disponibles dans l'École en relation avec la/les CLIS | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Les installations de l'École (Ex., absence d'aménagements divers, etc.) relatives             | 1 | 2 | 3 | 4 |

aux CLIS

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| - Répartition spatiale des aménagements de l'École relative à la/aux CLIS   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Initiatives et actions développées pour l'amélioration de l'inclusion scolaire des élèves de la/des CLIS                    | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Poursuite des études traditionnelles des élèves de la/des CLIS  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Prise de conscience par les autres enseignants de l'École de l'importance de l'inclusion scolaire des élèves de la/des CLIS | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Bilan général de l'organisation de l'Établissement Scolaire relatif à la/aux CLIS   | 1 | 2 | 3 | 4 |

**2. Spécifiez votre degré d'accord avec les affirmations en relation avec la Professionnalisation de l'Éducation Spécialisée et la Fonction de Direction dans les Établissements Scolaires avec CLIS:**

(1: En Désaccord Total ; 2: En Désaccord ; 3: En Accord; 4: En Accord Total)

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| - Le système de sélection des Directeurs des Établissements avec CLIS choisi dans votre Établissement Scolaire est adéquat  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Le système de sélection des Professeurs/Maîtres des Établissements avec CLIS choisi dans votre Établissement Scolaire est adéquat.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - La nouvelle "Loi handicap" a apporté des avantages significatifs à l'inclusion des élèves de la/des CLIS dans les classes traditionnelles   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Le Diplôme de DPPE permet à n'importe quel professionnel de prendre en charge les différentes CLIS  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - La formation initiale d'un Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS) proposée par le Conseil Général de la Loire apporte les compétences professionnelles nécessaires pour travailler avec les élèves de la/des CLIS | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - La spécialisation en ES est indispensable pour les professeurs/maîtres de la/des CLIS   | 1 | 2 | 3 | 4 |

---

***Merci de vérifier que vous avez répondu à toutes les questions et que le questionnaire est correctement rempli***

***MERCI DE VOTRE COLLABORATION! ¡MUCHAS GRACIAS!***

# **ANEXO 3:**

## **Cuestionario de Docentes versión española**





# CUESTIONARIO SOBRE LA ORGANIZACIÓN CENTROS PUBLICOS DE EDUCACION PRIMARIA CON CLASE DE INTEGRACION ESCOLAR (CLIS)

## “Percepción de los Docentes”

Este cuestionario constituye la base de una investigación que se está realizando en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada bajo la dirección del Dr. Tomás Sola Martínez, la Dra. Inmaculada Aznar Díaz y el Dr. Francisco D. Fernández Martín.

Es anónimo y se mantendrá la confidencialidad de los datos. Conteste con sinceridad, marcando con una X en el recuadro que corresponda, o en su caso, el valor numérico con el que más se identifique su respuesta, según los enunciados presentados, teniendo en cuenta que las respuestas oscilan en un rango valorativo de 1 a 4.

Marque sólo más de una respuesta en las preguntas que sea necesario.

Por favor, **conteste a todas las preguntas**. Los datos estarán a su disposición una vez concluida la investigación. Gracias.

### A. DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES

1. Edad:

2. Género:  Masculino  Femenino

3. Señale su Figura Contractual actual en el Centro Educativo:

Maestro Funcionario(con plaza)

Maestro Funcionario (sin plaza)

4. Especifique el Cargo que desempeña actualmente en el Centro Educativo:

Maestro de Educación Primaria (EP)

Maestro de EP, tipo D

Maestro de Educación Especial (EE), tipo A

Maestro de EE, con otra categoría (Especifique):.....

Maestro de EE, tipo B

.....

Maestro de EE, tipo C

Otro/s (Especifique):.....

.....

5. Señale el Número de Cursos Académicos para las siguientes cuestiones:

- Antigüedad como maestro de EE en su actual Centro Educativo:.....

- Antigüedad como maestro de EE en su especialidad en su actual Centro Educativo:.....

- Antigüedad como maestro de Educación Primaria de la CLIS en su actual Centro Educativo:..

- Antigüedad como maestro de Educación Primaria de la CLIS en otro/s Centro/s Educativo/s:..

- Antigüedad como maestro de EE en otro/s Centro/s Educativo/s:.....

- Antigüedad como maestro de EE en su especialidad en otro/s Centro/s Educativo/s:.....

- Antigüedad como maestro de Formación Reglada (Ej., Centros Educativos, Institutos, etc.):....

- Antigüedad como maestro de Formación no Reglada (Ej., Academias, Ayuntamientos, etc.):...

- Antigüedad como maestro de Formación Complementaria (Ej., Cursos, GRETA, etc.):.....

- Antigüedad profesional no docente relacionada con la EE:.....

6. Señale la Titulación más alta que posee:

Sin titulación

Diplôme d'Accès aux Études Universitaires (DAEU)

Diplôme National du Brevet

Diplôme d'Études Universitaires Générales (DEUG)

Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP)

Licence

Brevet d'Études Professionnelles (BEP)

Master

Baccalauréats (BAC)

Doctorat



Brevet de Technicien Supérieur (BTS)

**7. Especifique el/los Diploma/s que posee** (señale las opciones que correspondan):

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Diplôme d'État d'Éducateur Spécialisé (DEES)                             | <input type="checkbox"/> Certificat d'Aptitude aux actions Pédagogiques Spécialisées d'Adaptation et d'Intégration Scolaire (CAPSAIS)   |
| <input type="checkbox"/> Diplôme d'État d'Éducateur de Jeunes Enfants (DEEJE)                     | <input type="checkbox"/> Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides Spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de Handicap (CAPA-SH) |
| <input type="checkbox"/> Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Aide Médico-Psychologique (CAFAMP) | <input type="checkbox"/> Otro/s (Especifique):.....   |
| <input type="checkbox"/> Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Moniteur-Éducateur (CAFME)        | .....   |
| <input type="checkbox"/> Diplôme d'État d'Aide Médico-Psychologique (DEAMP)                       | .....   |
| <input type="checkbox"/> Diplôme Professionnel de Professeur des Écoles (DPPE)                    | .....   |

**8. Señale el/los tipo/s de Formación Complementaria en Técnicas de Educación Especial (TEE) que ha recibido en el último año** (señale las opciones que correspondan):

- Ninguna
- Formación Continua (Ej., Cursos a distancia, presencial u online, Formación Profesional Ocupacional, etc.)
- Formación Reglada (Ej., Formación Profesional Específica, etc.)
- Autoformación (Ej., Investigación, lectura de artículos, libros, documentación, etc.)
- Permiso de Formación (Ej., Agregación, preparación a un Máster, Doctorado, etc.)
- Otro/s (Especifique):.....

**9. Valore los siguientes aspectos relacionados con su Formación Inicial y Complementaria:**

(1: Muy Bajo; 2: Bajo; 3: Alto; 4: Muy Alto)

|  |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|
| a. El nivel de adecuación de su Formación Inicial para desempeñar sus funciones como docente de la/s CLIS  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b. El nivel de adecuación de su Formación Complementaria en las siguientes áreas de Educación Especial (EE) para desempeñar sus funciones como docente de la/s CLIS: |   |   |   |   |
| - Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Dificultades del aprendizaje   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Contexto del alumnado "handicapé"  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Programación (Ej., planificación de las clases, organización tiempo-espacios, etc.)  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Métodos y técnicas pedagógicas (Ej., instrucción directa, descubrimiento guiado, etc.)   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Recursos y materiales didácticos (Ej., material audiovisual, libros de texto, etc.)  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Métodos e instrumentos de evaluación (Ej., sumativa, global, exámenes escritos, orales, etc.)  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Actividad física (Ej., conocimiento del cuerpo, espacial, etc.)  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Otra (Especifique).....  | 1 | 2 | 3 | 4 |

**10. Especifique el Principal Motivo para elegir o desempeñar sus funciones como docente de la/s CLIS:**

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Iniciativa personal            | <input type="checkbox"/> Sugerencia administrativa  |
| <input type="checkbox"/> Apoyo compañeros/as            | <input type="checkbox"/> Otro/s (Especifique):..... |
| <input type="checkbox"/> Necesidad de cambiar las cosas | .....   |

**B. DATOS GENERALES DE LA/S CLIS**

**1. Especifique los siguientes Aspectos Organizativos relacionados con su labor docente:**

- Número de CLIS en las que interviene:.....

- Denominación de la/s CLIS en la/s que interviene:

|    |  |
|----|--|
| 1: |  |
| 2: |  |
| 3: |  |

- Número de horas de dedicación por CLIS:

|    |  |
|----|--|
| 1: |  |
| 2: |  |
| 3: |  |

- Número de alumnado por CLIS:

|    |  |
|----|--|
| 1: |  |
| 2: |  |
| 3: |  |

- Tiempo que dedica a elaborar la Planificación para la/s CLIS:

|    |  |
|----|--|
| 1: |  |
| 2: |  |
| 3: |  |

- La Planificación para la/s CLIS se caracteriza por ser:

|    |                                 |                                  |                                  |                                      |
|----|---------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|--------------------------------------|
| 1: | <input type="checkbox"/> Diaria | <input type="checkbox"/> Semanal | <input type="checkbox"/> Mensual | <input type="checkbox"/> Otra/s..... |
| 2: | <input type="checkbox"/> Diaria | <input type="checkbox"/> Semanal | <input type="checkbox"/> Mensual | <input type="checkbox"/> Otra/s..... |
| 3: | <input type="checkbox"/> Diaria | <input type="checkbox"/> Semanal | <input type="checkbox"/> Mensual | <input type="checkbox"/> Otra/s..... |

**2. Especifique o valore, según corresponda, las siguientes cuestiones o afirmaciones relacionadas con los espacios destinados al alumnado de la/s CLIS:**

- La/s CLIS se desarrollan en las mismas instalaciones que el resto de enseñanzas:  SI  NO
- Existe alguna/s sala/s especialmente dedicada/s para el descanso y/o el ocio destinada al alumnado de la/s CLIS:  SI  NO

**C. PERCEPCIONES: ASPECTOS ORGANIZATIVOS Y DIDÁCTICO-CURRICULARES**

**1. Valore las siguientes cuestiones relacionadas con los espacios destinados al alumnado de la/s CLIS:**

(1: Totalmente en Desacuerdo; 2: En Desacuerdo; 3: De Acuerdo; 4: Totalmente De Acuerdo)

- La/s CLIS disponen de un mayor espacio para el desarrollo de su docencia 1 2 3 4
- La/s CLIS han ocasionado reestructuraciones y modificaciones significativas desde la perspectiva organizativa 1 2 3 4
- La ubicación y distribución espacial de la/s CLIS es adecuada a las necesidades del alumnado 1 2 3 4

**2. Valore los siguientes aspectos relacionados con los Programas Educativos (PPEE) del alumnado de su/s CLIS adoptados por el Centro Educativo:**

(1: Totalmente en Desacuerdo; 2: En Desacuerdo; 3: De Acuerdo; 4: Totalmente De Acuerdo)

- Los PPEE se ajustan a las directrices generales del "Ministère de l'Éducation National" 1 2 3 4
- Los PPEE se ajustan a las necesidades y expectativas especificadas en el Proyecto Personalizado de Escolarización (PPS) 1 2 3 4
- En los PPEE se especifican las competencias que el alumnado debe adquirir 1 2 3 4
- En los PPEE se detallan los contenidos y procesos básicos de formación 1 2 3 4
- En los PPEE especifican los criterios metodológicos, métodos y técnicas pedagógicas 1 2 3 4
- En los PPEE especifican los criterios evaluación, métodos e instrumentos de 1 2 3 4

evaluación

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| - En los PPEE describen el desarrollo de las actividades y tareas del alumnado                  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - En los PPEE concretan la organización de espacios y tiempos                                   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Los PPEE son flexibles  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Los PPEE son individualizados   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Los PPEE favorecen la inclusión del alumnado de su/s CLIS en las aulas de educación ordinaria | 1 | 2 | 3 | 4 |

**3. Especifique el/los tipo/s de Método/s y Técnica/s Pedagógica/s que emplea en el desarrollo de su/s CLIS (señale las opciones que correspondan):**

- |   |  |   |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> Método expositivo    | <input type="checkbox"/> Método de caso            | <input type="checkbox"/> Métodos individualizados   |
| <input type="checkbox"/> Método demostrativo  | <input type="checkbox"/> Método del descubrimiento | <input type="checkbox"/> Otro/s (Especifique):..... |
| <input type="checkbox"/> Método interrogativo | <input type="checkbox"/> Método Tutorial           | .....   |
| <input type="checkbox"/> Enseñanza programada | <input type="checkbox"/> Método de proyectos       | .....   |

**4. Especifique el/los tipo/s de Método/s de Evaluación que emplea en el desarrollo de su/s CLIS (señale las opciones que correspondan):**

- |   |  |   |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> Evaluación inicial (diagnóstica) | <input type="checkbox"/> Evaluación continua (formativa) | <input type="checkbox"/> Otro/s (Especifique):..... |
|   | <input type="checkbox"/> Evaluación final (sumativa)     | .....   |

**5. Valore la frecuencia con la que utiliza los siguientes Instrumentos para evaluar a su alumnado en la/s CLIS:**

(1: Nunca; 2: A menudo; 3: Bastantes Veces; 4: Siempre)

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| - Exámenes de ensayo                        | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Exámenes orales                           | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Pruebas objetivas opción múltiple         | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Pruebas objetivas opción preguntas cortas | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Pruebas estandarizadas                    | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Técnicas de Observación                   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Exámenes/pruebas físicas                  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Fichas                                    | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Portafolios                               | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Otro (Especifique):.....                  | 1 | 2 | 3 | 4 |

**6. Valore la disponibilidad de los siguientes Recursos y Materiales Didácticos en su/s CLIS:**

(1: Nunca; 2: A menudo; 3: Bastantes Veces; 4: Siempre)

|  |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|
| - Material audiovisual (Ej., televisión, video, etc.)  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Materiales manipulativos (Ej., recortables, plastilina, etc.)  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Materiales visuales (Ej., imágenes, proyectos, fotografías, etc.)  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Materiales sonoros (Ej., casetes, discos, etc.)  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - TICs (Ej., Internet, Software-programas educativos específicos)  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Libros de texto especializados (Ej., lectura, escritura, etc.)   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Juegos (Ej., arquitecturas, juegos de sobremesa, etc.)   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Pizarra tradicional  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Recursos y materiales específicos, según su/s CLIS (Ej., Sistemas de escritura táctil, sistemas de comunicación manual, pictogramas SPC, etc.) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Otro (Especifique):.....   | 1 | 2 | 3 | 4 |

**7. Valore el grado de adecuación de sus Relaciones Interpersonales respecto a los miembros implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de su alumnado de la/s CLIS que a continuación se enumeran:**

(1: Muy Bajo; 2: Bajo; 3: Alto; 4: Muy Alto)

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| - Su relación con el Inspector del Centro Educativo                           | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Su relación con el Director del Centro Educativo                            | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Su relación con el resto de personal docente del Centro Educativo           | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Su relación con el personal no docente del Centro Educativo (Ej., técnicos, | 1 | 2 | 3 | 4 |

administrativos, etc.)

|  |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|
| - Su relación con el/los grupo/s de alumnado   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Su relación con la familia y/o tutor/es del alumnado   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Su relación con los demás miembros que participan en la educación de su alumnado (Ej., hospital de día, asociaciones, otros especialistas, etc.) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Otro (Especifique):.....   | 1 | 2 | 3 | 4 |

## D. SATISFACCIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN

### 1. Especifique su nivel de Satisfacción con los siguientes aspectos Organizativos respecto a la/s CLIS y relacionados con su Labor Docente:

(1: Muy Bajo; 2: Bajo; 3: Alto; 4: Muy Alto)

|  |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|
| - La calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados con el alumnado de la/s CLIS   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - El progreso en la adquisición de competencias por parte del alumnado de la/s CLIS  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - La participación en el Centro Educativo de las familias del alumnado de la/s CLIS  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - El clima escolar entre el alumnado de la/s CLIS y el resto de alumnado   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - La valoración social de su trabajo con el alumnado de la/s CLIS  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Las normas de funcionamiento del Centro Educativo respecto a la/s CLIS   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Las normas de seguridad del Centro Educativo respecto a la/s CLIS  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - La actuación del Director del Centro Educativo respecto a la/s CLIS  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Los Recursos y Materiales Didácticos disponibles en el Centro Educativo respecto a la/s CLIS   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Las instalaciones del Centro Educativo (Ej., número, ausencia de barreras arquitectónicas, etc.) respecto a la/s CLIS                        | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - La distribución arquitectónica del Centro Educativo respecto a la/s CLIS   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Las iniciativas y acciones desarrolladas para la mejora de la inclusión escolar del alumnado de la/s CLIS                                    | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - La continuidad del alumnado de su/s CLIS en etapas de educación formal superiores  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - La concienciación del resto de los docentes del Centro Educativo respecto a la importancia de la inclusión escolar del alumnado de la/s CLIS | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - La organización del Centro Educativo respecto a la/s CLIS, en términos generales   | 1 | 2 | 3 | 4 |

### 2. Especifique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones relacionadas con la Profesionalización de la EE y el Cargo Directivo para Centros Educativos con CLIS:

(1: Totalmente en Desacuerdo; 2: En Desacuerdo; 3: De Acuerdo; 4: Totalmente De Acuerdo)

|  |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|
| - El sistema de selección de los Maestros de la/s CLIS adoptado en su Centro Educativo es el adecuado  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - El sistema de selección de los Directores de los Centros Educativos con CLIS adoptado en su Centro Educativo es el adecuado  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - La nueva "Loi hándicap" ha aportado ventajas significativas a la inclusión del alumnado de la/s CLIS en el aula ordinaria  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - El Diploma de DPPE, permite que cualquier profesional pueda hacerse cargo de las diferentes tipologías de CLIS   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - La formación inicial de un Auxiliar de Vida Escolar (AVS), propuesta por el "Conseil Général de la Loire", aporta las competencias profesionales necesarias para trabajar con el alumnado de la/s CLIS | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - La especialización en EE es indispensable para los/as maestros/as de la/s CLIS   | 1 | 2 | 3 | 4 |

**Por favor, revise que ha contestado a todas las preguntas y que el cuestionario está debidamente cumplimentado**

**¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!**



# **ANEXO 4:**

## **Cuestionario de Docentes versión francesa**





## QUESTIONNAIRE SUR L'ORGANISATION DES ECOLES PUBLIQUES D'ÉLÉMENTAIRE AVEC CLASSE D'INTEGRATION SCOLAIRE (CLIS)

### “Appréciation des Enseignantes”

Ce questionnaire constitue la base d'une recherche qui se réalise dans le département de Didactique et d'Organisation Scolaire à l'Université de Grenade sous la direction du Dr. Tomás Sola Martínez, la Dra. Inmaculada Aznar Díaz et du Dr. Francisco D. Fernández Martín.

Il est anonyme et la confidentialité des données seront gardées. Répondez donc avec sincérité en cochant d'une X la case correspondante ou sinon la valeur numérique qui se rapproche le plus de votre réponse selon les énoncés proposés, en prenant en compte que la valeur oscille entre 1 et 4.

Cochez plusieurs réponses seulement lorsque cela est nécessaire.

**Merci de répondre à toutes les questions.** Les données seront à votre disposition dès que cette recherche sera terminée. Merci.

#### A. DONNEES PERSONNELLES ET PROFESSIONNELLES

1. Age:

2. Sexe:  Masculin  Féminin

3. Cochez le Statut qui vous correspond dans l'Établissement Scolaire:

- Professeur des Ecoles – Maître (Titulaire)  Professeur des Ecoles – Maître (Contractuel)

4. Spécifiez le poste que vous occupez actuellement dans l'Établissement Scolaire:

- Professeur des Ecoles  ES, d'autre option  
 Educateur Spécialisé (ES) option A (Précisez):.....  
 ES, option B .....  
 ES, option C  Autre/s (Précisez):.....  
 Professeur des Ecoles, option D .....

5. Reportez le Nombre d'Années Scolaires dans les questions suivantes:

- Ancienneté comme ES dans des CLIS dans votre école actuelle:.....
- Ancienneté comme ES dans votre spécialité dans des CLIS dans votre école actuelle :.....
- Ancienneté comme professeur-maître dans des CLIS dans votre École actuelle:.....
- Ancienneté comme professeur-maître dans des CLIS dans d'autre/s Établissement/s Scolaire/s.
- Ancienneté comme ES dans des CLIS dans d'autre/s Établissement/s Scolaire/s :.....
- Ancienneté comme ES dans votre spécialité dans d'autres Établissement/s Scolaire/s:.....
- Ancienneté comme enseignant dans la formation de l'éducation nationale (tous postes confondus) (Ex., Établissements Primaires, collèges, lycées, etc.):.....
- Ancienneté comme enseignant hors de l'éducation nationale (Ex., cours du soir, municipalité, mairie, etc.):.....
- Ancienneté comme enseignant en formation continue (Ex., GRETA, etc.): .....
- Ancienneté dans un autre poste que celui d'enseignant en relation avec l'éducation spécialisée...

6. Cochez le Diplôme le plus élevé que vous possédez:

- Sans Diplôme  Diplôme d'Accès aux Études Universitaires (DAEU)  
 Diplôme National du Brevet  Diplôme d'Études Universitaires Générales (DEUG)  
 Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP)  Licence  
 Brevet d'Études Professionnelles (BEP)  Master  
 Baccalauréats (BAC)  Doctorat



- Brevet de Technicien Supérieur (BTS)

**7. Spécifiez le/les Diplôme/s que vous possédez** (cochez les options qui vous correspondent):

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Diplôme d'État d'Éducateur Spécialisé (DEES)                             | <input type="checkbox"/> Certificat d'Aptitude aux actions Pédagogiques Spécialisées d'Adaptation et d'Intégration Scolaire (CAPSAIS)   |
| <input type="checkbox"/> Diplôme d'État d'Éducateur de Jeunes Enfants (DEEJE)                     | <input type="checkbox"/> Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides Spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de Handicap (CAPA-SH) |
| <input type="checkbox"/> Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Aide Médico-Psychologique (CAFAMP) | <input type="checkbox"/> Autre/s (Précisez):.....   |
| <input type="checkbox"/> Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Moniteur-Éducateur (CAFME)        | .....   |
| <input type="checkbox"/> Diplôme d'État d'Aide Médico-Psychologique (DEAMP)                       | .....   |
| <input type="checkbox"/> Diplôme Professionnel de Professeur des Écoles (DPPE)                    | .....   |

**8. Notez le/s type/s de Formation Continue en Techniques d'Éducation Spécialisée que vous avez suivie cette dernière année** (cochez les options qui vous correspondent):

- Aucune
- Formation Continue (Ex., Cours par correspondance sur place ou par correspondance ou en ligne, Formation professionnelle diverses, etc.)
- Formation Diplômante (Ex., Formation Professionnelle Spécifique, etc.)
- Autoformation (Ex., Recherches, lecture d'articles, livres, documentation diverse, etc.)
- Congés de formation (Ex., Agrégation, préparation à un Master, Doctorat, etc.)
- Autre/s (Précisez):.....

**9. Évaluez les différentes parties en relation avec votre Formation Initiale et Continue:**

(1: Très bas; 2: Bas; 3: Élevé; 4: Très élevé)

|  |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|
| a. Niveau d'adéquation de votre Formation Initiale pour occuper vos fonctions de Enseignant de la/des CLIS:  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b. Niveau d'adéquation de votre Formation Continue dans les différentes parties de l'éducation spécialisée en relation avec les fonctions d'enseignant de la/des CLIS: |   |   |   |   |
| - Besoins Educatifs Spécifiques (BES)  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Difficultés d'apprentissage  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Contexte des élèves handicapés   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Programmation (Ex., planification des séances, organisation temps-espaces, etc.)   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Méthodes et techniques pédagogiques (Ex., consigne directes, découverte guidée, etc.)  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Ressources et Matériels Didactiques (Ex., matériel audiovisuel, manuels, etc.)   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Méthodes et instruments d'évaluation (Ex., sommative, globale, examens écrits, oraux, etc.)  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Activité physique (Ex., place du corps, utilisation de l'espace, etc.)   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Autre/s (Précisez):.....   | 1 | 2 | 3 | 4 |

**10. Cochez la raison du choix de votre fonction de Professeur-Maître dans la CLIS:**

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Initiative personnelle          | <input type="checkbox"/> Proposition administrative |
| <input type="checkbox"/> Initiative des collègues        | <input type="checkbox"/> Autres (Précisez):.....    |
| <input type="checkbox"/> Nécessité de changer les choses | .....   |

**B. DONNEES GENERALES DE LA/DES CLIS**

**1. Spécifiez les Aspects Organisationnels suivants en relation avec votre travail d'Enseignant:**

- Nombre de CLIS dans lesquelles vous intervenez .....

- Spécificité de la/des CLIS que possède l'École:

|    |  |
|----|--|
| 1: |  |
| 2: |  |
| 3: |  |

- Nombre d'heures dédiées à la/aux CLIS (précédemment citées):

|    |  |
|----|--|
| 1: |  |
| 2: |  |
| 3: |  |

- Nombre d'élèves par CLIS (précédemment citées):

|    |  |
|----|--|
| 1: |  |
| 2: |  |
| 3: |  |

- Temps dédié à l'élaboration à la Planification de Séquences pour la/les CLIS:

|    |  |
|----|--|
| 1: |  |
| 2: |  |
| 3: |  |

- La planification de séquences pour la/les CLIS se présente sur la forme :

|    |                                      |                                       |                                    |                                       |
|----|--------------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------|---------------------------------------|
| 1: | <input type="checkbox"/> Journalière | <input type="checkbox"/> Hebdomadaire | <input type="checkbox"/> Mensuelle | <input type="checkbox"/> Autre/s..... |
| 2: | <input type="checkbox"/> Journalière | <input type="checkbox"/> Hebdomadaire | <input type="checkbox"/> Mensuelle | <input type="checkbox"/> Autre/s..... |
| 3: | <input type="checkbox"/> Journalière | <input type="checkbox"/> Hebdomadaire | <input type="checkbox"/> Mensuelle | <input type="checkbox"/> Autre/s..... |

## 2. Cochez les questions ou les données relatives aux espaces destinés aux élèves de la/des CLIS:

- La/les CLIS se déroulent dans les mêmes installations que le reste des cours :  OUI  NON
- Il existe une/quelques salle/s spécifiquement dédiée/s au repos et/ou au loisir destinée/s aux élèves de la/des CLIS :  OUI  NON

### C. APPRECIATION: ASPECTS ORGANISATIONNELS ET DIDACTIQUES

#### 1. Évaluez les données relatives aux espaces destinés aux élèves de la/des CLIS:

(1:En Désaccord total ; 2: En Désaccord ; 3: En Accord; 4: En Accord Total)

- |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| - La/les CLIS disposent d'un plus grand espace pour le déroulement de son enseignement  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - La/les CLIS ont occasionné des restructurations et des modifications significatives depuis leur mise en place (Ex., organisation, emplois du temps, etc.) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Le lieu ou la distribution spatiale de la/des CLIS sont adaptés aux besoins des élèves  | 1 | 2 | 3 | 4 |

#### 2. Évaluez les données suivantes en relation avec les Programmes Scolaires (PS) des élèves de votre/vos CLIS choisis par votre Établissement Scolaire:

(1: En Désaccord Total ; 2: En Désaccord ; 3: En Accord; 4: En Accord Total)

- |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| - Les PS s'adaptent aux directives générales du Ministère de l'Éducation Nationale                            | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Les PS s'adaptent aux besoins et aux attentes spécifiées dans le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Dans les PS sont spécifiées les compétences que l'élève doit acquérir                                       | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Dans les PS sont détaillés les contenus et les séquences d'enseignement                                     | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Dans les PS sont spécifiés les critères méthodologiques, les méthodes et techniques pédagogiques            | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Dans les PS sont détaillés les critères d'évaluation, les méthodes et les outils d'évaluation               | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Dans les PS décrivent le déroulement des activités et des tâches des élèves                                 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Dans les PS est mise en place l'organisation de l'espace et du temps  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Les PS sont flexibles   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Les PS sont individualisés  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Les PS favorisent l'inclusion de l'élève de la/des CLIS dans les classes traditionnelles                    | 1 | 2 | 3 | 4 |

- Les professeurs/maîtres de la/des CLIS sont plus impliqués dans le développement des PS des élèves avec des Besoins Educatifs Spécifiques (BES) que les autres enseignants 1 2 3 4

**3. Spécifiez la/les Méthode/s et Technique/s Pédagogique/s que vous utilisez dans le déroulement de votre/vos CLIS** (cochez les options qui vous correspondent):

- |  |  |   |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Méthode directive               | <input type="checkbox"/> Étude de cas            | <input type="checkbox"/> Méthode individualisée   |
| <input type="checkbox"/> Méthode démonstrative           | <input type="checkbox"/> Méthode avec découverte | <input type="checkbox"/> Autre/s (Précisez):..... |
| <input type="checkbox"/> Méthode interrogative           | <input type="checkbox"/> Aide individualisée     | .....   |
| <input type="checkbox"/> Enseignement directif programmé | <input type="checkbox"/> Mise en place de projet | .....   |

**4. Spécifiez la/les Méthode/s d'Évaluation que vous utilisez dans le déroulement de votre/vos CLIS** (cochez les options qui vous correspondent):

- |   |  |   |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> Évaluation initiale (diagnostic) | <input type="checkbox"/> Contrôle continu (formatif)   | <input type="checkbox"/> Autre/s (Précisez):..... |
|   | <input type="checkbox"/> Évaluation finale (sommative) | .....   |

**5. Évaluez la fréquence avec laquelle vous utilisez les différents outils pour évaluer vos élèves dans la/les CLIS:**

(1: Jamais; 2: Parfois; 3: Souvent; 4: Toujours)

|  |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|
| - Devoirs écrits   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Epreuves orales  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Tests à choix multiples                                | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Tests à choix multiples avec réponses courtes rédigées | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Devoirs traditionnels                                  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Techniques d'observation                               | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Exposés/ Evaluation gymnique                           | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Fiches   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Cahier pédagogique                                     | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Autre/s (Précisez):.....                               | 1 | 2 | 3 | 4 |

**6. Évaluez la disponibilité des différents Matériels Didactiques dans la/les CLIS de votre Établissement Scolaire:**

(1: Jamais; 2: Des Fois; 3: Souvent; 4: Toujours)

|  |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|
| - Matériel audiovisuel (Ex., télévision, vidéo, etc.)  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Matériaux à manipuler (Ex., images à découper, pâte à modeler, etc.)   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Matériaux visuels (Ex., images, photographies, etc.)   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Matériel sonores (Ex., cassettes, disques, etc.)   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - TICs (Ex., internet, software-programmes éducatifs spécifiques)  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Manuels spécialisés (Ex., lecture, écriture, etc.)   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Jeux (Ex., architecture, jeux de plateaux, etc.)   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Tableau traditionnel   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Matériel spécifique (Ex., systèmes d'écriture tactile, systèmes de communication manuelle, pictogrammes SPC, etc.) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Autre/s (Précisez):.....   | 1 | 2 | 3 | 4 |

**7. Évaluez le degré adéquat de vos Relations Professionnelles avec les membres impliqués dans le processus d'apprentissage des élèves de la/des CLIS ci-dessous proposées:**

(1: Très Bas; 2: Bas; 3: Élevé; 4: Très Élevé)

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| - Vos relations avec l'Inspecteur de l'Établissement Scolaire                       | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Vos relations avec le/la Directeur de l'Établissement Scolaire                    | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Vos relations avec le personnel Enseignant de l'École                             | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Vos relations avec le personnel non enseignant de l'École (Ex., assistante, etc.) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Vos relations avec le/s groupe/s d'élèves de la/des CLIS                          | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Vos relations avec la famille et/ou tuteur/s de l'élève                           | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Vos relations avec les autres membres qui participent à l'éducation de vos élèves | 1 | 2 | 3 | 4 |

(Ex., hôpital de jour, associations, autres spécialistes ou intervenants, etc.)

- Autre/s (Précisez):..... 1 2 3 4

## D. SATISFACTION ET PROFESSIONNALISATION

### 1. Spécifiez votre niveau de Satisfaction relatif aux aspects organisationnels relatif à votre Charge d'Enseignant de la CLIS :

(1: Très bas; 2: Bas; 3: Elevé; 4: Très élevé)

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| - Qualité des processus d'apprentissage développés pour les élèves de la/des CLIS   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Progrès d'acquisition des compétences par les élèves de la/des CLIS   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Participation dans l'Établissement des familles des élèves de la/des CLIS   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Ambiance entre les élèves de la/des CLIS et les autres élèves   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Valorisation sociale de votre travail avec les élèves de la/des CLIS  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Normes de fonctionnement de l'École relatives à la/aux CLIS   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Normes de sécurité de l'École relatives à la/aux CLIS   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Les actions des Professeurs/Maîtres de l'École relatives à la/aux CLIS  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Les Ressources et Matériaux Didactiques disponibles dans l'École en relation avec la/les CLIS                               | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Les installations de l'École (Ex., absence d'aménagements divers, etc.) relatives aux CLIS                                  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Répartition spatiale des aménagements de l'École relative à la/aux CLIS   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Initiatives et actions développées pour l'amélioration de l'inclusion scolaire des élèves de la/des CLIS                    | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Poursuite des études traditionnelles des élèves de la/des CLIS  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Prise de conscience par les autres enseignants de l'École de l'importance de l'inclusion scolaire des élèves de la/des CLIS | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Bilan général de l'organisation de l'Établissement Scolaire relatif à la/aux CLIS   | 1 | 2 | 3 | 4 |

### 2. Spécifiez votre degré d'accord avec les affirmations en relation avec la Professionnalisation de l'Éducation Spécialisée et la Fonction d'Enseignant de la CLIS dans les Établissements Scolaires avec CLIS:

(1: En Désaccord Total ; 2: En Désaccord ; 3: En Accord; 4: En Accord Total)

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| - Le système de sélection des Professeurs/Maîtres des Établissements avec CLIS choisi dans votre Établissement Scolaire est adéquat   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Le système de sélection des Directeurs des Établissements avec CLIS choisi dans votre Établissement Scolaire est adéquat  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - La nouvelle "Loi handicap" a apporté des avantages significatifs à l'inclusion des élèves de la/des CLIS dans les classes traditionnelles   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - Le Diplôme de "Professeur des Ecoles" permet à n'importe quel professionnel de prendre en charge les différentes CLIS   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - La formation initiale d'un Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS) proposée par le Conseil Général de la Loire apporte les compétences professionnelles nécessaires pour travailler avec les élèves de la/des CLIS | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - La spécialisation en ES est indispensable pour les professeurs/maîtres de la/des CLIS   | 1 | 2 | 3 | 4 |

**Merci de vérifier que vous avez répondu à toutes les questions et que le questionnaire est correctement rempli**

**MERCI DE VOTRE COLLABORATION! ¡MUCHAS GRACIAS!**



# **ANEXO 5:**

## **Entrevista Directivos versión española**

---



## ENTREVISTA A LOS DIRECTORES

Vamos a comentar brevemente los objetivos de la investigación y la finalidad de la entrevista, como sabe estamos haciendo un estudio en toda la Loire con todos aquellos Directores/as que tienen incorporadas una o varias Clases de Integración Escolar (CLIS).

Se pretende con la entrevista clarificar o profundizar algunos términos que con el cuestionario quedan un poco más al descubierto.

Si está de acuerdo, ¿podemos empezar?

### **A. DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES**

---

- Figura Contractual.
- Situación laboral fuera y dentro del Centro Educativo.
- Titulación más alta que posee.
- Diploma/s que posee.
- Formación complementaria en técnicas de dirección.
- Adecuación de su formación inicial para desempeñar sus funciones como director de Centros Educativos con CLIS.
- Nivel de adecuación de su formación complementaria en aspectos relacionados con la dirección de Centros Educativos con CLIS.
- Motivo para elegir o desempeñar su cargo como Director.

### **B. DATOS DEL CENTRO EDUCATIVO Y LA/S CLIS**

---

- Zona donde se ubica su Centro Educativo.
- Nivel socioeconómico de la zona en la que se ubica el Centro Educativo.
- Número de CLIS.
- Que posee el Centro Educativo.
- Denominación de la/s CLIS que posee el Centro Educativo.
- Número de alumnado por CLIS.
- Espacios destinados al alumnado de la/s CLIS.



- Tipo/s de financiación que su Centro Educativo destina a la/s CLIS.
- Presupuesto y/o Partida Económica destinada para la/s CLIS.

### **C. PERCEPCIONES: ASPECTOS ORGANIZATIVOS, DIDÁCTICO-CURRICULARES Y OTROS SERVICIOS RELACIONADOS CON LA EE Y SUS ACTUACIONES**

---

- Recursos y materiales didácticos en la/s CLIS de su Centro Educativo.
- Disponibilidad de material administrativo y de gestión.
- Programas Educativos del alumnado de la/s CLIS adoptados por su Centro Educativo.
- Formación inicial y complementaria de los docentes de la/s CLIS.
- Relaciones interpersonales respecto a los miembros implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de la/s CLIS.
- La CDAPH y la MDPH.
- El "*Enseignant Référent*".

### **D. SATISFACCIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN**

---

- Satisfacción de los aspectos organizativos respecto a la/s CLIS y relacionados con su Cargo Directivo.
- Profesionalización de la EE y el cargo directivo para Centros Educativos con CLIS.

# **ANEXO 6:**

## **Entrevista Directivos versión francesa**

---



## ENTRETIEN AUX DIRECTEURS

On va commenter brièvement les objectifs de l'investigation et la finalité de l'entretien. Comme vous le savez nous sommes entrain de faire une étude dans toute la Loire et avec tous les Directeurs dont l'établissement scolaire possède une Classe d'Intégration Scolaire (CLIS).

### **A. DONNEES PERSONNELLES ET PROFESSIONNELLES**

---

- Statut qui vous correspond dans l'Établissement Scolaire.
- Ancienneté comme Directeur dans votre Établissement actuel et dans d'autres Établissements Élémentaires.
- Diplôme le plus élevé que vous possédez.
- Diplôme/s que vous possédez.
- Type/s de formation continue en techniques de direction.
- Adéquation de vos formation initiale pour occuper vos fonctions de Directeur dans les Établissement Scolaire avec CLIS.
- Adéquation de vos Formation Continue dans les différentes parties en relation avec la direction des Établissements Scolaires avec CLIS.
- Raison du choix de votre fonction de Directeur.

### **B. DONNEES DE L'ETABLISSEMENT ET DE LA/DES CLIS**

---

- Zone où se trouve l'Établissement Scolaire.
- Niveau socioéconomique de la zone.
- Nombre de CLIS que possède l'École.
- Spécificité de la/des CLIS que possède l'École.
- Nombre d'élèves par CLIS.
- Espaces destinés aux élèves de la/des CLIS.
- Type/s de financement que votre Établissement Scolaire destine à la/aux CLIS.
- Propositions relatives aux questions budgétaires et/ou financement destinés à la/aux CLIS.

### **C. APPRECIATION: ASPECTS ORGANISATIONNELS, DIDACTIQUES ET DES AUTRES SERVICES EN RELATION AVEC L'EDUCATION SPECIALISEE ET LEURS ACTIONS**

---

- Disponibilité des différents matériels didactiques dans la/les CLIS de votre Établissement Scolaire.
- Disponibilité du matériel administratif.
- Les programmes scolaires des élèves de la/des CLIS choisis par votre Établissement Scolaire.
- Formation initiale et continue des enseignants de la/des CLIS.
- Adéquation de vos relations professionnelles avec les membres impliqués dans le processus d'apprentissage des élèves de la/des CLIS.
- La CDAPH y la MDPH.
- L'Enseignant Référent.

### **D. SATISFACTION ET PROFESSIONNALISATION**

---

- Satisfaction relatif aux aspects organisationnels de votre/vos CLIS et relatif à votre charge de direction.
- Professionnalisation de l'Education Spécialisée et la fonction de direction dans les Établissements Scolaires avec CLIS.

# **ANEXO 7:**

## **Entrevista Docentes versión española**

---



## ENTREVISTA A LOS DOCENTES

Vamos a comentar brevemente los objetivos de la investigación y la finalidad de la entrevista, como sabe estamos haciendo un estudio en toda la Loire con todos aquellos Docentes que trabajan con las Clases de Integración Escolar (CLIS).

Se pretende con la entrevista clarificar o profundizar algunos términos que con el cuestionario quedan un poco más al descubierto.

Si está de acuerdo, ¿podemos empezar?

### **A. DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES**

---

- Figura Contractual.
- Cargo que desempeña actualmente en el Centro Educativo.
- Experiencia profesional dentro y fuera del Centro educativo.
- Titulación más alta que posee.
- Diploma/s que posee.
- Formación complementaria en técnicas de EE.
- Nivel de adecuación de su formación inicial para desempeñar sus funciones como docente de la CLIS.
- Nivel de adecuación de su formación complementaria en las áreas de EE para desempeñar sus funciones como docente de la CLIS.
- Principal motivo para elegir o desempeñar sus funciones como docente de la CLIS.

### **B. DATOS GENERALES DE LA/S CLIS**

---

- Número de CLIS en las que interviene.
- Denominación de la/s CLIS en la/s que interviene.
- Número de horas de dedicación por CLIS.
- Número de alumnado por CLIS.



- Tiempo que dedica a elaborar la Planificación para la/s CLIS.
- La Planificación para la/s CLIS se caracteriza por ser.
- Espacios destinados al alumnado de la/s CLIS.

### **C. PERCEPCIONES: ASPECTOS ORGANIZATIVOS Y DIDÁCTICO-CURRICULARES**

---

- Los Programas Educativos del alumnado de su CLIS adoptados por el Centro Educativo.
- Método/s y Técnica/s Pedagógica/s que emplea en el desarrollo de su CLIS.
- Método/s de Evaluación que emplea en el desarrollo de su CLIS.
- Tipos y frecuencia con la que utiliza los Instrumentos para evaluar a su alumnado en la/s CLIS.
- Disponibilidad de los recursos y materiales didácticos en su/s CLIS.
- Sus relaciones interpersonales respecto a los miembros implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de su alumnado de la/s CLIS.

### **D. SATISFACCIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN**

---

- Satisfacción con los aspectos Organizativos respecto a la/s CLIS y relacionados con su labor docente.
- Profesionalización de la EE y la labor docente para Centros Educativos con CLIS.

# **ANEXO 8:**

## **Entrevista Docentes versión francesa**

---



On va commenter brièvement les objectifs de l'investigation et la finalité de l'entretien. Comme vous le savez nous sommes entrain de faire une étude dans toute la Loire et avec tous les Professeurs/Maîtres qui travaillent avec une Classe d'Intégration Scolaire (CLIS).

#### **A. DONNEES PERSONNELLES ET PROFESSIONNELLES**

---

- Statut qui vous correspond dans l'Établissement Scolaire.
- Poste que vous occupez actuellement dans l'Établissement Scolaire.
- Nombre d'années scolaires dans votre école actuelle et dans d'autre/s Établissement/s Scolaire/s.
- Diplôme le plus élevé que vous possédez.
- Diplôme/s que vous possédez.
- Type/s de formation continue en techniques d'Education Spécialisée.
- Adéquation de votre formation initiale pour occuper vos fonctions de enseignant de la/des CLIS.
- Adéquation de votre formation continue dans les différentes parties de l'Education Spécialisée en relation avec les fonctions d'enseignant de la/des CLIS.
- Choix de votre fonction de Professeur-Maître dans la CLIS.

#### **B. DONNEES GENERALES DE LA/DES CLIS**

---

- Nombre de CLIS dans lesquelles vous intervenez.
- Spécificité de la/des CLIS que possède l'École.
- Nombre d'heures dédiées à la/aux CLIS.
- Nombre d'élèves par CLIS.
- Temps dédié à l'élaboration à la planification de séquences pour la/les CLIS.
- La planification de séquences pour la/les CLIS se présente sur la forme.

### **C. APPRECIATION: ASPECTS ORGANISATIONNELS ET DIDACTIQUES**

- Les Programmes Scolaires des élèves de votre/vos CLIS choisis par votre Établissement Scolaire.
- Méthode/s et technique/s pédagogique/s que vous utilisez dans le déroulement de votre/vos CLIS.
- Méthode/s d'évaluation que vous utilisez dans le déroulement de votre/vos CLIS
- Types et fréquence avec laquelle vous utilisez les outils pour évaluer vos élèves dans la/les CLIS.
- Disponibilité des différents matériels didactiques dans la/les CLIS de votre Établissement Scolaire.
- Adéquation de vos relations professionnelles avec les membres impliqués dans le processus d'apprentissage des élèves de la/des CLIS.

### **D. SATISFACTION ET PROFESSIONNALISATION**

- Satisfaction relatif aux aspects organisationnels relatif à votre Charge d'Enseignant de la CLIS.
- Professionnalisation de l'Education Spécialisée et la fonction d'enseignant de la CLIS dans les Établissements Scolaires avec CLIS.

## **ANEXO 9:**

**Asociaciones que pertenecen al “*Conseil National*”, vinculadas a las personas con “*handicap*”**

---



## Associations

Vous trouverez ci-joint la liste des associations appartenant au Conseil National consultatif des personnes handicapées:

### **AFM**

Association Française contre les Myopathies  
1 rue de l'internationale  
BP 59  
91002 Evry Cedex  
Tél. : 01 69 47 28 28  
Fax : 01 60 77 12 16  
Président : Laurence Tiennot Herment

### **AGEFIPH**

Fonds pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées  
192 avenue Aristide Briand  
92220 Bagneux cedex  
Tél. : 01.46.11.00.04  
Fax 01.46.11.00.14  
Président : Rémi JOUAN  
Directeur général : Claudie BUISSON

### **AIRE**

Association des Instituts Thérapeutiques, Educatifs et Pédagogiques (ITEP) et de leurs réseaux  
17 rue Monseigneur Millaux  
35220 Chateaubourg  
Tél. : 02.99.04.69.55  
Fax : 02.99.00.76.03  
Président : Lionel DENIAU

### **Alliance Maladies Rares**

Plate forme maladies rares  
102 rue Diderot  
75014 Paris  
Tél. : 01 56 53 53 40  
Fax : 01 56 53 53 44  
Président : Françoise Antonini (Déléguée générale)  
Courriel : [alliance@maladiesrares.org](mailto:alliance@maladiesrares.org)

### **AMI**

Association nationale de Défense des Malades, Invalides  
2 rue des Bienvenus  
BP 6029  
69604 Villeurbanne Cedex  
Tél. : 04 78 85 74 26  
Fax : 04 78 03 91 14



Président : Claude Decoret  
Courriel : [ami.nat@wanadoo.fr](mailto:ami.nat@wanadoo.fr)

**ANCREAI**

Association nationale des centres régionaux pour l'enfance et l'adolescence  
inadaptées  
5 rue Las Cases  
75007 Paris  
Téléphone/Fax : 01.53.59.60.40  
Président : François-Richard JOUBERT

**ANPEA**

Association nationale des parents d'enfants aveugles ou gravement déficients  
visuels  
12 bis rue de Picpus  
75012 Paris  
Tél. : 01 43 42 40 40  
Fax : 01 43 42 40 66  
Président : Françoise Baldy

**ANPEDA**

Association Nationale des Parents d'Enfants Déficiants Auditifs  
37-39 rue St Sebastien  
75011 Paris  
Tél. : 01 43 14 00 38  
Fax : 01 43 14 01 81  
Président : Jean-Louis Bosc  
Courriel : [contact@anpeda.org](mailto:contact@anpeda.org)

**APAJH**

Association pour les adultes et jeunes handicapés  
185 bureaux de la Colline  
92213 St Cloud Cedex  
Tél. : 01 55 39 56 00  
Fax : 01 55 39 56 03  
Président : Fernand Tournan  
Courriel : [president@apajh.asso.fr](mailto:president@apajh.asso.fr)

**APF**

Association des paralysés de France  
17 bd Auguste Blanqui  
75013 Paris  
Tél. : 01 40 78 69 00  
Fax : 01 40 78 69 33  
Président : Marie Sophie Desaulle

**Autisme France**

Lot 110-111, voie K  
460 avenue de la Kuiera

06370 Mouans-Sartoux  
Tél. : 08 10 17 91 79  
Fax : 04 93 46 01 14  
Président : Evelyne Friedel  
Courriel : [Autisme.france@wanadoo.fr](mailto:Autisme.france@wanadoo.fr)

### **CLAPEAHA**

Comité d'action et de liaison des parents d'enfants et adultes atteints de handicaps associés  
18 rue etex  
75018 Paris  
Tél. : 01 4 63 12 02  
Fax : 01 46 27 80 92  
Président : Henri Faivre  
Courriel : [clapeaha@wanadoo.fr](mailto:clapeaha@wanadoo.fr)

### **CNPSAA**

Comité national pour la promotion sociale des aveugles et des amblyopes  
3 rue Jacquier  
75014 Paris  
Tél. : 01 40 44 88 00  
Fax : 01 40 44 67 75  
Président : Claude Chambet  
Courriel : [presidence@cnpasaa.fr](mailto:presidence@cnpasaa.fr)

### **CROIX-ROUGE FRANCAISE**

1 place Henri Dunant  
75384 Paris cedex 08  
Tél. : 01.44.43.14.43  
Fax : 01.44.43.14.44  
Président : Jean-François MATTEI

### **CTNERHI**

Centre technique National d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations  
236 bis, rue de Tolbiac  
75013 Paris  
Tél. : 01.45.65.59.00  
Fax : 01.45.65.44.94  
Président : Marc DUPONT  
Directeur : Marc MAUDINET

### **FAGERH**

Fédération des Associations Gestionnaires et des Etablissements de Réadaptation pour personnes en situations de Handicap  
8 Impasse Druinot  
75012 Paris  
Tél. : 01 44 74 34 40  
Fax : 01 44 74 34 44

Président : Gérard BOYER  
Courriel : [fagerh@wanadoo.fr](mailto:fagerh@wanadoo.fr)

### **FAIT 21**

Fédération d'Associations pour l'Insertion Sociale des porteuses de Trisome 21  
10 rue Monteil  
42000 St Etienne  
Tél. : 04 77 37 87 29  
Fax : 04 77 33 99 02  
Président : Régine clément  
Courriel : [Fait21@wanadoo.fr](mailto:Fait21@wanadoo.fr)

### **Fédération Française des Associations d'Infirmes Moteurs Cérébraux**

19 rue de l'abondance  
69003 Lyon  
Tél. : 04 72 84 22 31  
Fax : 04 78 60 90 90  
Président : Michèle Baron  
Courriel : [ffaimcsiege@wanadoo.fr](mailto:ffaimcsiege@wanadoo.fr)

### **Fédération Française Sésame Autisme et Psychose Infantiles**

53 rue Clisson  
75013 Paris  
Tél. : 01 44 24 50 00  
Fax : 01 53 61 25 63  
Président : Marcel Herault  
Courriel : [sesaut@free.fr](mailto:sesaut@free.fr)

### **FFH**

Fédération Française du Handisport  
42 rue Louis Lumière  
75020 Paris  
Tél. : 01 40 31 45 00  
Fax : 01 40 31 45 42  
Président : André Auberge  
Courriel : [handisport@handisport.org](mailto:handisport@handisport.org)

### **FFSA**

Fédération Française du Sport Adapté  
9 rue Jean Daudin  
75015 Paris  
Tél. : 01 42 73 90 00  
Fax : 01 42 73 90 10  
Président : Yves Foucault  
Courriel : [ffsa@ffsa.asso.fr](mailto:ffsa@ffsa.asso.fr)

### **FHF**

Fédération hospitalière de France  
33 avenue d'Italie

75013 Paris  
Tél. : 01.44.06.84.44  
Fax : 01.44.06.84.45  
Président : Claude EVIN

### **FMH**

Fédération des Malades et Handicapés  
58 rue Merlin  
75011 Paris  
Tél. : 08 73 85 79 60  
Fax : 01 43 55 58 14  
Président : André Mandin

### **FNAP Psy**

Fédération Nationale des Associations de Patients en Psychiatrie  
3 rue Euriste Galois  
75020 Paris  
Tél. : 01 43 64 85 42  
Président : Claude Finkelstein  
Courriel : [Claude.finkelstein@laposte.fr](mailto:Claude.finkelstein@laposte.fr)

### **FNATH**

Association des Accidentés de la Vie  
47 rue des Alliés  
42030 Saint Etienne Cedex 2  
Tél. : 04 77 49 42 42  
Fax : 04 77 49 42 48  
Président : Jean Pierre Monier  
Courriel : [communication@fnath.com](mailto:communication@fnath.com)

### **GIHP**

Groupement pour l'Insertion des Personnes Handicapées Physiques  
10 rue Georges de Porto Riche  
75014 Paris  
Tél. : 01 43 95 66 36  
Fax : 01 45 40 40 26  
Président : Brigitte Idziak

### **INSERM**

Institut national de santé et de la recherche médicale Campus CNRS, 7 rue  
Guy Môquet  
94801 Villejuif cedex  
Tél. : 01.49.58.36.33  
Fax : 01.49.58.34.38  
Président : Jean-François RAVAUD

### **L'ADAPT**

Ligue pour l'Adaptation du Diminué Physique au Travail  
Tour Essor 93

14-16 rue Scandicci  
93508 Pantin Cedex  
Tél. : 01 48 10 12 46  
Fax : 01 48 10 12 44  
Président : Emmanuel Constans  
Courriel : [siege@ladapt.org](mailto:siege@ladapt.org)

### **UNA**

Union nationale de l'aide, des soins et des services à domicile  
108 - 110 rue Saint Maur  
75011 Paris  
Tél. : 01.49.23.82.58  
Fax : 01.43.38.55.33  
Président : André FLAGEUL

### **UNADMR**

Union nationale des associations d'aide à domicile en milieu rural  
184 A rue du Faubourg Saint-Denis  
75010 Paris  
Tél./ 01.44.65.55.55  
Fax : 01.44.65.55.56  
Président : Danièle DUMAS

### **UNAF**

Union nationale des associations familiales  
28 place Saint Georges  
75009 Paris  
Tél. : 01.49.95.36.00  
Fax : 01.40.16.72.76  
Président : Hubert BRIN  
Directeur Général : Guillemette LENEVEU

### **UNAFAM**

Union Nationale Des Amis et Familles de Malades Mentaux  
12 villa Compoint  
75017 Paris  
Tél. : 01 53 06 30 43  
Fax : 01 42 63 44 00  
Président : Jean Canneva  
Courriel : [infos@unafam.org](mailto:infos@unafam.org)

### **UNAFTC**

Union Nationale des Associations de Familles de Traumatés Crâniens  
32 rue de la Colonie  
75013 Paris  
Tél. : 01 53 80 66 03  
Fax : 01 53 80 66 04  
Président : Jean Barucq  
Courriel : [unaftc@wanadoo.fr](mailto:unaftc@wanadoo.fr)

**UNAPEI**

Union Nationale des Associations de Parents et Amis de Personnes  
Handicapées Mentales  
15 rue Coysevox  
75876 Paris Cedex 18  
Tél. : 01 44 85 50 50  
Fax : 01 44 85 50 60  
Président : Regis Devoldere  
Courriel : [public@unapei.org](mailto:public@unapei.org)

**UNCCAS**

Union nationale des centres communaux d'action sociale  
6 rue Faidherbe  
BP 568  
59208 Tourcoing cedex  
Tél. : 03.20.28.07.50  
Fax : 03.20.28.07.51  
Président : Patrick KANNER

**UNIFED**

Union et fédération d'employeurs du secteur sanitaire, social et médico-social  
10 rue de Richelieu  
75001 Paris  
Tél. : 01.40.15.09.59  
Fax : 01.40.15.09.71  
Président : Professeur Pierre BEY

**UNISDA**

Union Nationale pour l'Insertion Sociale du Déficient Auditif  
Institut National des Jeunes Sourds  
254 Rue St Jacques  
75005 Paris  
Tél. : 01 43 26 96 09  
Fax : 01 43 26 96 14  
Président : Jérémie Boroy  
Courriel : [jboroy@unisda.org](mailto:jboroy@unisda.org)



## **ANEXO 10:**

**Lista y direcciones y contactos de las MDPH de Francia, publicada por la “*Caisse Nationale de Solidarité pour l'Autonomie*”**

---





**Liste et adresses des MDPH** publiée par La "Caisse Nationale de  
Solidarité pour l'Autonomie"

| <b>Département</b>                     | <b>Adresses</b>   | <b>Coordonnés</b>   |
|--|---|---|
| <b>01<br/>AIN</b>                      | MDPH<br>DPAS<br>10 rue du Pavé d'Amour<br>01000 Bourg en Bresse"  | 0 800 888 444 (n°vert)<br><a href="mailto:gerard.oustry@cg01.fr">gerard.oustry@cg01.fr</a>  |
| <b>02<br/>AISNE</b>                    | MDPH 02<br>Route de Besny<br>02000 Laon   | 03 23 24 89 89<br>Ligne directe 03 23 24 89 61<br><a href="mailto:mdph.ebrazier@cg02.fr">mdph.ebrazier@cg02.fr</a><br><a href="mailto:mdph@cg02.fr">mdph@cg02.fr</a>  |
| <b>03<br/>ALLIER</b>                   | MDPH 03<br>Château de Bellevue<br>Rue Aristide Briand<br>03400 Yzeure   | 04 70 34 15 25<br><a href="mailto:picherit.l@cg03.fr">picherit.l@cg03.fr</a><br><br>Coordonnateur des équipes techniques<br>Dominique LECOQ<br>04 70 34 15 28<br><a href="mailto:lecoq.d@cg03.fr">lecoq.d@cg03.fr</a> |
| <b>04<br/>ALPES HAUTE<br/>PROVENCE</b> | MDPH<br>Direction de la Solidarité<br>Départementale<br>Plan des Récollets BP 150<br>04005 Digne les Bains<br>cedex   | 04 92 30 07 38<br><a href="mailto:f.poulange@cg04.fr">f.poulange@cg04.fr</a>  |
| <b>05<br/>HAUTES<br/>ALPES</b>         | MDPH<br>5 C rue Capitaine de<br>Bresson<br>Bât. Le Relais<br>05000 GAP  | 04 92 20 63 90<br><a href="mailto:m.thomas@mdph.cg.fr">m.thomas@mdph.cg.fr</a>  |
| <b>06<br/>ALPES<br/>MARITIMES</b>      | MDPH 06<br>Conseil Général - Nice<br>Leader bâtiment Ariane -<br>rez de chaussée<br>66.68 route de Grenoble<br>ou entrée par le 27 bd.<br>Paul Montél<br>adresse postale :MDPH 06<br>BP 3007 06 201 Nice<br>cedex 3 | 0 805 560 580<br><a href="mailto:mborrel-brunet.mdp@cg06.fr">mborrel-brunet.mdp@cg06.fr</a>   |
| <b>07<br/>ARDECHE</b>                  | MDPH 07<br>Pôle Astier-Froment BP<br>606<br>07006 Privas cedex  | 04 75 66 97 20<br><a href="mailto:mdph@cg07.fr">mdph@cg07.fr</a>  |
| <b>08<br/>ARDENNES</b>                 | MDPH<br>Hôtel du Département<br>08000 Charleville<br>Mézières   | 03 24 59 61 69<br><a href="mailto:didier.hamel@cg08.fr">didier.hamel@cg08.fr</a>  |
| <b>09<br/>ARIEGE</b>                   | MDPH<br>Conseil Général<br>rue du Cap de la Ville<br>09000 Foix   | 05 61 02 09 09<br><a href="mailto:calvarez@cg09.fr">calvarez@cg09.fr</a>  |
| <b>10<br/>AUBE</b>                     | MDPH<br>Cité administrative des<br>Vassales<br>BP 770 10026 Troyes<br>cedex   | 03 25 42 65 70<br><a href="mailto:didier.malnoury@cg10.fr">didier.malnoury@cg10.fr</a>  |

|                                     |   |  |
|-------------------------------------|---|--|
| <b>11<br/>AUDE</b>                  | MDPH<br>Conseil Général<br>11 855 Carcassonne<br>cedex 9  | 04 68 11 69 13<br><a href="mailto:evelyne.duresse@cg11.fr">evelyne.duresse@cg11.fr</a>   |
| <b>12<br/>AVEYRON</b>               | MDPH<br>12 rue F. Mazenq<br>12000 Rodez   | 05 65 73 32 60<br><a href="mailto:mdph12.pb@wanadoo.fr">mdph12.pb@wanadoo.fr</a>   |
| <b>13<br/>BOUCHES DU<br/>RHONE</b>  | MDPH<br>8 rue Ste Barbe<br>Espace Colbert<br>13002 Marseille  | 08 11 46 01 11<br><a href="mailto:eric.schneider@cg13.fr">eric.schneider@cg13.fr</a>   |
| <b>14<br/>CALVADOS</b>              | MDPH 14<br>17 rue du 11 novembre<br>14000 Caen  | 0 800 100 522<br>02 31 78 91 75<br><a href="mailto:mdph@cg14.fr">mdph@cg14.fr</a>  |
| <b>15<br/>CANTAL</b>                | MDPH provisoirement<br>1, rue Durieu<br>15005 Aurillac cedex  | 04 71 46 83 61 (pôle adulte)<br>04 71 46 83 40 (pôle enfant)<br>04 71 46 20 52 (secrétariat)"<br><a href="mailto:ldelachaux@cg15.fr">ldelachaux@cg15.fr</a><br><a href="mailto:agnes.courchinoux@dd-15.travail.gouv.fr">agnes.courchinoux@dd-15.travail.gouv.fr</a><br>(pôle adulte)<br><a href="mailto:cdes15@cdes.educative.fr">cdes15@cdes.educative.fr</a> (pôle enfant) |
| <b>16<br/>CHARENTE</b>              | MDPH 16<br>1 à 7 boulevard Jean<br>Moulin<br>Ma Campagne<br>16000 Angoulême                           | 05 45 90 40 01<br><a href="mailto:ffarge@cg16.fr">ffarge@cg16.fr</a>   |
| <b>17<br/>CHARENTE<br/>MARITIME</b> | MDPH 17<br>2 rue Victor Hugo - BP<br>50145<br>17005 La Rochelle cedex<br>1                            | 0 800 15 22 15<br>ou 05 46 07 80 00<br><a href="mailto:guy.mary@cg17.fr">guy.mary@cg17.fr</a><br><a href="http://www.charente-maritime.org/conseil_general_17/solidarite17/solidarite_handi/accueil_handi.htm">http://www.charente-maritime.org/conseil_general_17/solidarite17/solidarite_handi/accueil_handi.htm</a>   |
| <b>18<br/>CHER</b>                  | MDPH<br>route de Guerry<br>18021 Bourges Cedex  | 0800 2006 18<br>ou 02 48 27 31 31<br><a href="mailto:mdph@cg18.fr">mdph@cg18.fr</a>  |
| <b>19<br/>CORREZE</b>               | MDPH<br>Préfecture<br>1 bis rue Souham<br>19000 Tulle   | 05 55 26 30 89<br><a href="mailto:nmarrien@cg19.fr">nmarrien@cg19.fr</a>   |
| <b>20 A<br/>CORSE DU<br/>SUD</b>    | MDPH<br>Avenue Napoléon III -<br>Parc San Lazaro -<br>Le Beauce<br>20000 Ajaccio                      | 04 95 10 40 90<br><a href="mailto:simone.bandoli@cg-corsedusud.fr">simone.bandoli@cg-corsedusud.fr</a>   |
| <b>20 B<br/>HAUTE<br/>CORSE</b>     | 10, lesTerrasses du Fango<br>MDPH<br>20200 Bastia   | 04 95 55 06 87 (provisoire) <a href="mailto:polmeta@cg2b.fr">polmeta@cg2b.fr</a>   |
| <b>21<br/>COTE D'OR</b>             | MDPH 21<br>Cité Départementale<br>Henry Berger<br>1 rue Joseph Tissot BP<br>1601<br>21035 Dijon cedex | 0800 80 10 90<br>(gratuit depuis un poste fixe)<br>03 80 63 31 39<br><a href="mailto:philippe.chenillet@cg21.fr">philippe.chenillet@cg21.fr</a>  |
| <b>22<br/>COTES<br/>D'ARMOR</b>     | MDPH<br>9 rue de Robien<br>22000 Saint Brieuc   | 02 96 62 85 74<br><a href="mailto:tualsophie@mdph.cg22.fr">tualsophie@mdph.cg22.fr</a>   |

|                                   |  |   |
|-----------------------------------|--|---|
| <b>23<br/>CREUSE</b>              | MDPH<br>13 rue Joseph Ducouret<br>23000 Guéret   | 05 44 30 23 40<br><a href="mailto:mdebellut@cg23.fr">mdebellut@cg23.fr</a>  |
| <b>24<br/>DORDOGNE</b>            | MDPH 24<br>Bâtiment E de la cité<br>Administrative Bugeaud<br>24016 Périgueux cedex  | 0 800 800 824<br><a href="mailto:mdph24@dordogne.fr">mdph24@dordogne.fr</a>   |
| <b>25<br/>DOUBS</b>               | MDPH<br>18 rue de la Préfecture<br>25031 Besançon cedex  | 03 81 25 86 03<br><a href="mailto:sylvie.mathevon@doubs.fr">sylvie.mathevon@doubs.fr</a>  |
| <b>26<br/>DROME</b>               | MDPH 26<br>Le Forum,<br>7 avenue de Verdun<br>26000 Valence  | 04 75 85 88 90<br><a href="mailto:ypacquet@cg26.fr">ypacquet@cg26.fr</a><br><a href="mailto:gbeaugrand@cg26.fr">gbeaugrand@cg26.fr</a>  |
| <b>27<br/>EURE</b>                | MDPH<br>22 rue Joséphine<br>27000 Evreux   | 02 32 31 93 18<br><a href="mailto:mdph.eure@cg27.fr">mdph.eure@cg27.fr</a>  |
| <b>28<br/>EURE ET LOIR</b>        | MDPH 28<br>27, rue du docteur<br>Maunoury<br>28 000 Chartres   | 02 37 33 46 46<br><a href="mailto:lucia.gaudin@cg28.fr">lucia.gaudin@cg28.fr</a>  |
| <b>29<br/>FINISTERE</b>           | MDPH 29<br>12 rue Le Déan<br>29018 Quimper cedex   | 02 98 90 50 50 (accueil)<br>Secrétariat 02 98 90 90 76<br><a href="mailto:contact@mdph29.fr">contact@mdph29.fr</a>  |
| <b>30<br/>GARD</b>                | MDPH 30<br>Parc Georges Besse<br>115 - 116 Allée Norbert<br>Wiener<br>30000 Nîmes  | n° Vert 0 800 20 50 88 ou 04 66 02 78 00<br><a href="mailto:mdph@cg30.fr">mdph@cg30.fr</a>  |
| <b>31<br/>HAUTE<br/>GARONNE</b>   | MDPH 31<br>1, place Alphonse<br>Jourdain<br>31000 Toulouse   | 0 800 31 01 31 (n° vert)<br>05 34 33 39 31 (secrétariat d°)<br>05 34 33 33 36 (chargée de mission)"<br><a href="mailto:dsd.paphprevention@cg.fr">dsd.paphprevention@cg.fr</a>   |
| <b>32<br/>GERS</b>                | MDPH 32<br>12 rue Pelletier d'Oisy<br>32000 Auch   | 0 800 32 31 30 (n° vert)<br>05 62 61 76 76<br><a href="mailto:mdph32@mdph32.fr">mdph32@mdph32.fr</a>  |
| <b>33<br/>GIRONDE</b>             | MDPH<br>Conseil général<br>33, esplanade Charles de<br>Gaulle<br>33000 Bordeaux  | 05 56 99 33 42<br><a href="mailto:beatrice.blanchet-lacheney@cg33.fr">beatrice.blanchet-lacheney@cg33.fr</a>  |
| <b>34<br/>HERAULT</b>             | MDPH de l'Hérault<br>59, avenue de Fès - Bât. B<br>BP 7353<br>34086 Montpellier cedex 4  | 0 810 811 059<br><a href="mailto:contact@mph34.fr">contact@mph34.fr</a>   |
| <b>35<br/>ILLE ET<br/>VILAINE</b> | "MDPH (secteur adultes)<br>7, rue Kléber<br>BP 26 401<br>35064 Rennes Cedex<br>MDPH (secteur enfants)<br>1, quai Dujardin<br>35000 Rennes<br>Fonds départemental de<br>compensation<br>160, rue Eugène Pottier<br>35000 Rennes | 0 810 203 535 (n° vert infos conseils)<br>02 99 84 87 30 (accueil adulte)<br>02 99 51 54 10 (accueil enfant)<br>02 23 44 02 82 (Fonds dép. de<br>compensation)<br>02 99 02 37 44 (sec d°)<br><a href="mailto:herve.duperron@cg35.fr">herve.duperron@cg35.fr</a> |
| <b>36<br/>INDRE</b>               | MDPH<br>Cité Administrative<br>boulevard George<br>Sand - BO   | accueil adulte: 02 54 53 80 40<br>accueil enfant: 02 54 08 85 06  |

|                                    |   |   |
|------------------------------------|---|---|
|                                    | 36020 Châteauroux   |   |
| <b>37<br/>INDRE ET<br/>LOIRE</b>   | MDPH 37<br>19 rue Édouard Vaillant<br>CS 14233<br>37042 Tours cedex 1   | 02 47 75 26 66 (accueil)<br>02 47 75 26 58 (sec d°)<br>02 47 75 26 59 (ligne directe)<br><a href="mailto:mmounier@cg37.fr">mmounier@cg37.fr</a>                     |
| <b>38<br/>ISERE</b>                | MDPH<br>Le Pulsar<br>4, avenue du Doyen Weil<br>38000 Grenoble  | 0 811 00 14 07<br><a href="mailto:mdphi@cg38.fr">mdphi@cg38.fr</a><br><a href="http://www.handicap38.org/accueil.php">http://www.handicap38.org/accueil.php</a>     |
| <b>39<br/>JURA</b>                 | MDPH 39<br>DSD<br>355 boulevard Jules Ferry<br>BP 60357<br>39015 Lons Le Saunier<br>cedex   | 03 84 87 40 44 (sec d°)<br>03 84 87 40 41 (ligne directe)"<br><a href="mailto:slasausse@cg39.fr">slasausse@cg39.fr</a>  |
| <b>40<br/>LANDES</b>               | MDPH<br>Conseil général des<br>Landes<br>23, avenue Victor Hugo<br>40025 Mont de Marsan<br>cedex  | 05 58 05 40 40<br><a href="mailto:francis.lacoste@cg40.fr">francis.lacoste@cg40.fr</a><br><a href="http://www.handicaplantes.org">http://www.handicaplantes.org</a> |
| <b>41<br/>LOIR ET CHER</b>         | MDPH 41<br>Centre administratif<br>34 avenue Maumoury<br>41011 Blois cedex  | 02 54 58 44 42<br><a href="mailto:yveline.froger.mdp@cg41.fr">yveline.froger.mdp@cg41.fr</a>  |
| <b>42<br/>LOIRE</b>                | MDPH<br>23, rue d'Arcole BP 264<br>42016 Saint-Etienne<br>cedex 1<br><br>Territoire d'action sociale<br>du Roannais<br>31-33 rue Alexandre Raffin<br>42328 Roannes cedex<br>Territoire d'action sociale<br>du Gier-Ondaine-Pilat<br>31 rue de la République -<br>BP 159<br>42403 Saint-Chamond<br>cedex | 04 77 49 91 91<br><a href="mailto:philippe.gauthier@cg42.fr">philippe.gauthier@cg42.fr</a><br>04 77 49 91 91<br>04 77 49 91 91                                      |
| <b>43<br/>HAUTE LOIRE</b>          | MDPH provisoirement<br>4, rue de la Passerelle<br>43000 Le Puy en Velay   | 04 71 07 08 13<br><a href="mailto:charlotte.wauquiez@cg43.fr">charlotte.wauquiez@cg43.fr</a>  |
| <b>44<br/>LOIRE<br/>ATLANTIQUE</b> | MDPH 44<br>4, rue Louis Barthou<br>44000 Nantes   | 02 51 17 20 17<br><a href="mailto:colette.olivaux@cg44.fr">colette.olivaux@cg44.fr</a>  |
| <b>45<br/>LOIRET</b>               | MDPH<br>Cité administrative Coligny<br>Bât. c1/3è étage<br>131, Faubourg Bannier<br>45042 Orléans cedex<br>ainsi que 3 antennes<br>installées dans les<br>"Maisons du département   | 0 800 88 11 20<br><a href="mailto:martial.dardelin@cg45.fr">martial.dardelin@cg45.fr</a>  |
| <b>46<br/>LOT</b>                  | MDPH<br>Cité sociale des Tabacs<br>304 rue Victor Hugo 46000<br>Cahors  | 05 65 23 14 46<br><a href="mailto:brigitte.bertrand@cg46.fr">brigitte.bertrand@cg46.fr</a>  |

|                                      |   |   |
|--------------------------------------|---|---|
| <b>47<br/>LOT ET<br/>GARONNE</b>     | MDPH<br>provisoirement<br>CDES  | 05 53 98 66 62<br><a href="mailto:phjamet@cg47.fr">phjamet@cg47.fr</a>  |
| <b>48<br/>LOZERE</b>                 | MDPH :<br>provisoirement<br>Direction de la solidarité<br>départementale<br>cité administrative<br>4, rue des Carmes<br>48000 Mende                 | 04 66 45 33 09<br><a href="mailto:m_davanne-quittard@cg48.fr">m_davanne-quittard@cg48.fr</a>  |
| <b>49<br/>MAINE ET<br/>LOIRE</b>     | MDPH<br>Conseil Général<br>49000 Angers   | 02 41 81 60 77<br>0 800 490 049<br><a href="mailto:f.busnel@cg49.fr">f.busnel@cg49.fr</a>   |
| <b>50<br/>MANCHE</b>                 | MDPH 50<br>586 rue de l'Exode<br>50000 Saint Lô   | 02 33 77 78 79<br><a href="mailto:yolande.lemoine@cg50.fr">yolande.lemoine@cg50.fr</a>  |
| <b>51<br/>MARNE</b>                  | MDPH 51<br>50 avenue Patton<br>51000 Chalons en<br>Champagne  | 03 26 21 57 70<br><a href="mailto:dsd@cg51.fr">dsd@cg51.fr</a>  |
| <b>52<br/>HAUTE<br/>MARNE</b>        | MDPH<br>52 Cours Marcel Baron BP<br>42021<br>52901 Chaumont cedex   | 9 03 25 01 19 51<br><a href="mailto:christine.selski@haute-marne.fr">christine.selski@haute-marne.fr</a>  |
| <b>53<br/>MAYENNE</b>                | MDPH 53<br>BP 10 635<br>53006 Laval cedex   | 0 810 10 00 26<br><a href="mailto:michel.malle@cg53.fr">michel.malle@cg53.fr</a>  |
| <b>54<br/>MEURTHE ET<br/>MOSELLE</b> | MDPH<br>"Conseil général de<br>Meurthe et Moselle<br>48, rue Sergent Blandan<br>CO 900 19<br>54035 Nancy cedex                                      | 03 83 94 52 84<br><a href="mailto:sdussine-mdph@cg54.fr">sdussine-mdph@cg54.fr</a>  |
| <b>55<br/>MEUSE</b>                  | MDPH<br>Direction de la solidarité<br>du Conseil général<br>3 rue François de Guise<br>55012 Bar le duc cedex                                       | 03 29 45 76 09<br><a href="mailto:fron.v@cg55.fr">fron.v@cg55.fr</a>  |
| <b>56<br/>MORBIHAN</b>               | Maison Départementale<br>de l'Autonomie<br>4, rue Docteur Audic<br>56000 Vannes<br>02 97 62 74 74<br>fax : .02 97 62 60 91<br>fax : .02 97 62 74 94 | Section Enfance Handicapée<br>11 all François Joseph Broussais<br>56000 Vannes<br>02 97 46 99 09<br>fax : .02 97 46 59 25<br>Section Monde du Travail<br>Centre Parc Pompidou Rue de Rohan<br>56000 Vannes<br>02 97 42 43 80<br>fax : .02 97 42 64 59 |
| <b>57<br/>MOSELLE</b>                | MDPH 57<br>EUROPLAZA Bâtiment D -<br>Entrée D3<br>1 rue Claude Chappe<br>57070 METZ<br><br>Adresse postale : BP<br>95213<br>57076 METZ Cedex 03     | Standard : 03 87 21 83 00<br>Renseignements usagers : 03 87 21 83 10  |
| <b>58<br/>NIEVRE</b>                 | MDPH<br>11 rue Emile Combes   | 03 86 60 68 46<br>03.86.71.05.50  |

|  |  |   |
|--|--|---|
| <b>59<br/>NORD</b>                     | 58000 Nevers<br>MDPH<br>5 rue Louis Blanc<br>59000 Lille                 | <a href="mailto:catherine.bessemoulin@cg58.fr">catherine.bessemoulin@cg58.fr</a><br>03 20 71 48 48<br><a href="mailto:pmlebrun@cg59.fr">pmlebrun@cg59.fr</a>  |
| <b>60<br/>OISE</b>                     | MDPH 60<br>1, rue Cambry<br>60024 Beauvais cedex"                        | 03 44 06 60 60<br>0 800 894 421 (n°vert)<br>ou 0 810 811 468 (n°azur)<br><a href="mailto:vincent.guilluy@cg60.fr">vincent.guilluy@cg60.fr</a>   |
| <b>61<br/>ORNE</b>                     | MDPH<br>13, rue Marchand Saillant<br>61000 Alençon                       | 02 33 81 60 00 poste 1560<br>02 33 15 00 31<br><a href="mailto:pascal.denis@cg61.fr">pascal.denis@cg61.fr</a>   |
| <b>62<br/>PAS DE<br/>CALAIS</b>        | MDPH<br>Hôtel du département<br>rue Ferdinand Buisson<br>62 000 Arras    | 03 21 21 63 10<br><a href="mailto:vitoux.jeanfrancois@cg62.fr">vitoux.jeanfrancois@cg62.fr</a>  |
| <b>63<br/>PUY DE DOME</b>              | MDPH<br>11 rue Vaucansson<br>63100 Clermont-Ferrand                      | 04 73 74 51 20<br><a href="mailto:jean-claude.placiard@cg63.fr">jean-claude.placiard@cg63.fr</a>  |
| <b>64<br/>PYRENEES<br/>ATLANTIQUES</b> | MDPH<br>Hôtel du département<br>64, avenue Jean Biray<br>64058 Pau cedex | 05 59 11 46 64<br><a href="mailto:dolagrange@wanandoo.fr">dolagrange@wanandoo.fr</a>  |
| <b>65<br/>HAUTES<br/>PYRENEES</b>      | MDPH 65<br>Centre de santé<br>place Ferré<br>65000 Tarbes                | 05 62 56 73 45<br>05 62 56 73 42 (ligne directe)<br><a href="mailto:pascal.saurel@cg65.fr">pascal.saurel@cg65.fr</a>  |
| <b>66<br/>PYRENEES<br/>ORIENTALES</b>  | MDPH 66<br>45 avenue Jean<br>Giraudoux BP 1076<br>66109 Perpignan cedex  | 04 68 67 58 89<br><a href="mailto:roland.giraud@cg66.fr">roland.giraud@cg66.fr</a>  |
| <b>67<br/>BAS RHIN</b>                 | MDPH 67<br>6 A, rue du Verdon<br>67000 Strasbourg                        | n°vert : 0 800 747 900<br><a href="mailto:nathalie.mccarthy@cg67.fr">nathalie.mccarthy@cg67.fr</a>  |
| <b>68<br/>HAUT RHIN</b>                | MDPH du Haut Rhin<br>BP 20351<br>68006 Colmar cedex                      | 03.89.30.68.90<br>n°vert : 0 800 109 700<br><a href="mailto:mdph@cg68.fr">mdph@cg68.fr</a>  |
| <b>69<br/>RHONE</b>                    | MDPH<br>29-31 cours de la Liberté<br>69483 Lyon Cedex 03                 | 0 800 869 869<br>04.72.61.78.89 (secrétariat)<br><a href="mailto:nicole.berliere-merlin@rhone.fr">nicole.berliere-merlin@rhone.fr</a><br><a href="mailto:info@rhone.fr">info@rhone.fr</a> (public)"     |
| <b>70<br/>SAONE</b>                    | MDPH 70<br>Place du 11è Chasseur<br>BP 347<br>70006 Vesoul cedex         | 03 84 96 86 29<br><a href="mailto:m.dufau@cg70.fr">m.dufau@cg70.fr</a>  |
| <b>71<br/>SAONE ET<br/>LOIRE</b>       | MDPH<br>Place des Carmélites<br>71026 Macon cedex                        | 9 03 85 21 51 30<br><a href="mailto:r.corneille@cg71.fr">r.corneille@cg71.fr</a>  |
| <b>72<br/>SARTHE</b>                   | MDPH<br>15 rue Gongeard<br>72000 Le Mans                                 | 02 43 54 11 92<br><a href="mailto:mdph.sarthe@cg72.f">mdph.sarthe@cg72.f</a>  |
| <b>73<br/>SAVOIE</b>                   | MDPH 73<br>110, rue Sainte-Rose<br>73000 Chambéry                        | 0 800 0 800 73 (n°vert)<br><a href="mailto:mdph@cg73.fr">mdph@cg73.fr</a>   |
| <b>74<br/>HAUTE<br/>SAVOIE</b>         | MDPH 74<br>10, rue Claudius Chappaz<br>74960 CRAN GEVRIER                | 04 50 08 07 87<br>Télécopies : secteur adultes : 04 50 88 21<br>51 - secteur enfants 04 50 88 21 60<br>Email : <a href="mailto:mdph@mdph74.fr">mdph@mdph74.fr</a><br>Documentaliste<br>Clotilde Vincent |

|                                   |   |   |
|-----------------------------------|---|---|
| <b>75<br/>PARIS</b>               | MDPH de Paris<br>69 rue de la Victoire<br>75009 Paris   | 0 805 800 909<br>Télécopie : 01 52 32 37 22<br>Email : <a href="mailto:contact@mdph.paris.fr">contact@mdph.paris.fr</a><br>site: <a href="http://www.handicap.paris.fr">www.handicap.paris.fr</a>   |
| <b>76<br/>SEINE<br/>MARITIME</b>  | MDPH<br>20.22 place Gadeau de<br>Kerville<br>76100 Rouen  | 02 32 18 56 52<br><a href="mailto:fabienne.outtier@cg76.fr">fabienne.outtier@cg76.fr</a>  |
| <b>77<br/>SEINE ET<br/>MARNE</b>  | MDPH 77<br>16 rue de l'Aluminium<br>77176 Savigny-le-<br>Temple<br>01 64 19 11 40<br><a href="mailto:contact@mdph77.fr">contact@mdph77.fr</a>   | site : <a href="http://www.mdp77.fr">http://www.mdp77.fr</a><br>Sur ce site : des informations d'actualité,<br>une présentation des diverses aides et<br>prestations les formulaires (à télécharger),<br>un annuaire des établissements et les<br>associations de Seine et Marne, une<br>rubrique petites annonces (offres d'emploi<br>ou de matériel d'occasion), informat-ions<br>proposées par les associations... |
| <b>78<br/>YVELINES</b>            | MDPH<br>21-23 rue du Refuge<br>78000 Versailles   | 01.30.21.07.30<br><a href="mailto:contact@mdph.cg78.fr">contact@mdph.cg78.fr</a>  |
| <b>79<br/>DEUX SEVRES</b>         | MDPH 79<br>37 rue du Vivier BP 80105<br>79004 Niort cedex   | 05 49 04 41 30<br>0 800 400 224 (n°vert)<br><a href="mailto:c.deat@cg79.fr">c.deat@cg79.fr</a>  |
| <b>80<br/>SOMME</b>               | MDPH<br>Adresse provisoire : Pour<br>adultes :<br>40, rue de la Vallée<br>80842 Amiens cedex<br>tél : 03 22 22 41 60<br>Adresse provisoire : Pour<br>enfants :<br>4, rue Germain Bleuet BP<br>2705<br>80027 Amiens cedex 1<br>03 22 71 25 90<br>Ouverture courant 2006 :<br>52, rue Albéric de<br>Calonne" 03 22 33 87 80<br><a href="mailto:b.godard@somme.fr">b.godard@somme.fr</a> | .   |
| <b>81<br/>TARN</b>                | MDPH du Tarn<br>34 route de Fauch<br>81000 Albi   | 05 63 36 19 40<br><a href="mailto:mdph.ds81@cg81.fr">mdph.ds81@cg81.fr</a>  |
| <b>82<br/>TARN ET<br/>GARONNE</b> | MDPH<br>28, rue de la Banque BP<br>783<br>82013 Montauban cedex   | 05 63 21 46 63<br><a href="mailto:anne.daguin@cg82.fr">anne.daguin@cg82.fr</a>  |
| <b>83<br/>VAR</b>                 | MDPH<br>Adresse provisoire<br>390, avenue des Lices BP<br>1303<br>83076 Toulon cedex  | 0 810 830 083<br><a href="mailto:hroig@cg83.fr">hroig@cg83.fr</a>   |
| <b>84<br/>VAUCLUSE</b>            | MDPH<br>Conseil général<br>6 boulevard Limbert<br>BP 90958<br>84092 Avignon cedex 9   | 0 800 800 579<br><a href="mailto:brun-d@cg84.fr">brun-d@cg84.fr</a>   |
| <b>85<br/>VENDEE</b>              | MDPH<br>Hôtel du département<br>40, rue du Maréchal Foch<br>85923 La Roche sur Yon  | 0800 85 85 01<br><a href="mailto:francois.sicard@cg85.fr">francois.sicard@cg85.fr</a>   |



|                                     |  |   |
|-------------------------------------|--|---|
|                                     | cedex 9  |   |
| <b>86<br/>VIENNE</b>                | MDPH 86<br>39 rue de Beaulieu<br>86000 Poitiers  | 0 810 862 000<br><a href="mailto:jmcourtois@cg86.fr">jmcourtois@cg86.fr</a>   |
| <b>87<br/>HAUTE<br/>VIENNE</b>      | MDPH 87<br>Site principal : 12 rue du<br>petit tour BP 73129<br>87031 Limoges cedex 01<br>Site éducation (ancienne<br>CDES) 05 55 56 76 25 :<br>MDPH 87, 5 allée Alfred<br>Leroux BP 3123 , 87031<br>Limoges cedex 1.<br>Site travail (ancienne<br>Cotorep) 05 55 11 66 12 | 05 55 14 14 50<br><a href="mailto:jlfaucher@cg87.fr">jlfaucher@cg87.fr</a><br><a href="mailto:mdph@cg87.fr">mdph@cg87.fr</a>  |
| <b>88<br/>VOSGES</b>                | MDPH<br>1 Allée des Chênes<br>88051 Epinal cedex 9   | 03 29 29 09 91<br><a href="mailto:mdph88@cg88.fr">mdph88@cg88.fr</a>  |
| <b>89<br/>YONNE</b>                 | MDPH de l'Yonne<br>Site du Conseil Général de<br>Perrigny<br>10 route de Saint-Georges<br>89000 PERRIGNY   | Tél : 0800.502.510<br>E-mail : <a href="mailto:mdphy@cg89.fr">mdphy@cg89.fr</a>   |
| <b>90<br/>BELFORT</b>               | MDPH<br>Conseil général<br>place de la Révolution<br>française -<br>90 000 Belfort   | 03 84 90 90 68<br><a href="mailto:gerard.carle@cg90.fr">gerard.carle@cg90.fr</a>  |
| <b>91<br/>ESSONNE</b>               | MDPH<br>Hôtel du département<br>boulevard de France<br>Tour Malte<br>91012 Evry cedex  | 01 60 91 91 91<br><a href="mailto:pgrollemund@cg91.fr">pgrollemund@cg91.fr</a>  |
| <b>92<br/>HAUTS DE<br/>SEINE</b>    | MDPH<br>2 rue Rigault<br>92000 Nanterre  | 01 41 91 92 50<br><a href="mailto:tgibert@cg92.fr">tgibert@cg92.fr</a>  |
| <b>93<br/>SEINE SAINT<br/>DENIS</b> | MDPH - Immeuble<br>l'Européen - Bât A 5ème<br>étage<br>1-3 promenade Jean<br>Rostand<br>93 000 Bobigny   | 01 48 95 00 00<br><a href="mailto:info@place-handicap.fr">info@place-handicap.fr</a>  |
| <b>94<br/>VAL DE<br/>MARNE</b>      | MDPH<br>accueil adultes<br>Immeuble le Pascal B<br>avenue du Général de<br>Gaulle<br>94000 Créteil<br><br>MDPH Enfants<br>9 rue Thomas Edison<br>94000 Créteil   | 01 49 80 73 00<br><a href="mailto:laurence.mesureur@cg94.fr">laurence.mesureur@cg94.fr</a><br>01 49 81 91 50  |
| <b>95<br/>VAL D'OISE</b>            | MDPH<br>Hôtel du département -<br>bâtiment H<br>2 av. du Parc<br>95000 Cergy.  | 0 800 300 701<br><a href="mailto:maisonduhandicap@valdoise.fr">maisonduhandicap@valdoise.fr</a><br><a href="mailto:yves.aubert@valdoise.fr">yves.aubert@valdoise.fr</a> |
| <b>971<br/>GUADELOUPE</b>           | MDPH<br>Immeuble Romarin<br>Rue Ferdinand Forest   | 05 90 83 14 28<br><a href="mailto:dauberton@cg971.fr">dauberton@cg971.fr</a> MDPH<br>Polynésie MDPH   |

|   |   |   |
|---|---|---|
|   | Z.I de Jarry<br>97122 Baie-Mahault  | 05 90 80 50 60  |
|   | antenne :<br>à Bisdary 97113<br>Courbeyre ;<br>05 90 80 50 60   |   |
| <b>972<br/>MARTINIQUE</b>                   | MDPH<br>Conseil général de la<br>Martinique<br>Boulevard Chevalier<br>Sainte Marthe - BP 679<br>97264 Fort de France  | 05 96 55 27 5163 30 13 (provisoire)<br><a href="mailto:ddesormeaux@sirad@wanadoo.fr">ddesormeaux@sirad@wanadoo.fr</a> |
| <b>973<br/>GUYANE</b>                       | MDPH de la Guyane<br>Direction générale adjointe<br>solidarité et prévention<br>19 rue Schoelcher - BP<br>023<br>97307 Cayenne cedex                        | 05 94 29 57 03<br><a href="mailto:max.ventura@cg973.fr">max.ventura@cg973.fr</a>                                      |
| <b>974<br/>REUNION</b>                      | MDPH<br>13, rue Fénélon<br>BP 60183<br>97464 Saint-Denis Cédex  | 0 800 000 262<br>02 62 94 07 66<br><a href="mailto:hassen.ghanty@cg974.fr">hassen.ghanty@cg974.fr</a>                 |
| <b>975<br/>SAINT PIERRE<br/>ET MIQUELON</b> | Voir : Direction<br>Départementale des<br>Affaires Sanitaires et<br>Sociales<br>Rue de l'abbé Pierre<br>Gervain - BP 4200<br>97500 St Pierre et<br>Miquelon | .   |
| <b>976<br/>MAYOTTE</b>                      | Voir : Direction<br>Départementale des<br>Affaires Sanitaires et<br>Sociales<br>BP 104<br>97600 Mamoudzou   | .   |
| <b>987<br/>POLYNESIE<br/>FRANCAISE</b>      | Voir : Présidence du<br>Gouvernement de<br>Polynésie Française<br>BP 2551<br>98713 Papeete - Tahiti   | 06 89 54 34 50  |

Plus d'information voir <http://www.cnsa-infos2005.org/Adresses%20MDPH.xls>  
ou <http://www.cnsa.fr/>.

Ou encore: [http://www.handicap.gouv.fr/rubrique.php3?id\\_rubrique=38](http://www.handicap.gouv.fr/rubrique.php3?id_rubrique=38)



## **ANEXO 11:**

**Modelo de autorización para la  
administración de los instrumentos de la  
*“Inspection Academique”***

---





MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION NATIONALE

**Inspection de  
l'Éducation nationale  
ST ETIENNE 2**

26, rue des Passementiers  
42023 ST ETIENNE CEDEX 2

Téléphone :  
04 77 57 08 12  
Télécopie :  
04 77 59 41 13  
Mél.  
ce.0420951f@ac-lyon.fr

Saint-Etienne, le 25 novembre 2008

L'inspecteur de l'Éducation nationale,  
à

Mademoiselle CARA DIAZ Maria  
Assistante d'espagnol Lycée Cl. LEBOIS

**OBJET :** Demande d'autorisation de diffuser un questionnaire au personnel des écoles de la circonscription

**Notre Réf. :** J.N.C.-M.L.G./87.08-09

Mademoiselle,

J'ai bien reçu votre message.

Je ne m'oppose pas à la diffusion de votre questionnaire mais je souhaiterais néanmoins en recevoir un exemplaire au préalable.

Cette réponse concerne les écoles suivantes :

Cl. Buard, Dora Rivière, Montchovet, Ovides.

Jean-Noël CANCADE



# ANEXO 12:

## Glosario

---





## GLOSARIO

### A

**AAD:** Association Avenir Dysphasie (Asociación Futuro Disfasia).

**AAH:** Allocation aux Adultes Handicapés (Subsidio para los Adultos Discapacitados).

**AASU:** Attachés d'Administration Scolaire et Universitaire (Personal Relacionado con la Administración Escolar y Universitaria).

**ACNEAE:** Alumno con Necesidad Específica de Apoyo Educativo.

**ACTP:** Allocation Compensatrice Tierce Personne (Subsidio Compensatorio Tercera Persona).

**ADAPEI:** Association Départementale d'Aide aux Parents et Amis d'Enfants Inadaptés (Asociación Provincial de Ayuda a los Padres y Amigos de niños Inadaptados).

**AEMO:** Action Educative en Milieu Ouvert (Acción Educativa en Medio Abierto).

**AGEFIPH:** Association pour la Gestion des Fonds pour l'Insertion Professionnelle des Personnes Handicapées (Asociación para la Gestión de los Fondos para la Inserción de Personas Discapacitadas).

**ALAPEI:** Association Lyonnaise des Amies et Parents des Enfants Inadaptés (Asociación Lionesa de los Amigos y Padres de Hijos Inadaptados).

**ANC:** Association Nationale de Narcolepsie Cataplexie (Asociación nacional de Narcolepsia Cataplexia).

**APF:** Association des Paralysés de France (Asociación de Paralizados de Francia).

**ASAPEI:** Association Sportive Aubeoise des Parents d'Enfants Inadaptés (Asociación Deportiva de Aube de los Padres de Hijos Inadaptados).

**ASD:** Aide et Soins à Domicile (Ayuda y Cuidados a Domicilio).

**ASE:** Aide Sociale à l'Enfance (Ayuda Social a la Infancia).

**ASEH:** Aides à la Scolarisation des Elèves Handicapés (Ayudas a la Escolarización de los Alumnos Discapacitados).

**ASH:** Adaptation Scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés (Adaptación Escolar y Escolarización del alumnado Discapacitado).

**ATSEM:** Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelle (Agente Territorial de los Centros de Educación Infantil).

**ATSS:** Administratif, Technique, Social et Sanitaire (Administrativo, Técnico, Social y Sanitario).

**AVL:** ADAPEI Vacances Loisirs (ADAPEI Vacaciones Ocio).

**AVS:** Auxiliaire de Vie Scolaire (Auxiliar de Vida Escolar).

**AVS-co:** Auxiliaire de Vie Scolaire collectif (Auxiliar de Vida Escolar colectivo).

**AVS-i:** Auxiliaire de Vie Scolaire individuel (Auxiliar de Vida Escolar individual).

## B

**BAC:** Baccalauréat (Selectividad).

**BEP:** Besoin Educatif Particulier (Necesidad Educativa Particular).

**BEP:** Brevet d'Études Professionnel (Diploma de Educación Profesional).

**BTS:** Brevet de Technicien Supérieur (Diploma de Técnico Superior).

## C

**CAE:** Centre d'Accueil Educatif (Centro de Acogida Educativa).

**CAEI:** Certificat d'Aptitude à l'Éducation des Enfants et Adolescents Déficients ou Inadaptés (Certificado de Aptitud para la Educación de los Niños y Adolescentes Deficientes o Inadaptados).

**CAEN:** Conseil Académique de l'Éducation Nationale (Consejo Académico de la Educación Nacional).

**CAF:** Caisse d'Allocations Familiales (Caja de Ayuda Económica Familiar).

**CAFAMP:** Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Aide Médico-Psychologique (Certificado de Aptitud en las Funciones de Ayuda Médico-Psicológicas).

**CAFEP:** Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Enseignement dans les Établissements Privés du second degré sous contrat (Certificado de Aptitud en Función de la Enseñanza Privada de secundaria).

**CAFIPMF:** Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Écoles Maître Formateur (Certificado de Aptitud a las Funciones de Institutor o de Profesor de Colegio Maestro Formador).

**CAFME:** Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Moniteur Éducateur (Certificado de Aptitud a las Funciones de Monitor Educador).

**CAMSP:** Centre d'Action Médico-Sociale Précoce (Centro de Acción Médico-Social Precoz).

**CAP:** Certificat d'Aptitude Professionnelle (Certificado de Aptitud Profesional).

**CAPA-SH:** Certificat d'Aptitude Pour les Aides Spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap (Certificado de Aptitud Para las Ayudas Especiales, la educación adaptada y la escolarización de los alumnos en Situación de *"Hándicap"*).

**2CA-SH:** Certificat Complémentaire pour les enseignements Adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap (Certificado Complementario para las enseñanzas Adaptadas y la escolarización de los alumnos en Situación de *"Hándicap"*).

**CAPEPS:** Certificat d'Aptitude au Professorat d'Éducation Physique et Sportive (Certificado de Aptitud Profesional de Educación Física y Deportiva).

**CAPES:** Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second Degré (Certificado de Aptitud Profesional de Educación Secundaria).

**CAPET:** Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Technique (Certificado de Aptitud Profesional de Educación Tecnológica).

**CAPLP:** Certificat d'Aptitude au Professorat de Professeurs de Lycée Professionnel (Certificado de Aptitud Profesional para Profesores de *"Lycée"* profesional).

**CAPSAIS:** Certificat d'Aptitude aux Pratiques d'Adaptation et d'Intégration Scolaire (Certificado de Aptitud a las Prácticas de Adaptación y de Integración Escolar).

**CAT:** Centre d'Aide par le Travail (Centro de Ayuda para el Trabajo).

**CATTP:** Centre d'Accueil Thérapeutique à Temps Partiel (Centro de Acogida Terapéutica a Tiempo Parcial).

**CCPE:** Commission de Circonscription Pré-élémentaire et Élémentaire (Comisión de Circunscripción Pre-escolar y Escolar).

**CCSD:** Commission de Circonscription du Second Degré (Comisión de Circunscripción de Segundo Grado).

**CDA:** Commission des Droits et de l'Autonomie (Comisión de los Derechos y de la Autonomía).

**CDAPH:** Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (Comisión de los Derechos y de la Autonomía de Personas Discapacitadas).

**CDD:** Contrat à Durée Déterminée (Contrato a Temporal).

**CDDU:** Commission des Droits et Devoirs des Usagers (Comisión de los Derechos y Deberes de los Usuarios).

**CDEN:** Conseil Départemental de l'Éducation Nationale (Consejo Provincial de la Educación Nacional).

**CDES:** Commission Départementale de l'Éducation Spéciale (Comisión Provincial de la Educación Especial).

**CDI:** Centre de Documentation et d'Information (Centro de Documentación y Información).

**CDI:** Contrat à Durée Indéterminée (Contrato Indefinido).

**CE1:** Cours Élémentaire niveau 1 (Curso Elemental nivel 1).

**CE2:** Cours Élémentaire niveau 2 (Curso Elemental nivel 2).

**CER:** Centre Éducatif Renforcé (Centro Educativo Reforzado).

**CIDDM:** Clasificación Internationale de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías.

**CIDIH:** Classification Internationale des Déficiences, des Incapacités et des Handicaps (Clasificación Internacional de las Deficiencias, Incapacidades y Minusvalías).

**CIF:** Classification Internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé (Clasificación Internacional del Funcionamiento, del Hándicap y de la Salud).

**CIH:** Classification Internationale des Handicaps (Clasificación Internacional de los Hándicaps).

**CIPH:** Crédit d'Impôt pour Personnes Handicapées (Crédito de Impuesto para Personas Discapacitadas).

**CLES:** Créer des Liens entre Entendants et Sourds (Crear Lazos entre Oyentes y Sordos).

**CLIS:** Classe d'Intégration Scolaire (Clase de Integración Escolar).

**CLIS:** Classe pour l'Inclusion Scolaire (Clases por la Inclusión Escolar).

**CM1:** Cours Moyen niveau 1 (Curso Medio nivel 1).

**CM2:** Cours Moyen niveau 2 (Curso Medio nivel 2).

**CMP:** Centre Médico-Psychologiques (Centro Médico-Psicológico).

**CMPP:** Centre Médico-Psycho-Pédagogique (Centro Médico-Psico-Pedagógico).

**CNAF:** Caisse Nationale des Allocations Familiales (Caja Nacional de las Ayudas Económicas Familiares).

**CNAIS:** Commission Nationale d'Adaptation et d'Intégration Scolaire (Comisión Nacional de Adaptación e Integración Escolar).

**CNE:** Comité National d'Evaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel (Comité Nacional de Evaluación de los establecimientos públicos a carácter científico, cultural y profesional).

**CNED:** Centre National de Formation à Distance (Centro Nacional de Educación a Distancia).

**CNOSS:** Conseil National de l'Organisation Sanitaire et Social (Consejo Nacional de la Organización Sanitaria y Social).

**COP:** Conseillers d'Orientation Psychologiques (Consejero de Orientación Psicológica).

**CP:** Cours Préparatoire (Curso Preparatorio).

**CPAM:** Caisse Primaire d'Assurance Maladie (Caja Primaria de la Seguridad Social).

**CPE:** Conseiller Pédagogique d'Éducation (Consejero Pedagógico de Educación).

**CPE:** Conseiller Principal d'Éducation (Consejero Principal de Educación).

**CPI:** Centre de Placement Immédiat (Centro de Emplazamiento Inmediato).

|          |
|----------|
| <b>D</b> |
|----------|

**DAEU:** Diplôme d'Accès aux Études Universitaires (Diploma de Acceso a los Estudios Superiores).

**DASS:** Direction des Affaires Sanitaires et Sociales (Dirección de los Asuntos Sanitarios y Sociales).

**DDASS:** Direction Départementale des Affaires Sanitaires et Sociales (Dirección Provincial de los Asuntos Sanitarios y Sociales).

**DDEC:** Dotation Départementale d'Équipement des Collèges (Dotación Provincial de Equipamiento de los "Collèges").

**DDTEFP:** Direction Départementale du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (Dirección Provincial del Trabajo, del Empleo y de la Formación Profesional).

**DEAMP:** Diplôme d'Etat d'Aide Médico-Psychologique (Diploma de Estado de Ayuda Médico-Psicológica).

**DEEJE:** Diplôme d'Etat d'Éducateur de Jeunes Enfants (Diploma de Estado de Educador de Niños Jóvenes).

**DEPP:** Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance du Ministère de l'Éducation Nationale (Dirección de la Evaluación, la Prospectiva y Prestación la del Ministerio de la Educación Nacional).

**DEUG:** Diplôme d'Études Universitaires Générales (Diploma de Estudios Universitarios Generales).

**DI:** Deficiencia Intelectual.

**DNB:** Diplôme National du Brevet (Graduado Escolar).

**DPPE:** Diplôme Professionnel de Professeur des Écoles (Diploma Profesional de Profesor de Colegios).

**DRASS:** Direction Régionale des Affaires Sanitaires et Sociales (Dirección Regional de los Asuntos Sanitarios y Sociales).

**DRES:** Dotation Régionale d'Équipement Scolaire (Dotación Regional de Equipamiento Escolar).

**DUT:** Diplôme Universitaire de Technologie (Diploma Universitario de Tecnología).

**DVS:** Délégation de la Vie Sociale (Delegación de la Vida Social).

|          |
|----------|
| <b>E</b> |
|----------|

**EBEP:** Elève avec Besoin Educatif Particulier (Alumno con Necesidad Educativa Particular).

**EE:** Educación Especial.

**EI:** Educación Infantil.

**EOE:** Equipo de Orientación Educativa.

**EP:** Educación Primaria.

**EPE:** Equipe Pluridisciplinaire d'Évaluation (Equipo Multidisciplinar de Evaluación).

**EPLE:** Etablissement Public Local d'Enseignement (Centro Público Local de Educación).

**EPS:** Education Physique et Sportive (Educación Física y Deportiva).

**EREA:** Etablissement Régional d'Enseignement Adapté (Centro Regional de la Educación Adaptada).

**ES:** Economie et Social (Economía y Social).

**ESAT:** Etablissements et Services d'Aide par le Travail (Centros y Servicios de Ayuda por el Trabajo).

**ESO:** Educación Secundaria Obligatoria.

**ESS:** Equipe de Suivi Scolaire (Equipo de seguimiento escolar).



**EVS:** Employé de la Vie Scolaire (Empleado de la Vida Escolar).

**F**

**FAE:** Foyer d'Accueil Educatif (Residencia de Acogida Educativa).

**FIPHFP:** Fonds pour l'Insertion des Personnes Handicapées dans la Fonction Publique (Fondos para la Inserción de las Personas Discapacitadas en la Función Pública).

**FNATH:** Fédération Nationale des Accident du Travail et Handicapés (Federación Nacional de los Accidentes del Trabajo y Discapacitados).

**G**

**GAPP:** Groupes d'Aide Psycho-Pédagogique (Grupos de Ayuda Psico-Pedagógica).

**GS:** Grande Section (Gran Sección).

**I**

**IA:** Inspecteur d'Académie (Inspector de la Academia).

**IEM:** Institut d'Education Motrice (Instituto de Educación Motriz).

**IEN:** Inspecteur de l'Education Nationale (Inspector de la Educación Nacional).

**IESDA:** Institut d'Education Sensorielle et de Déficience Auditive (Instituto de Educación Sensorial y de Deficiencia Auditiva).

**IESDV:** Institut d'Education Sensorielle et de Déficience Visuelle (Instituto de Educación Sensorial y de Deficiencia Visual).

**IESM:** Institut d'Education Sensorielle et de Déficience Mixte auditive et visuelle (Instituto de Educación Sensorial y de Deficiencia Mixta auditiva y visual).

**IME:** Institut Médico-Educatif (Instituto Médico-Educativo).

**IMP:** Institut Médico-Pédagogique (Instituto Médico-Pedagógico).

**IMPro:** Institut Médico-Professionnel (Instituto Médico-Profesional).

**INRP:** Institut National de Recherche Pédagogique (Instituto Nacional de Investigación Pedagógica).

**INSERSO:** Instituto Nacional de Servicios Sociales.

**IRM:** Institut de Rééducation Motrice (Instituto de Reeducción Motriz).

**IRP:** Institut de Rééducation Psychothérapeutique (Instituto de Reeducción Psicoterapéutica).

**ITEP:** Institut Thérapeutique, Educatif et Pédagogique (Instituto Terapéutico, Educativo y Pedagógico).

**IUFM:** Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (Instituto Universitario de Formación de los Maestros).

## L

**L:** Littérature (Literatura).

**LG:** Lycée Général (Lycée General).

**LOCE:** Ley Orgánica de Calidad de la Educación.

**LOE:** Ley Orgánica de Educación.

**LOGSE:** Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.

**LP:** Lycée Professionnel (“Lycée” Profesional).

**LT:** Lycée Technologique (“Lycée” Tecnológico).

## M

**MAHVU:** Mouvement des Aveugles et Handicapés Visuels Unis (Movimiento de los Ciegos y Discapacitados visuales Unidos).

**MAS:** Maison d’Accueil Spécialisé (Casa de Acogida Especializada).

**MDPH:** Maison Départementale des Personnes Handicapées (Casa Provincial de Personas Discapacitadas).

**M-E:** Médico-Educatif (Médico-Educativo).

**MECS (MECS<sub>o</sub>):** Maison d’Enfants à Caractère Social (Casa de Niños con Carácter Social).

**MECS<sub>a</sub>:** Maison d’Enfants à Caractère Sanitaire (Casa de Niños con Carácter Sanitario).

**MEN:** Ministère de l’Education Nationale (Ministerio de la Educación Nacional).

**MESR:** Ministère de l'Éducation Supérieure et de la Recherche (Ministerio de la Educación Superior y de la Investigación).

**M-S:** Médico-Social.

**MS:** Moyenne Section (Sección Media).

## N

**NEE:** Necesidades Educativas Especiales.

## O

**OCDE:** Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos.

**OMS:** Organización mundial de la salud.

**ONU:** Organisation des Nations Unies (Organización de las Naciones Unidas).

## P

**PCH:** Prestation de Compensation de l'Handicap (Prestación de Compensación del "Handicap").

**PF:** Placement Familial (Emplazamiento Familiar).

**PFS:** Placement Familial Spécialisé (Emplazamiento Familiar Especializado).

**PI:** Projet Individualisé (Proyecto Individualizado).

**PPEE:** Programmes Educativos.

**PPRE:** Programme Personnalisé de Réussite Educative (Programa Personalizado de Éxito Educativo).

**PPS:** Projet Personnalisé de Scolarisation (Proyecto Personalizado de Escolarización).

**PS:** Petite Section (Pequeña Sección).

## R

**RAR:** Réseaux Ambition Réussite (Red Ambición Éxito).

**RASED:** Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté (Redes de Ayuda Especializada para los Alumnos en Dificultad).

**RPM:** Rééducation Psycho-Motrice (Reeducación Psico-Motriz).

**RPP:** Rééducation Psycho-Pédagogique (Reeducación Psico-Pedagógica).

|          |
|----------|
| <b>S</b> |
|----------|

**S:** Sciences (Ciencias).

**SACAT:** Section Annexe à un Centre d'Aide par le Travail (Sección Anexa a un Centro de Ayuda para el Trabajo).

**SAJ:** Service d'Accueil de Jour (Servicio de Acogida de Día).

**SAJH:** Service d'Accueil de Jour et Hébergement (Servicio de Acogida de Día y Alojamiento).

**SAPD:** Service d'Aide Pédagogique à Domicile (Servicio de Ayuda Pedagógica a Domicilio).

**SASU:** Secrétaires d'Administration Scolaire et Universitaire (Secretarios de Administración Escolar y Universitario).

**SD:** Syndrome de Down.

**SEAT:** Service Educatif Auprès du Tribunal pour enfants (Servicio Educativo del Tribunal para Niños).

**SEGPA:** Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (Sección de Enseñanza General y Profesional Adaptada).

**SES:** Section d'Education Spécialisée (Sección de Educación Especial).

**SESSAD:** Service d'Éducation et de Soins Spécialisés À Domicile (Servicio de Educación y de Cuidados Especializados a Domicilio).

**SIOE:** Service d'Investigation et d'Orientation Educative (Servicio de Investigación y Orientación Educativa).

**ST2S:** Sciences et Technologies de la Santé et du Social (Ciencias y Tecnologías de la Salud y de lo Social).

**STAE:** Sciences et Technologies de l'Agronomie et de l'Environnement (Ciencias y Tecnologías de la Agronomía y del Medio Ambiente).

**STAV:** Sciences et Technologies de l'Agronomie et du Vivant (Ciencias y Tecnologías de la Agronomía y de lo Vivo).

**STG:** Sciences et Technologies de la Gestion (Ciencias y Tecnologías de la Gestión).

**STI:** Sciences et Technologies Industrielles (Ciencias y Tecnologías Industriales).

**STL:** Sciences et Technologies de Laboratoire (Ciencias y Tecnologías de Laboratorio).

## T

**TMD:** Technique de la Musique et de la Danse (Técnica de la Música y de la Danza).

**TOS:** Techniques, Ouvriers et de Service (Técnicos, Obreros y de Servicio).

**TPS:** Toute Petite Section (Toda Pequeña Sección).

## U

**UNAF:** Union Nationale des Associations Familiales (Unión Nacional de Asociaciones Familiares).

**UNAFAM:** Union Nationale d'Amis et de Familles de Malades Psychique (Unión Nacional de Amigos y de Familias de Enfermos psíquicos).

**UNAPEI:** Union Nationale des Associations de Parents et Amis de Personnes Handicapées Mentales (Unión Nacional de las Asociaciones de Padres y Amigos de Personas Discapacitadas Mentales).

**UNESCO:** United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organización de Educación, Cultura y Ciencia de las Naciones Unidas).

**UPI:** Unité Pédagogique d'Intégration (Unidad Pedagógica de Integración).

**UV:** Unité de Valeur (Unidades de Valor -créditos-).

## Z

**ZEP:** Zone d'Education Prioritaire (Zona de Educación Prioritaria).

## **ANEXO 13:**

### **Traducción de ciertos términos del francés al español**

---



## TRADUCCIÓN DE CIERTOS TÉRMINOS

---

- *Académie*: (Dispositivo encargado de la educación a nivel regional).
- *Alternance*: (Estudiar y practicas al mismo tiempo).
- *Bac.+5*: (Licenciatura).
- *Baccalauréat*: (Selectividad).
- *Caisses d'Assurance Maladie*: (Aseguradoras para enfermedades).
- *Carte Scolaire*: (Mapa escolar).
- *Chef d'Établissement*: (Director de secundaria, la diferencia con España radica en que el “*chef d'établissement*” es un puesto obtenido por oposición destinado a la gestión del Centro. El “*chef d'établissement*” no forma parte del equipo docente).
- *Collèges*: (Corresponde a sexto de primaria, 1º, 2º, y 3º de ESO).
- *Commission Bourgeois*: (Comisión Bourgeois).
- *Conseil Académique de l'Éducatin National*: (Consejo Académico de la Educación Nacional).
- *Conseil d'Admnistration*: (Consejo Administrativo).
- *Conseil d'École*: (Consejo de Colegio, o en España, Consejo Escolar).
- *Conseil de Maîtres de Cycle*: (Consejo de Maestros de Ciclo).
- *Conseil des Maîtres*: (Consejo de Maestros).
- *Conseil Général de la Loire*: (Consejo General de la Loire).
- *Conseil Général*: (Consejo General).
- *Conseil Municipal*: (Consejo Municipal).
- *Conseil Régional*: (Consejo Regional).
- *Diplôme d'Instituteur*: (Diploma de Institutor).
- *Diplôme du cadre formateur en remédiation cognitive*: (Diploma de formador en remediación cognitiva).



- *Directeur des Services Départementales de l'Éducation National:* (Director de los Servicios Provinciales de la Educación Nacional).
- *Direction Régionale des affaires culturels:* (Dirección Regional de los asuntos culturales).
- *Droit de priorités:* (Derecho de prioridades).
- *Educateurs de jeunes enfants:* (Maestro de niños jóvenes).
- *Educateurs Spécialisés:* (Maestro de Educación Especial).
- *Educateurs techniques spécialisés:* (Maestros técnicos especializados).
- *Élémentaire:* (Primaria).
- *Enseignant Référent:* (Profesor Referente).
- *Examens blancs:* (Exámenes blancos, ensayos del examen oficial -Ej., selectividad-).
- *Grande Cause National pour le Handicap :* (Gran Causa Nacional por la Discapacidad).
- *Grandes Vacances:* (Vacaciones Grandes).
- *Groupe de Reseaux Départementaux:* (Grupo de Redes Provinciales).
- *Inspecteur Académique:* (Inspector de la Academia-Provincia).
- *Inspecteur de la circonscription:* (Inspector de la circunscripción).
- *Inspections Générales:* (Inspectores Generales).
- *Intellectuellement precoces:* (Con altas capacidades intelectuales).
- *Interministériel:* (Interministerial).
- *Jour du handicap:* (Día de la discapacidad).
- *Jours du handicap mentale:* (Días de la discapacidad mental).
- *Le Jour des Associations:* (El día de las asociaciones).
- *Lettre de Prestation:* (Carta de Prestaciones, donde se anotan los objetivos anuales).
- *Lettres de mission:* (Carta de misiones).

- *Licence d'économiques*: (Diplomatura de económicas).
- *Licence en sciences naturelles*: (Diplomatura en ciencias naturales).
- *Licence*: (Diplomatura).
- *Lycée*: (Corresponde a 4º de ESO, 1º y 2º de Bachillerato).
- *Maisons des enfants*: (Casas de los niños).
- *Maître agréé*: (Maestros agregados, en este sentido sustitutos).
- *Maître sourd*: (Maestro sordo).
- *Master*: (Licenciatura).
- *Medecin de l'Hospice de Bicêtre*: (Médico del Hospicio de *Bicêtre*).
- *Mention complémentaire*: (Mención complementaria).
- *Ministère d'Emploi et de la Solidarité*: (Ministerio de Empleo y de la Solidaridad).
- *Ministère de Jeunesse et du Sport*: (Ministerio de Juventud y Deporte).
- *Ministère de l'Education Nationale*: (Ministerio de la Educación Nacional).
- *Ministère de Santé et des Solidarités*: (Ministerio de Salud y de Solidaridad).
- *Ministère de Sport et Tourisme*: (Ministerio de Deporte y Turismo).
- *Ministère délégué à la Ville*: (Ministerio delegado de la Ciudad).
- *Ministère délégué aux Familles, aux Enfance et aux Persones Handicapées*: (Ministerio delegado de las Familias, la Infancia y las Personas "Handicapés").
- *Nosographie philosophique ou Méthode appliquée à la médecine*: (Nosografía filosófica o Método aplicado a la medicina).
- *Notation*: (Notación).
- *Parlement du Gouvernement*: (Parlamento del Gobierno).
- *Petites Vacances*: (Vacaciones Pequeñas).

- *Pôle-emploi*: (Corresponde al antiguo INEM, actualmente denominado Servicio Público de Empleo Estatal -SEPE-).
- *Primaire*: (Corresponde a EI y EP).
- *Project d'école*: (Proyecto de Centro).
- *Projet Personnalisé d'Accompagnement*: (Proyecto Personalizado de Acompañamiento).
- *Recherche*: (Búsqueda o investigación).
- *Rentrée*: (Significa, en este sentido, comiendo del curso escolar).
- *Salles d'asile*: (Salas de asilo).
- *Sauter*: (Significa "salta", quiere decir, pasar de curso. En Francia muchos niños "saltan" un curso, si sus competencias están bien definidas para el curso en el que está).
- *Sections de Département*: (Secciones Provinciales, en este sentido la provincia se divide en secciones, a título organizativo y de gestión únicamente).
- Sector de los "*affaires*": (Negocios, asuntos).
- *Sécurité sociale*: (Seguridad Social).
- *Séjour*: (Hace referencia a los días que se pasan en el extranjero bajo la forma de ocio, trabajo o estudios, en cualquier otro lugar).
- *Service d'Accueil Ponctuel*: (Servicio de Acogida Puntual).
- *Vie de classe*: (Vida de clase).
- *Vivre Ensemble c'Est Pas Bête*: (Vivir Juntos No Es Tonto).







