

Referencia para citar este artículo: Cara-Díaz, M., Sola-Martínez, T., Aznar-Díaz, I. & Fernández-Martín, F. (2015). Análisis organizativo de las clases de inclusión escolar en Francia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 795-807.

# Análisis organizativo de las clases de inclusión escolar en Francia\*

*MARÍA CARA-DÍAZ*\*\*

Profesora Centro Escolar Sommerhoffpark, Alemania.

*TOMÁS SOLA-MARTÍNEZ*\*\*\*

Profesora Universidad de Granada, España.

*INMACULADA AZNAR-DÍAZ*\*\*\*\*

Profesora Universidad de Granada, España.

*FRANCISCO FERNÁNDEZ-MARTÍN*\*\*\*\*\*

Profesor Universidad de Granada, España.

*Artículo recibido en diciembre 12 de 2013; artículo aceptado en marzo 20 de 2014 (Eds.)*

• **Resumen (Analítico):** *El objetivo de esta investigación se centra en la percepción que poseen los profesores sobre las Clases de Inclusión Escolar (CLIS) de Centros Públicos de Educación “Élémentaire” de la Loire (Francia) en relación con distintos aspectos organizativos. Contamos con una muestra de 40 profesores a quienes se les pasó el instrumento, un cuestionario ad hoc. Seguimos un diseño metodológico de carácter no experimental; concretamente, un diseño de encuesta transversal. Los resultados nos han acercado al contexto real de las CLIS obteniendo datos significativos sobre su tipología, el número de alumnos y alumnas escolarizados, el tiempo dedicado por los profesores y las profesoras a la planificación e implementación, y el grado de adecuación de las relaciones interpersonales de los individuos docentes respecto al resto de miembros implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de las CLIS.*

**Palabras clave:** educación especial (Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco).

**Palabras clave autores:** organización escolar, educación inclusiva.

\* Este artículo de investigación científica y tecnológica del área de ciencias de la educación y subárea de educación especial, presenta resultados de la investigación realizada sobre el “Estudio Descriptivo de la Organización de la Educación Especial en los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” de la Loire (Francia)”, presentado para optar al título de Doctora por la Universidad de Granada (España), durante el periodo comprendido entre el 1 de octubre de 2008 al 20 de diciembre de 2010. En el artículo presentamos una síntesis de dicha investigación, la cual fue financiada por la Universidad de Granada. La investigación se desarrolló en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada bajo el programa oficial de doctorado *Curriculum, Profesorado e Instituciones Educativas* y está avalada por miembros del Grupo de Investigación A.R.E.A. (Código: HUM-672) de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (España).

\*\* Doctora por la Universidad de Granada. Maestra de Pedagogía Terapéutica en el Centro Escolar Sommerhoffpark, especializado en deficiencia auditiva (Schule mit dem Förderschwerpunkt Hören), en Frankfurt, Alemania. Correo electrónico: maria.caradiaz@gmail.com

\*\*\* Catedrático de Universidad en el área de Ciencias de la Educación, Doctor por la Universidad de Granada, Licenciado en Filosofía, Licenciado en Pedagogía. Trabaja como Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada. Director del Grupo de Investigación Área. Doctor Honoris Causa de 22 universidades iberoamericanas por la Convención de Estados Iberoamericanos. Correo electrónico: tsola@ugr.es

\*\*\*\* Profesora Titular en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Doctora en Educación, Licenciada en Psicopedagogía y Maestra de Educación Primaria. Correo electrónico: iaznar@ugr.es

\*\*\*\*\* Profesor Titular en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada. Doctor en Educación, Licenciado en Psicopedagogía y Maestro de Educación Física. Correo electrónico: fdfernan@ugr.es



## Organizational analysis of school inclusion classes in France

• **Abstract (analytical):** *The objective of this study focuses on the perception of teachers from the “Classes d’Inclusion Scolaire” -CLIS- (School Inclusion Classes) of public elementary “Élémentaire” - schools in Loire (France), in relation to different organizational aspects. The research includes the application of an ad-hoc instrument with 40 teachers. The authors followed a non-experimental methodology, specifically the design of a cross-sectional survey. The results capture the context of the CLIS through obtaining significant data about their typology, the number of students enrolled, the time spent by teachers in planning and implementing the classes and the level of interpersonal relationships between individual teachers and the other staff involved in the teaching-learning process of students in the CLIS.*

**Key words:** special education (Unesco Social Sciences Thesaurus).

**Key words authors:** school organization, inclusion.

## Análise organizativa das aulas de inclusão escolar na França

• **Resumo (analítico):** *O objetivo desta investigação é analisar a percepção que os professores têm das Aulas de Inclusão Escolar (CLIS) de Escolas Públicas de Educação “Élémentaire” de Loire (França) sobre distintos aspetos organizativos. Participaram da amostra 40 professores aos quais foi passado o instrumento, um questionário ad hoc. Segue-se uma metodologia de caráter não experimental, concretamente, um inquérito transversal. Os resultados aproximaram-nos do contexto real das CLIS obtendo dados significativos sobre a sua tipologia, número de alunos escolarizados, tempo dedicado pelos professores à planificação e implementação, e ao grau de adequação das relações interpessoais dos professores em relação aos elementos implicados no processo de ensino aprendizagem dos alunos das CLIS.*

**Palavras-chave:** educação especial (Tesouro de Ciências Sociais da Unesco).

**Palavras-chave autores:** organização escolar, educação inclusiva.

**-1. Introducción. -2. Método. -2.1. Participantes. -2.2. Instrumentos. -2.3. Diseño metodológico y procedimiento. -3. Resultados. -4. Discusión y conclusiones. -Lista de referencias.**

### 1. Introducción

La entrada en vigor en Francia de la “Loi pour l’égalité des droits et des chances, pour la participation et pour la citoyenneté des personnes handicapées” (République Française, 2005), denominada coloquialmente “Loi du 11 février 2005”, ha supuesto un gran avance en materia de educación inclusiva, pues en ella se regula la escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo o “handicap”. La propia Ley, teniendo en cuenta las limitaciones de la persona y la sociedad que puedan en algún momento ocasionar un impedimento momentáneo o duradero a un individuo, ofrece una amplia noción del concepto “handicap”, haciendo referencia a cualquier limitación de la actividad, o restricción de participación en

la vida, sufrida en su entorno por una persona a causa de una alteración sustancial, duradera o permanente de una o varias alteraciones psíquicas, sensoriales, mentales, cognitivas o psicológicas, de discapacidades múltiples o de un trastorno de salud invalidante (République Française, 2005).

Históricamente la escuela y la familia han sido las principales instituciones ligadas al cuidado y la educación de los niños y niñas. En caso de ausencia de estas, el Estado o la Iglesia debían ampararlos, velando por su tutela y crecimiento. El correcto aprendizaje y desarrollo sería garantizado por la medicina, la psiquiatría y la psicología, que dictaminaban cuales eran los modos “ideales” de crecer (Leavy, 2011). Para Leavy (2013), el discurso pedagógico prescribe normativas sobre cómo deben ser los alumnos y las alumnas,

mientras que la medicina y otros saberes científicos estipulan los modos “normales” de su crecimiento. El niño o niña es entonces la base para construir teóricamente al alumno o alumna. En tanto explicitan “normalidades”, estos saberes prescriben modos “normales” de vivir. Lo “normal” hace referencia a lo esperable, a lo “moralmente correcto con respecto a los niños y sus familias” (Cerletti, 2006). Entonces aquellos casos que no cumplen con la expectativa estipulada, constituyen la “diferencia”.

- Las aportaciones y cambios más significativos que introduce el nuevo marco normativo en la atención al alumnado con “*handicap*” se dirigen a (République Française, 2005):

- Asegurar al alumnado su escolarización en aula ordinaria en un centro educativo lo más cercano posible a su domicilio.

- Incrementar la participación de los padres, madres y/o tutores legales en las decisiones de orientación del alumnado, y principalmente en las etapas de diseño, planificación, aplicación y evaluación del “*Projet Personnalisé de Scolarisation*” -PPS- (Proyecto Personalizado de Escolarización) del alumnado, un elemento del plan de compensación recogido, en el cual se proponen las modalidades del desarrollo de la escolaridad, coordinadas con las medidas que permiten el acompañamiento (Code de l’Action Sociale et des Familles, République Française, 2005).

- Garantizar la continuidad de una trayectoria escolar adaptada a las competencias y necesidades del alumnado (Code de l’Education, République Française, 2006).

- Garantizar la igualdad de oportunidades entre los aspirantes con discapacidad y los otros aspirantes, dando una base legal al acompañamiento de las condiciones de examen.

En este sentido, desde la entrada en vigor de este nuevo marco normativo, la escolarización en medio ordinario del alumnado con “*handicap*” en Educación “*Élémentaire*” (Educación Primaria), y excepcionalmente en Educación “*Maternelle*” (Educación Infantil), se viene realizando de forma individual, en el aula ordinaria, y de forma colectiva en los dispositivos adaptados denominados “*Classes*

*d’Inclusion Scolaire*”-CLIS- (Clases de Inclusión Escolar). Por tanto, las CLIS no se crean para sustituir a los centros especializados ni a la inclusión en aula ordinaria, si no para adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje al alumnado con “*handicap*”, considerando principalmente su naturaleza e importancia, así como la edad y capacidades de dicho alumnado. La finalidad de este dispositivo es permitir el seguimiento parcial al alumnado con “*handicap*” -en los términos establecidos en el PPS-, de un plan ordinario en el seno de un Centro Público de Educación “*Élémentaire*” (Educación Primaria), y excepcionalmente en Educación “*Maternelle*” (Educación Infantil) (Ministère de l’Éducation Nationale, 2013).

Las CLIS se ubican en los Centros Educativos de Educación “*Élémentaire*” (Educación Primaria), y excepcionalmente en Educación “*Maternelle*” (Educación Infantil), mientras que en su proyecto educativo (PPS), incluido en el Proyecto de Centro (Circulaire relative aux dispositifs de l’adaptation et de l’intégration scolaires dans le premier degré. Ministère de l’Éducation Nationale, 2002), se deben especificar e integrar las diversas acciones pedagógicas, psicológicas, educativas, sociales, médicas y paramédicas que aseguran la escolarización del alumnado con “*handicap*”. Actualmente, los Centros Educativos de Educación “*Élémentaire*” (Educación Primaria), y excepcionalmente en Educación “*Maternelle*” (Educación Infantil), disponen de la posibilidad de ofertar, normalmente en función de la demanda, cuatro tipologías de CLIS en función del “*handicap*” que presente el alumnado solicitante (Bondonneau & Choisnard, 2011): (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.

En definitiva, la “*Loi pour l’égalité des droits et des chances, pour la participation et pour la citoyenneté des personnes handicapées*” (République Française, 2005) establece un amplio y preciso marco legislativo de la organización de la Educación Especial

en Francia, incluidas las CLIS (Ej., tipologías, aforo, horarios, finalidades, objetivos, etc.), concretamente en el “*Code de l’Éducation*” (République Française, 2006), con el propósito de que el alumnado con “*handicap*” esté escolarizado en el Centro Educativo más cercano a su domicilio, beneficiándose así de los servicios especializados disponibles en su entorno cercano. Sin embargo, los datos disponibles sobre la implementación de este marco normativo en Francia son muy limitados, circunscritos al establecimiento del número de CLIS y del número de alumnado escolarizado en ellas, sin considerar sus aspectos organizativos (Delaubier, 2011).

Por tanto, el objetivo de esta investigación fue identificar la percepción de los docentes y las docentes de las CLIS de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la *Loire* (Francia), sobre los principales aspectos organizativos de este dispositivo; es decir, establecer el número y tipología de CLIS, el número de alumnos y alumnas escolarizados en estos dispositivos, el tiempo dedicado por los profesores y profesoras a la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado en las CLIS, el tiempo dedicado por los docentes y las docentes a la implementación de dicha planificación, los espacios en los que se ubican las CLIS, así como sus principales características y nivel de adecuación a las necesidades del alumnado, y el grado de adecuación de las relaciones interpersonales de los sujetos docentes de las CLIS respecto al resto de miembros implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de las CLIS.

## 2. Metodología

### 2.1. Participantes

En esta investigación participaron un total de 40 Docentes de CLIS de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la *Loire* (Francia) con CLIS, cuyas edades oscilaban entre los 26 y los 54 años, con una media de 35,05 años y una desviación típica de 8,41 años. Su distribución por sexo es de 7 hombres (17,50%) y 33 mujeres (82,50%).

El tamaño de la muestra en esta investigación

se puede considerar adecuado, pues la población diana se encuentra dentro de los parámetros de “*población finita*” (48 docentes). Y es que considerando un nivel de confianza del 95%, la muestra final debiera estar compuesta por un número igual o superior a 33,5 docentes (Buendía et al., 2010, Spagni, 2005), como es el caso en este trabajo. No obstante, la extensión de las conclusiones de la investigación a la población diana no recae exclusivamente en la adecuación del tamaño de la muestra, sino también en cómo son seleccionados con el propósito de reproducir a pequeña escala las características de la población (Arias, 2006). En este sentido, 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:

- Primera etapa: la población diana quedó establecida por los profesores y profesoras encargados de los aspectos organizativos de la Educación Especial de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la *Loire* (Francia) con CLIS.

- Segunda etapa (muestra invitada): seleccionamos 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*.

- Tercera etapa (muestra participante): Efectivamente, la muestra aceptante y definitiva quedó conformada por los 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 83,33% de docentes.

### 2.2. Instrumentos

*Cuestionario sobre la organización de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” con CLIS - Percepción de los Docentes de las CLIS.* Instrumento compuesto por 4 ítems de diferentes alternativas, 11 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) y 6 ítems de respuesta abierta, agrupados en 4 áreas:

- (a) datos personales e institucionales;
- (b) aspectos organizativos relacionados con la labor del sujeto docente;
- (c) espacios en los que se ubican las CLIS;
- y (d) relaciones interpersonales de los profesores y profesoras.

Este cuestionario fue elaborado *ad hoc* para el desarrollo de esta investigación, tomando como referencia para ello otros trabajos, con el objetivo de conocer la percepción de los docentes de las CLIS, sobre los principales aspectos organizativos de este dispositivo en los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la *Loire* (Francia). Por su parte, los estudios psicométricos realizados muestran una alta consistencia interna entre los ítems del cuestionario (modelo alfa -alfa de Cronbach-: 0,84 puntos) y confirman su validez (juicio de individuos expertos para la validez de contenido y análisis factorial con el que se justifica la estructura factorial del instrumento).

### 2.3. Diseño metodológico y procedimiento

El diseño metodológico que adoptamos para esta investigación es de carácter no experimental; concretamente, un diseño de encuesta transversal (Buendía et al., 2010, Hernández, 2009, Latorre, Del Rincón & Arnal 2003).

El Cuestionario sobre la Organización de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” con CLIS - Percepción de los docentes de las CLIS, fue elaborado siguiendo el procedimiento recomendado en la literatura especializada (Martínez, 1995, Arias, 2006, Aznar, Cáceres & Hinojo, 2007). Para ello hicimos una revisión de la literatura especializada sobre las variables de estudio, que nos permitió la concreción de 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 iba dirigido (Cohen & Manion, 2002). Una vez sistematizada y analizada toda la información, procedimos

a la redacción de los ítems que conformaron el Cuestionario inicial, para posteriormente someterlo a dos procesos: (a) revisión por juicio de sujetos expertos, en la que participaron 6 personas expertas de reconocido prestigio y con amplia experiencia en la temática de estudio; y (b) administración piloto, en la que participaron 5 docentes de CLIS de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la *Loire* (Francia), 6 especialistas en Educación Especial y formación del profesorado, y 2 miembros de la “*Maison Départementale des Personnes Handicapées*” -MDPH- (Casa Provincial de Personas con Discapacidad). Finalmente, introdujimos los ajustes y mejoras derivados de la administración piloto y la revisión por juicio de sujetos expertos, quedando configurado el cuestionario definitivo.

Por su parte, el procedimiento de administración del cuestionario se caracterizó por el desarrollo de 4 actuaciones:

- *Solicitud de la Autorización*: en primer lugar, solicitamos las autorizaciones pertinentes al Inspector de la “*Adaptation Scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés*” (Adaptación Escolar y Escolarización del Alumnado con Discapacidad) de la *Loire* (Francia); en segundo lugar, a los inspectores de cada circunscripción de la *Loire* (Francia); y en tercer lugar, a los directores de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la *Loire* (Francia) con CLIS y docentes de CLIS de dichos Centros.

- *Entrega de documentación*: la distribución de los cuestionarios la llevamos a cabo personalmente, es decir, solicitamos una cita previa por vía telefónica y nos presentamos en el Centro Educativo de cada uno de los sujetos participantes, donde se nos facilitó un dossier con el cuestionario sobre la organización de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” con CLIS - Percepción de los docentes, y la carta de autorización del inspector de su circunscripción. Asimismo, en ese momento explicamos detallada e individualmente las instrucciones de cumplimentación del cuestionario, aclarando las posibles cuestiones o dudas a cada uno de los individuos participantes.

- *Seguimiento*: con la intención de

resolver cualquier dificultad en el proceso de cumplimentación del cuestionario, así como de recordar o posponer cada una de las citas de recogida del mismo, realizamos una sesión de seguimiento intermedio.

- *Recogida de cuestionarios*: recogimos personalmente el instrumento, confirmando que la cumplimentación del instrumento se ajustara a los criterios establecidos.

Por último, analizamos la información procedente del cuestionario sobre la organización de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” con CLIS - Percepciones de los docentes de las CLIS, a partir del Paquete Estadístico de las Ciencias Sociales (Statistical Package of Social Sciences -SPSS-) versión 20.0. Sobre los datos obtenidos hicimos los análisis estadísticos descriptivos y de frecuencias pertinentes con el propósito de identificar los principales aspectos organizativos de las CLIS en los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la *Loire* (Francia).

### 3. Resultados

Los resultados sobre el número y tipología de CLIS arrojan que los docentes y las docentes de las CLIS de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la *Loire* (Francia) desarrollan su labor profesional en una única CLIS (100%), cuya tipología es CLIS 1 (92,50%) o CLIS 4 (7,50%), con una media de 9,18 alumnos/as ( $\alpha$ : 2,39 alumnos/as) escolarizados, que oscila entre 4 y 12 alumnos y alumnas por CLIS.

Por otro lado, los sujetos docentes suelen realizar la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado en las CLIS semanalmente (70%), frente a un 30% de ellos que manifiesta efectuarla diariamente, dedicando en términos globales una media de 4,84 horas ( $\alpha$ : 3,31 horas) semanales a dicha tarea docente, que suele oscilar entre 1 y 12 horas. Por su parte, el tiempo dedicado por los docentes y las docentes a la implementación de dicha planificación con el alumnado en las CLIS, es de una media de 23,85 horas ( $\alpha$ : 0,95 horas) semanales, oscilando entre 18 horas (2,50%) y 24 horas (97,50%).

En cuanto a los espacios (Tabla 1), la

mayoría de los sujetos docentes manifiesta que las CLIS se ubican en las mismas instalaciones que el resto de clases ordinarias (97,50%) y que no disponen de una o varias salas especialmente habilitadas para el descanso y/o el ocio del alumnado escolarizado en este dispositivo (80,00%). Asimismo, más de la mitad de los sujetos docentes considera que las CLIS disponen de un mayor espacio que las clases ordinarias para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje con el alumnado (52,50%), mientras que el 62,50% de ellos manifiesta que su creación ha ocasionado reestructuraciones y modificaciones significativas desde la perspectiva organizativa. En definitiva, el 90,00% de los docentes y las docentes plantea que la ubicación y distribución espacial de las CLIS es adecuada a las necesidades del alumnado escolarizado en este dispositivo.

**Tabla 1. Frecuencias Porcentuales sobre los Espacios de las CLIS de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” de la Loire (Francia) (Elaboración propia).**

Ítem / Respuesta ítem	N	%
Instalaciones diferenciadas del resto de enseñanzas		
Si	40	2,50
No	40	97,50
Presencia de sala/s para descanso y/o ocio		
Si	40	20,00
No	40	80,00
Disposición de mayor espacio		
Totalmente en desacuerdo	40	17,50
En desacuerdo	40	30,00
De acuerdo	40	27,50
Totalmente de acuerdo	40	25,00
Reestructuraciones y modificaciones organizativas generadas		
Totalmente en desacuerdo	40	7,50
En desacuerdo	40	30,00
De acuerdo	40	35,00
Totalmente de acuerdo	40	27,50
Adecuación de la ubicación y distribución espacial		
Totalmente en desacuerdo	40	2,50
En desacuerdo	40	7,50
De acuerdo	40	57,50
Totalmente de acuerdo	40	32,50

Por último, en lo referente al grado de adecuación de las relaciones interpersonales de los docentes y las docentes de las CLIS, respecto al resto de miembros implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado escolarizado en este dispositivo (Tabla 2), el 57,50% de los sujetos docentes manifiesta que su relación con el Inspector del Centro Educativo, así como con los miembros/especialistas externos al Centro Educativo, no es muy adecuada, todo lo contrario que con el Director del Centro Educativo (97,50%), con el alumnado de la CLIS (97,50%), con el personal docente del Centro Educativo (95,00%), con

el personal no docente del Centro Educativo (75,00%), y con la familia y/o tutores y tutoras del alumnado de la CLIS (72,50%), cuyas relaciones consideran apropiadas.

**Tabla 2. Frecuencias Porcentuales 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 (Elaboración propia).**

Ítem / Respuesta ítem	N	%
Inspector del Centro Educativo		
Muy bajo	40	10,00
Bajo	40	47,50
Alto	40	35,00
Muy alto	40	7,50
Director del Centro Educativo		
Muy bajo	40	0,00
Bajo	40	2,50
Alto	40	45,00
Muy alto	40	52,50
Personal docente del Centro Educativo		
Muy bajo	40	0,00
Bajo	40	5,00
Alto	40	47,50
Muy alto	40	47,50
Personal no docente del Centro Educativo		
Muy bajo	40	2,50
Bajo	40	22,50
Alto	40	42,50
Muy alto	40	32,50
Alumnado de la CLIS		
Muy bajo	40	0,00
Bajo	40	2,50
Alto	40	5,00
Muy alto	40	92,50
Familia y/o tutores del alumnado de la CLIS		
Muy bajo	40	2,50
Bajo	40	25,00
Alto	40	52,50
Muy alto	40	20,00
Miembros/especialistas externos al Centro Educativo		
Muy bajo	40	10,00
Bajo	40	47,50
Alto	40	30,00
Muy alto	40	12,50



#### 4. Discusión y conclusiones

Los resultados descriptivos de este trabajo nos permiten proponer las siguientes conclusiones respecto a la percepción que tienen los docentes y las docentes sobre los principales aspectos organizativos de la educación especial en los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la *Loire* (Francia) con CLIS:

- (a) el personal docente de las CLIS desarrolla su labor profesional en una única CLIS, en su mayoría de tipología CLIS 1, con un número de alumnado escolarizado por CLIS ajustado a los parámetros numéricos establecidos a nivel normativo;
- (b) el personal docente de las CLIS planifica los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado en las CLIS diaria y semanalmente, dedicándole un tiempo que oscila entre las 1 y 12 horas semanales, si bien el tiempo dedicado a la implementación de dicha planificación suele ser, salvo alguna excepción, de 24 horas semanales;
- (c) las CLIS se ubican en las mismas instalaciones que el resto de enseñanzas y, aunque no suelen disponer de salas especialmente habilitadas para el descanso y/o el ocio del alumnado escolarizado en este dispositivo, frecuentemente disponen de un mayor espacio que las clases ordinarias para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que ha ocasionado reestructuraciones y modificaciones significativas desde la perspectiva organizativa; y
- (d) las relaciones interpersonales del el personal docente de las CLIS parecen ser adecuadas con el director del centro educativo, con el alumnado de la CLIS, con el personal docente del centro educativo, con el personal no docente del centro educativo, y con la familia y/o tutores y tutoras del alumnado de la CLIS, no así con el inspector del centro educativo ni con los miembros/especialistas externos al centro educativo.

En este sentido, en cuanto al número y tipología de CLIS, la “*Circulaire relative à la*

*scolarisation des élèves handicapés à l’école primaire; actualisation de l’organisation des classes pour l’inclusion scolaire*” (Ministère de l’Éducation Nationale, 2009), aunque mantiene las cuatro tipologías de CLIS establecidas en la “*Loi pour l’égalité des droits et des chances, pour la participation et pour la citoyenneté des personnes handicapées*” (République Française, 2005), amplía la caracterización del alumnado en situación de “*handicap*” que puede ser incluido en una CLIS de tipología CLIS 1 (Ej., alumnado con trastornos de las funciones cognitivas o mentales, además del alumnado con trastornos invasivos del desarrollo así como específicos del lenguaje y la palabra), motivo por el cual suele ser la tipología de CLIS más frecuente en los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la *Loire*. Por su parte, en lo que concierne al número de alumnos y alumnas escolarizados en estos dispositivos, la “*Loi pour l’égalité des droits et des chances, pour la participation et pour la citoyenneté des personnes handicapées*” (République Française, 2005) establece un máximo de 12 alumnos/as. No obstante, si el “*Inspecteur d’Académie*” (Inspector de la Academia) considera oportuno reducir el número de alumnado escolarizado en una CLIS, puede realizarlo, con las autorizaciones pertinentes del “*Inspecteur de Circonscription*” (Inspector de la Circunscripción), sobre todo si el proyecto pedagógico de aula o las restricciones de autonomía del alumnado que está escolarizado en esa CLIS lo justifican (Circulaire relative à la *scolarisation des élèves handicapés à l’école primaire; actualisation de l’organisation des classes pour l’inclusion scolaire*, Ministère de l’Éducation Nationale, 2009), por lo que el número de alumnado escolarizado por CLIS que arrojan los resultados está en los parámetros numéricos permitidos (entre 4 y 12 alumnos/as por CLIS). Ahora bien, el número de alumnos y alumnas escolarizados en las CLIS está aumentando considerablemente en los últimos años (Bondonneau, 2011, Delaubier, 2011), principalmente, por las políticas de inclusión implementadas, que están incrementando la demanda de escolarización de alumnado en estos dispositivos (SNUipp-FSU, 2012). Así, cinco años después de la aplicación efectiva de

esta Ley, se registraron, siguiendo el estudio de Bondonneau (2011), 201.388 alumnos y alumnas con “*handicap*” escolarizados en medio ordinario, en toda Francia. Es decir, 50.000 más que en el año 2005, siendo este crecimiento de más de un 33% entre los años 2005 y 2010.

Ante esta situación se plantea una única solución dirigida a aumentar el número de CLIS, el cual, sin embargo, no ha variado desde el año 2009, a pesar del aumento de la demanda de este alumnado y a pesar de alcanzar las CLIS el número máximo de su alumnado (Académie de Lyon, 2012).

Por otro lado, el número de horas que los docentes y las docentes suelen dedicar a la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado en las CLIS puede considerarse, en algunos casos, relativamente bajo, pero el “*Décret relatif aux obligations de service des personnels enseignants du premier degré*” (Ministère de l’Éducation Nationale, 2008) garantiza que los docentes y las docentes dediquen tiempo a dicha planificación en su horario lectivo con el propósito de reflexionar sobre el funcionamiento de la CLIS, sobre la evaluación de sus efectivos y sobre la situación del alumnado. Asimismo, los sujetos docentes suelen planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado en las CLIS diaria y semanalmente (ej., organizar el trabajo escolar, su horario y adaptar los programas escolares a las condiciones particulares del aula y del alumnado), principalmente por la cantidad de cambios que se producen a diario en las adaptaciones individuales y de aprendizaje, por la organización de la inclusión en las demás clases del centro educativo y por la organización de los tiempos de escolarización del alumnado de la CLIS (Ej., tiempo en la CLIS, de inclusión, de salidas escolares, o para con los profesionales, entre otros) (Circulaire relative à la scolarisation des élèves handicapés à l’école primaire; actualisation de l’organisation des classes pour l’inclusion scolaire. Ministère de l’Éducation Nationale, 2009, Ministère de l’Éducation Nationale, 2013).

El tiempo dedicado por los docentes y las docentes a la implementación de dicha planificación suele ser, salvo alguna excepción,

de 24 horas semanales, tal y como se recoge en el “*Décret relatif aux obligations de service des personnels enseignants du premier degré*” (Ministère de l’Éducation Nationale, 2008), donde se establecen, además del número de horas lectivas, las obligaciones de su servicio (ej., reuniones con los padres y madres y/o sujetos tutores legales del alumnado, participación en consejos de centro, realización de cursos de formación, etc.) Por supuesto, aquellos individuos docentes de las CLIS que al mismo tiempo ocupan el puesto de dirección del centro educativo, disponen de una reducción de 6 horas en el número de horas lectivas.

En lo que respecta a los espacios en los que se ubican las CLIS, a sus características y al nivel de adecuación a las necesidades del alumnado, tal y como se establece en la “*Loi pour l’égalité des droits et des chances, pour la participation et pour la citoyenneté des personnes handicapées*” (République Française, 2005) y se reafirma en la “*Circulaire relative à la scolarisation des élèves handicapés à l’école primaire; actualisation de l’organisation des classes pour l’inclusion scolaire*” (Ministère de l’Éducation Nationale, 2009), los espacios en los que se ubican las CLIS son los ordinarios, pues no se prevén salas adicionales para uso exclusivo de estos dispositivos. Sin embargo, su ubicación debe estar estratégicamente dispuesta para facilitar la inclusión (Sola, López & Cáceres, 2009), y en numerosas ocasiones, con el acuerdo y consenso de los demás sujetos docentes del centro educativo, se permite al personal docente seleccionar en primer término las instalaciones donde disponer la CLIS. Estas son algunas de las razones por las que los docentes y las docentes plantean que la ubicación y distribución espacial de las CLIS es adecuada a las necesidades del alumnado escolarizado en este dispositivo.

Por último, la calidad de las relaciones interpersonales del personal docente de las CLIS con el resto de miembros implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado escolarizado en este dispositivo, determinará el éxito de la inclusión, pues el diseño, planificación, aplicación y evaluación del proyecto individual, de grupo y de Centro Educativo será el resultado de un proceso

de trabajo colaborativo entre el personal docente del centro educativo y los individuos profesionales externos, siempre bajo la supervisión del director y del inspector del Centro Educativo (Ballarin, 1994, Aznar, Hinojo & Fernández, 2007). En esta línea, el nivel de adecuación de las relaciones entre los sujetos docentes de las CLIS y el personal docente del Centro Educativo, así como el Director del Centro Educativo, parece ser el apropiado, principalmente porque para el desarrollo del PPS, elaborado por la “*Commissions des droits et de l'autonomie des personnes handicapés*” –CDAPH– (Comisión de los derechos y de la autonomía de las personas con discapacidad) (Loi pour l'égalité des droits et des chances, pour la participation et pour la citoyenneté des personnes handicapés, République Française, 2005, Ministère de l'Éducation Nationale, 2009, République Française, 2006), y para el proyecto de organización y funcionamiento de la CLIS, se requiere una estrecha colaboración y coordinación entre el personal docente del Centro Educativo, siempre bajo la supervisión del director (*Circulaire relative aux programmes personnalisés de réussite éducative: Mise en œuvre des PPRE à l'école et au collège*. Ministère de l'Éducation Nationale, 2006). Por otro lado, la relación de los individuos docentes de las CLIS con el inspector del Centro Educativo, así como con los miembros/especialistas externos al Centro Educativo, parece no ser muy adecuada, y es que su participación en el proceso de escolarización y de enseñanza-aprendizaje del alumnado es ocasional, en los mismos términos que la participación de los miembros externos del centro educativo (Ej., CDAPH); este es uno de los principales motivos por los que la “*Circulaire interministérielle relative à la politique de prise en charge des personnes atteintes d'autisme et de troubles envahissants du développement*” (Ministère de l'Éducation Nationale, 2005), así como la “*Circulaire interministérielle relative à la mise en œuvre régionale du plan autisme 2008-2010*” (Ministère de la Santé, 2010), destacan la importancia y necesidad de mejorar las relaciones entre los diferentes implicados en dichos procesos. Se hace preciso la existencia de un liderazgo en los Centros

que recaiga en la figura del director. En este sentido y siguiendo la investigación sobre el “Análisis de los Componentes Organizativos de Centros de Formación Profesional en España” de Hinojo-Lucena y otros (2013), se plasma en sus conclusiones la necesidad de que los miembros de los Equipos Directivos lleven a cabo un liderazgo caracterizado principalmente por: promover soluciones ante determinados problemas, dinamizar los esfuerzos personales y materiales para la mejora de la convivencia en el propio centro, y optimizar los recursos disponibles, encarnado en el Director. No obstante, de cara a garantizar el éxito de la inclusión del alumnado, es importante también tener en cuenta la adecuación de las relaciones interpersonales del personal docente de la CLIS con el personal no docente del Centro Educativo y con la familia y/o tutores y tutoras del alumnado de la CLIS (Académie de Lyon, 2006, Delaubier, 2011), así como con el alumnado mismo, proporcionándole un lugar de aprendizaje adaptado e individualizado, en un clima escolar de calidad (Delaubier, 2011, Aznar, Cáceres e Hinojo, 2008).

Para finalizar, es necesario mencionar que esta investigación de naturaleza descriptiva se ha llevado a cabo en la Loire, una de las provincias de Francia, por lo que sus resultados sobre algunos de los principales aspectos organizativos de la educación especial en Francia se deben interpretar con cautela. No obstante, la ausencia de literatura especializada sobre los aspectos organizativos de este dispositivo de inclusión denominado CLIS en la educación francesa, concede a esta investigación un valor añadido. Estas son algunas de las principales razones por las que es necesario seguir desarrollando investigaciones con procesos de selección muestrales más exigentes, es decir, con muestras más amplias y con mayor nivel de representatividad, pues la información disponible sobre la realidad organizativa de las CLIS, sin tener en cuenta los documentos oficiales, son insuficientes.

### Lista de referencias

Académie de Lyon (2006). *Les classes d'intégration scolaire: Principes et*



- fonctionnement*. Recuperado el 31 de julio de 2013, de:  
<[www2.ac-lyon.fr/etab/ien/ain/ash01/aisbourg/secteur\\_en/Clis/CLIS\\_principes.doc](http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/ain/ash01/aisbourg/secteur_en/Clis/CLIS_principes.doc)>
- Académie de Lyon (2012). *Elèves en situations de handicap-Clis*. Recuperado el 18 de agosto de 2013, de:  
<<http://www.ia42.ac-lyon.fr/elevés-en-situation-de-handicap,309847,fr.html>>
- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica*. Caracas: Episteme.
- Aznar-Díaz, I., Cáceres-Reche, P. & Hinojo-Lucena, F. J. (2007). Perspectivas teórico-prácticas sobre investigación educativa, *Sinopsis educativa*, 1, pp. 43-70.
- Aznar-Díaz, I., Cáceres, M<sup>a</sup>. P. & Hinojo, F. J. (2008). At the school's integration of disadvantaged groups: present problems situation and measures of schools action to immigrant pupils, *Espaços*, 2 (2), pp. 217-227.
- Aznar-Díaz, I., Hinojo-Lucena, F. J. & Fernández-Martín, F. D. (2007). Competencia, competencias profesionales y perfil profesional: Retrato del perfil del psicopedagogo, *Publicaciones*, 37, pp. 109-116.
- Ballarin, J. L. (1994). *Enfants difficiles structures spécialisées*. París: Nathan.
- Bondonneau, C. & Choisnard, M. F. (2011). *La scolarisation des enfants handicapés*. Rapport au Président de la République. Recuperado el 20 de abril de 2012, de:  
<<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/114000307/0000.pdf>>
- Buendía, L., Colás, M. P. & Hernández, F. (2010). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cerletti, L. (2006). *Las familias, ¿un problema escolar? Sobre la socialización escolar infantil*. Buenos Aires: Noveduc.
- Cohen, L. & Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Delaubier, J. P. (2011). *Les classes pour l'inclusion scolaire (CLIS) en 2010*. Recuperado el 31 de octubre de 2012, de:  
<[http://cache.media.education.gouv.fr/file/2011/53/8/2011-104-IGEN\\_215538.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2011/53/8/2011-104-IGEN_215538.pdf)>
- Hernández, M. (2009). *Epidemiología. Diseño y análisis de estudios*. México, D. F.: Editorial Médica Panamericana.
- Hinojo-Lucena, F. J., Cáceres-Reche, M. P. & Raso-Sánchez, F. (2013). Análisis de los componentes organizativos de Centros de Formación Profesional en España. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), pp. 783-801.
- Latorre, A., Del Rincón, D. & Arnal, J. (2003). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Leavy, P. (2011, septiembre 6-11). *Prometí que voy a ser atento-El déficit de atención desde la antropología de la niñez*. XXVIII Congreso Internacional de Asociación Latinoamericana de Sociología, Recife, Brasil.
- Leavy, P. (2013). "¿Trastorno o mala educación?" Reflexiones desde la antropología de la niñez sobre un caso de TDAH en el ámbito escolar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), pp. 675-688.
- Martínez, R. (1995). El método de encuestas por muestreo: Conceptos básicos. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual & G. Vallejo (eds.) *Métodos de investigación en Psicología*, (pp. 385-432). Madrid: Síntesis.
- Ministère de la Santé (2010). *Circulaire DGCS/DGOS/DGS/CNSA n° 2010-292 du 27 juillet 2010 relative à la mise en œuvre régionale du plan autisme 2008-2010*. Recuperado el 2 de septiembre de 2013, de:  
<[http://www.sante.gouv.fr/fichiers/bo/2010/10-11/ste\\_20100011\\_0100\\_0110.pdf](http://www.sante.gouv.fr/fichiers/bo/2010/10-11/ste_20100011_0100_0110.pdf)>
- Ministère de l'Éducation Nationale (2002). *Circulaire n° 2002-113 du 30 avril 2002, relative aux dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré*. Recuperado el 19 de junio de 2013, de:  
<<http://www.education.gouv.fr/botexte/bo020409/MENE0201158C.htm>>
- Ministère de l'Éducation Nationale (2005). *Circulaire n° 2005-124 du 8 mars 2005*



- relative à la politique de prise en charge des personnes atteintes d'autisme et de troubles envahissants du développement. Recuperado el 27 de junio de 2012, de: <<http://www.education.gouv.fr/bo/2005/15/SANA0530104C.htm>>
- Ministère de l'Éducation Nationale (2006). *Circulaire n°2006-138 du 25 août 2006 relative aux programmes personnalisés de réussite éducative: Mise en œuvre des PPRE à l'école et au collège*. Recuperado el 27 de junio de 2013, de: <<http://www.education.gouv.fr/bo/2006/31/MENE0601969C.htm>>
- Ministère de l'Éducation Nationale (2008). *Décret relatif aux obligations de service des personnels enseignants du premier degré du 30 juillet 2008*. Recuperado el 26 de agosto de 2008, de: <<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000019278548>>
- Ministère de l'Éducation Nationale (2009). *Circulaire n° 2009-087 du 17 juillet 2009 relative à la scolarisation des élèves handicapés à l'école primaire; actualisation de l'organisation des classes pour l'inclusion scolaire*. Recuperado el 27 de junio de 2012, de: <<http://www.education.gouv.fr/cid42618/mene0915406c.html>>
- Ministère de l'Éducation Nationale (2013). *La scolarisation des élèves handicapés*. Recuperado el 12 de septiembre de 2013, de: <<http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleveshandicapes.html>>
- Raso-Sánchez, F., Cáceres, M. P. & Aznar-Díaz, I. (2013). Teacher's satisfaction concerning the use of ICT in rural educational Centers of Andalusia (Spain). *The New Educational Review*, 34 (4), pp. 246-257.
- République Française (2005). *Partie législative, Code de l'action sociale et des Familles. Livre I: Dispositions générales, Titre I: Principes généraux, Chapitre IV: Personnes handicapées, Article L-114*. Recuperado el 5 de marzo de 2013, de: <[http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=5D318EDE5A6B201CA759DF9C7F907A2F.tpdjo09v\\_3?idSectionTA=LEGISCTA000006157554&cidTexte=LEGITEXT000006074069&dateTexte=20131113](http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=5D318EDE5A6B201CA759DF9C7F907A2F.tpdjo09v_3?idSectionTA=LEGISCTA000006157554&cidTexte=LEGITEXT000006074069&dateTexte=20131113)>
- République Française (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*. Recuperado el 3 de octubre de 2013, de: <[http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00000809647&dateTexte=.](http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00000809647&dateTexte=)> [Fecha de consulta: 03/octubre/2013].
- République Française (2006). *Code de l'Éducation. Partie réglementaire, Livre III: L'organisation des enseignements scolaires, Titre V: Les enseignements pour les enfants et adolescents handicapés*. Recuperado el 9 de septiembre de 2013, de: <<http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191>>
- SNUipp-FSU (2012). *EVS/Compte-rendu d'audience avec La Directrice d'Académie (manque de places pour les enfants relevant du handicap mental)*. Recuperado el 31 de octubre de 2012, de: <<http://21.snuipp.fr/spip.php?article985--%3ESNUipp-FSU>>
- Sola-Martínez, T., López-Urquizar, N. & Cáceres-Reche, M. P. (2009). *La educación especial en su enmarque didáctico y organizativo*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Spagni, M. B. (2005). *Estadística básica*. Santa Fe: Ediciones UNL.