

# LA RESPUESTA A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA CAPV





**LA RESPUESTA A LAS  
NECESIDADES EDUCATIVAS  
ESPECIALES EN LA CAPV**

**Por parte de Datlan S.L. Investigación Aplicada:**

Dirección: Maite González, Jorge Martínez.

Realización: Iratxe Herrero, Juan José Pérez.

**Por parte de la institución del Ararteko:**

Mercedes Agúndez, Faustino López de Foronda, Valentín Martínez, Fermín Barceló, Iñaki Mendieta, Jaione Aguirre, Nieves Oca, Amaia Pagola.

© ARARTEKO

Fotocomposición e impresión: Gráficas Santamaría, S.A.

Ilustración de cubierta: *Niña con muñeca*. Lucio Ortiz de Urbina.

© de la fotografía: Museo de Bellas Artes de Bilbao.

Papel reciclado.  
D.L.: VI-293/01.

**LA RESPUESTA A LAS  
NECESIDADES EDUCATIVAS  
ESPECIALES EN LA CAPV**

# **ÍNDICE GENERAL**

<b>Índice de cuadros y gráficos</b> .....	13
<b>Presentación del informe</b> .....	17
<b>Introducción</b> .....	33
<b>Síntesis</b> .....	39
<b>1. El liderazgo</b> .....	59
1.1. El liderazgo en el sistema educativo .....	61
1.1.1. La relación entre normativa y práctica .....	62
1.1.2. Relaciones, compromisos y conflictos .....	62
1.1.3. Políticas de reconocimiento profesional .....	62
1.1.4. Criterios en la provisión de recursos .....	63
1.1.5. La inspección y su implicación en las necesidades educativas especiales .....	63
1.2. El liderazgo en el centro .....	64
1.2.1. El papel del director o directora, dificultades y acciones .....	64
1.2.2. El OMR y el Plan Educativo de Centro en relación con las necesidades educativas especiales .....	66
<b>2. Política y estrategia (objetivos)</b> .....	67
2.1. Evolución de la normativa hasta 1998 .....	69
2.1.1. La normativa hasta 1982 .....	69
2.1.2. El Plan de Educación Especial de 1982 .....	70
2.1.3. Una escuela comprensiva e integradora, 1988 .....	71
2.1.4. Desarrollo normativo de la década de los 90 .....	74
2.2. La normativa de la CAPV desde 1998 .....	75
2.2.1. El concepto de necesidades educativas especiales .....	76
2.2.2. La detección e identificación de las necesidades educativas especiales .....	77
2.2.3. La escolarización de alumnado con necesidades educativas especiales .....	78
2.2.4. Profesionales de atención a alumnado con necesidades educativas especiales .....	80
2.2.5. Las adaptaciones curriculares .....	81

2.2.6. Desarrollo y ampliación de la normativa a nuevas necesidades educativas especiales .....	81
2.3. Bases conceptuales sobre atención a las necesidades educativas especiales .....	83
<b>3. El equipo de profesionales, las personas que trabajan en el sistema educativo .....</b>	<b>89</b>
3.1. La elección y la formación del equipo de profesionales .....	91
3.2. Análisis cuantitativo del equipo de profesionales .....	94
3.3. Funciones del equipo de profesionales .....	100
3.4. La organización y participación del equipo de profesionales .....	101
<b>4. Las alianzas y recursos .....</b>	<b>103</b>
4.1. Análisis de los recursos físicos y materiales .....	105
4.2. Análisis de los sistemas de información y la tecnología .....	107
4.3. El compromiso y la relación del sistema educativo y los centros con los partenaires, resto de sistemas .....	107
<b>5. Los procesos clave .....</b>	<b>111</b>
5.1. Los procesos clave para el funcionamiento de la organización .....	113
5.2. Los procesos educativos en relación con las necesidades educativas especiales .....	115
5.3. Los procesos en relación con las necesidades, deseos y expectativas del sistema cliente respecto a las necesidades educativas especiales .....	120
<b>6. Los resultados .....</b>	<b>121</b>
6.1. El equipo de profesionales en relación con las necesidades educativas especiales .....	123
6.2. Valoración de las asociaciones, familias y personas con necesidades educativas especiales de los resultados alcanzados .....	123
6.3. Resultados valorados por la organización: análisis del alumnado con necesidades educativas especiales .....	129
6.3.1. El conjunto del alumnado con necesidades educativas especiales.	130
6.3.1.1. Tipos de necesidades educativas especiales identificadas en cada territorio histórico .....	130
6.3.1.2. Alumnado con necesidades educativas especiales por territorio histórico y género .....	133
6.3.1.3. Alumnado según tipo de necesidades educativas especiales y territorio histórico .....	135
6.3.1.4. Distribución del alumnado con necesidades educativas especiales según titularidad del centro, niveles educativos y modelos lingüísticos .....	139
6.3.1.5. Resultados académicos .....	145
6.3.2. Resultados del alumnado en centros críticos .....	151
6.3.2.1. Resultados en los centros críticos en cada territorio histórico .....	153

---

<b>7. Metodología</b> .....	163
7.1. Modelo de análisis: el modelo europeo de calidad EFQM .....	165
7.2. Análisis de datos estadísticos .....	166
7.3. Análisis de documentos .....	167
7.4. Entrevista en profundidad semiestructurada .....	167
7.5. Historia de vida .....	168
7.6. Técnica Delphi .....	170
7.7. Grupos de discusión .....	173
<b>8. Propuestas de mejora</b> .....	175
<b>9. Recomendaciones</b> .....	187
<b>10. Bibliografía</b> .....	199
<b>Anexos</b> .....	203
I. Historias de vida .....	205
II. Cuestionario Delphi .....	233
III. Guión para grupos de discusión .....	255
IV. Glosario .....	259



# **ÍNDICE DE CUADROS Y GRÁFICOS**

<b>Cuadro 1.</b>	Ratio alumnado con nee/profesionales específicos, por titularidad del centro, según territorio .....	48
<b>Cuadro 2.</b>	Alumnado con nee, por tipo de nee, según territorio histórico.	55
<b>Cuadro 3.</b>	Indicadores de alumnado con nee en la CAPV, según titularidad del centro .....	56
<b>Cuadro 3.1.</b>	Ratio de alumnado general/profesorado general en centro, por etapa educativa, según territorio histórico y titularidad del centro .....	95
<b>Cuadro 3.2.</b>	Profesionales para la atención a alumnado con nee, por etapa educativa y tipo de profesional, según titularidad del centro en Álava .....	97
<b>Cuadro 3.3.</b>	Profesionales para la atención a alumnado con nee, por tipo de profesional, según titularidad del centro en Bizkaia .....	98
<b>Cuadro 3.4.</b>	Profesionales para la atención a alumnado con nee, por tipo de profesional, según titularidad del centro en Gipuzkoa .....	99
<b>Cuadro 4.1.</b>	Número de centros para alumnado general, por etapa educativa, según territorio histórico y titularidad del centro .....	105
<b>Cuadro 4.2.</b>	Recursos materiales específicos para nee, por nivel de enseñanza, según territorio histórico y titularidad .....	106
<b>Cuadro 6.1.</b>	Tipos de nee identificadas en la normativa, territorios históricos y CAPV .....	131
<b>Cuadro 6.2.</b>	Alumnado con nee y alumnado general, por territorios históricos .....	133
<b>Cuadro 6.3.</b>	Alumnado con nee y alumnado general, por género .....	135
<b>Cuadro 6.4.</b>	Alumnado con nee, por tipo de nee, según territorio histórico.	136
<b>Cuadro 6.5.</b>	Alumnado con nee, por tipo de nee, según género. (%) .....	138
<b>Cuadro 6.6.</b>	Alumnado con nee, por titularidad del centro educativo .....	139
<b>Cuadro 6.7.</b>	Prevalencia de alumnado con nee, por titularidad del centro según territorio histórico .....	139
<b>Cuadro 6.8.</b>	Alumnado con nee escolarizado en c. ordinario y c. educación especial, por territorio histórico .....	140

<b>Cuadro 6.9.</b>	Alumnado con nee en centro de educación especial, por titularidad del centro según territorio histórico .....	141
<b>Cuadro 6.10.</b>	Alumnado con nee, por etapa educativa, según titularidad del centro .....	142
<b>Cuadro 6.11.</b>	Prevalencia de alumnado con nee sobre total escolarizado, por etapa educativa, según titularidad del centro .....	143
<b>Cuadro 6.12.</b>	Prevalencia de alumnado con nee permanentes sobre el total escolarizado por etapa educativa y modelo lingüístico, según territorio histórico y titularidad del centro .....	144
<b>Gráfico 6.1.</b>	Resultados escolares en la red pública de la CAPV. Porcentajes del alumnado que aprueba según ciclo, etapa y modelo lingüístico .....	146
<b>Gráfico 6.2.</b>	Resultados escolares en la red privada de la CAPV. Porcentajes del alumnado que aprueba según ciclo, etapa y modelo lingüístico .....	147
<b>Cuadro 6.13.</b>	Porcentaje de alumnado general que aprueba sobre el total escolarizado, por etapa educativa y modelo lingüístico, según territorio histórico y titularidad del centro .....	148
<b>Cuadro 6.14.</b>	Porcentaje de alumnado en edad no idónea sobre el total escolarizado, por etapa y modelo lingüístico, según territorio histórico y titularidad del centro .....	149
<b>Cuadro 6.15.</b>	Porcentaje de alumnado que repite sobre el total escolarizado, por etapa y modelo lingüístico, según territorio histórico y titularidad del centro .....	150
<b>Cuadro 6.16.</b>	Distribución geográfica de los centros seleccionados .....	153
<b>Cuadro 6.17.</b>	Indicadores de resultados, tipo de nee y ratio de profesionales en Álava. Comparación entre centros seleccionados y total del territorio según etapa, titularidad y modelo lingüístico .....	155
<b>Cuadro 6.18.</b>	Indicadores de resultados, tipo de nee y ratio de profesionales en Bizkaia. Comparación entre centros seleccionados y total del territorio según etapa, titularidad y modelo lingüístico .....	157
<b>Cuadro 6.19.</b>	Indicadores de resultados, tipo de nee y ratio de profesionales en Gipuzkoa. Comparación entre centros seleccionados y total del territorio según etapa, titularidad y modelo lingüístico .....	159

# **PRESENTACIÓN DEL INFORME**

- **OBJETO DEL INFORME Y CONTEXTO DEL TRABAJO**

**El informe extraordinario que aquí se presenta analiza la atención que el sistema educativo vasco está ofreciendo al alumnado con necesidades educativas especiales.** Trata, pues, de evaluar la respuesta que las instituciones educativas de nuestra Comunidad están dando, en la actualidad, a un colectivo de personas, menores de edad, que por sus características específicas pueden encontrar especiales problemas para ejercer su derecho a la educación en condiciones favorables; para acceder a una educación de calidad.

Este informe de la institución del Ararteko responde, claramente, a la **opción prioritaria** marcada por anteriores informes y que busca estudiar en profundidad y sacar a la luz la situación de **colectivos** de nuestra sociedad especialmente desfavorecidos o **vulnerables**: personas ancianas, personas enfermas, personas detenidas o encarceladas... Respecto a la problemática específica de las personas menores de edad, la institución del Ararteko ha presentado con antelación dos informes monográficos: uno sobre la atención a la infancia y a la adolescencia en situación de desprotección (1997), y otro sobre la intervención con menores infractores (1998). Ahora, en este nuevo informe, opta por centrarse en el sistema educativo y en el colectivo de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales que en él se halla escolarizado.

**Durante los últimos veinte años**, tanto en el País Vasco como en otros ámbitos cercanos, se han producido importantes **cambios** en la educación y, más concretamente, en lo que se conocía como «educación especial». La apuesta por integrar al alumnado con necesidades educativas especiales en centros ordinarios y normalizar las respuestas educativas ha sido clara y generalizada. Prueba de ello es que, en el curso 1999-2000, el 92,2% del alumnado con necesidades educativas especiales estaba escolarizado en centros ordinarios. A lo largo de los años se han producido modificaciones conceptuales, normativas, organizativas; se ha reestructurado la red de centros; se han creado nuevas figuras profesionales y apoyos... Al mismo tiempo se ha ampliado también el abanico de personas o colectivos considerados potenciales sujetos de necesidades educativas especiales y, por tanto, de determinadas respuestas educativas específicas. Algunos de los **avances** logrados son evidentes y así lo reconocen los propios actores sociales, incluso las propias personas con necesidades educativas especiales y/o sus familiares.

En lo que respecta al desarrollo normativo, se han introducido recientes y significativas modificaciones en el marco de una escuela comprensiva e integradora, espe-

cialmente a raíz del Decreto 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta al alumnado con necesidades educativas especiales, y las órdenes y resoluciones posteriores. Nos encontramos, por tanto, ante un tema educativo trascendente, en el que se lleva años trabajando con una clara voluntad política, con medidas pioneras en ocasiones, con una normativa desarrollada, al que se destina un importante volumen de recursos, en el que se han ido dando pasos decididos... Parece, pues, un buen momento para analizar la atención a estas personas desde una perspectiva eminentemente cualitativa:

- ¿se está logrando, de hecho, la integración de estas personas?;
- ¿se les está ofreciendo una respuesta educativa de calidad?;
- ¿existen determinados colectivos, centros o zonas, insuficientemente atendidos?;
- ¿se están logrando mejoras significativas en cuanto a los estereotipos sociales, las prácticas escolares o la cooperación interinstitucional?;
- ¿se está logrando la compensación educativa de las desigualdades de origen, la superación de los condicionamientos de partida...?

El presente informe pretende responder a algunas de las anteriores preguntas y aportar información significativa en torno a ellas.

## • MARCO LEGAL DE REFERENCIA

Para la elaboración del trabajo se ha tomado como **marco de referencia** más inmediato la definición y la tipología de necesidades educativas especiales que recoge el citado Decreto del Gobierno Vasco de 23 de junio de 1998 (BOPV de 13 de julio). Así, en su artículo 2, establece que:

*«A efectos de este Decreto se entenderán como necesidades educativas especiales las de aquellos alumnos y alumnas que requieran en un periodo de su escolarización, o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas, así como las de aquellos alumnos y alumnas que requieran atención específica debido a condiciones personales ligadas a altas capacidades intelectuales.»*

Y en el capítulo V diferencia nueve tipos de necesidades educativas especiales a las que el sistema educativo debe ofrecer respuesta específica. Necesidades derivadas de:

- Retraso mental y/o trastorno generalizado del desarrollo
- Sordera y deficiencia auditiva.
- Deficiencia visual.
- Discapacidad motora y parálisis cerebral.
- Condiciones de mayor capacitación o sobredotación intelectual.
- Medio social o cultural desfavorecido.
- Situaciones de grave inadaptación escolar.

- Hospitalización y enfermedades de larga duración.
- Niveles lentos y dificultades importantes de aprendizaje.

Este marco de referencia específico se encuadra en un contexto más amplio en el que la respuesta a la diversidad del alumnado -diversidad creciente en nuestra sociedad- es, al mismo tiempo, un reto, una característica y un objetivo esencial del sistema educativo.

## • ENFOQUE METODOLÓGICO Y TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

En cuanto al **enfoque metodológico**, se ha optado por un modelo de análisis eminentemente cualitativo: el modelo europeo de calidad EFQM, que pretende promover la mejora continua y la excelencia en las organizaciones.

Toda opción metodológica tiene sus ventajas y sus inconvenientes. En nuestro caso, una de las ventajas es que se centra en aspectos cualitativos esenciales y puede ayudar a descubrir cuestiones problemáticas, que están condicionando los resultados, y oportunidades de mejora. Uno de los inconvenientes puede ser que no existe, entre nosotros, gran tradición para aplicar este modelo de análisis a las organizaciones escolares y que, a veces, utiliza conceptos alejados de la jerga profesional o poco comunes todavía en el contexto escolar.

De acuerdo con el modelo de análisis elegido, **para obtener información** significativa se han utilizado fuentes muy diversas y se han aprovechado **diferentes técnicas complementarias entre sí**. El informe (tanto el texto base que se publica, como los anexos y otras separatas complementarias) refleja la variedad de los instrumentos y técnicas utilizadas. Así:

- Analiza el actual marco normativo que regula, en nuestra Comunidad, la atención a las necesidades educativas especiales.
- Recoge las aportaciones realizadas por personas expertas consultadas mediante entrevistas individuales al inicio del estudio.
- Ofrece la explotación de datos cuantitativos recabados de diferentes servicios del Departamento de Educación.
- Recoge testimonios (itinerarios de escolarización) de personas con diferentes tipos de necesidades educativas especiales que analizan, en primera persona, los procesos vividos.
- Aporta las opiniones y los consensos logrados en torno a un cuestionario (cuestionario Delphi) por una importante representación de más de 60 personas expertas.
- Resume las aportaciones de diferentes asociaciones de apoyo a personas con necesidades educativas especiales.
- Recoge los motivos de preocupación y las propuestas de mejora planteadas, en los grupos de discusión de cada uno de los tres territorios históricos, por 28 personas convocadas en función de su trabajo o responsabilidad dentro del sistema educativo.

Aunque el texto ofrece, en ocasiones, con entidad propia, la visión de un determinado colectivo o la información recogida mediante una determinada técnica, pretende integrar todas las visiones, datos y aportaciones en un informe global que destaque aquellos elementos esenciales sobre los que existe un mayor grado de consenso.

## • ESTRUCTURA DEL INFORME Y OBSERVACIONES SOBRE LOS DATOS

Respecto a la **estructura del informe** conviene hacer las siguientes observaciones:

- Algunos capítulos tienen una función claramente sintética. Pretenden ofrecer un resumen divulgativo del informe, destacar los elementos esenciales, facilitar una aproximación rápida a los contenidos básicos o a las propuestas de mejora... Se trata de los siguientes capítulos:
  - Este capítulo, de presentación del informe.
  - El capítulo inicial, titulado «Síntesis».
  - Los capítulos finales, de «Propuestas de mejora» y «Recomendaciones».
- El cuerpo central del trabajo está integrado por los capítulos 1 a 6, y sigue, básicamente, el esquema de análisis utilizado para su realización. Estudia:
  - El liderazgo.
  - Los objetivos.
  - El equipo de profesionales que trabajan en el sistema educativo.
  - Las alianzas con otros sistemas y recursos.
  - Los procesos clave.
  - Los resultados.
- Los anexos ofrecen una información complementaria: las historias de vida o testimonios recogidos, los resultados obtenidos en torno a los cuestionarios Delphi, un glosario de términos.... También el capítulo 7 («Metodología») o el 10 («Bibliografía») ofrecen informaciones complementarias, especialmente sobre las técnicas y fuentes de información utilizadas.

Con ello, se pretende facilitar diferentes tipos de lectura, según el grado de interés y el tiempo disponible de cada cual.

El informe sintetiza, en forma de cuadros o de gráficos, numerosos datos cuantitativos respecto a tres cuestiones significativas: los equipos de profesionales (apdo. 3.2.), los recursos físicos y materiales (apdo. 4.1.) y los resultados escolares (apdo. 6.3.). Conviene hacer aquí algunas **observaciones sobre el valor que debe concederse a estos datos**:

- Se han utilizado diferentes fuentes de información, que se señalan en cada caso. Normalmente se trata de datos aportados, en respuesta a nuestra petición, por



diferentes servicios dependientes del Departamento de Educación y que, como se puede comprobar, no siempre utilizan idénticos criterios. Esto dificulta, en ocasiones, las comparaciones (entre territorios o entre redes) y exige tener en cuenta las diferencias de criterio.

- Todos los datos sobre necesidades educativas especiales deben entenderse siempre referidos a las necesidades «identificadas» como tales en el período previo a la recogida de datos (curso 1999-2000). No se trata, pues, de las necesidades educativas especiales existentes, sino de aquéllas identificadas como tales por los servicios de educación (5.958 en el curso 1999-2000).
- Los datos sobre «resultados escolares», muy llamativos en algunos casos, se refieren siempre a las calificaciones escolares que establece el propio profesorado de los centros. No deben entenderse, pues, como resultados obtenidos ante pruebas comunes a todos los centros o corregidas con idénticos criterios. Conviene tener muy presente esta observación a la hora de establecer comparaciones.

## • ASPECTOS DESTACABLES, DE PREOCUPACIÓN Y MEJORA

**Desde una perspectiva garantista de los derechos**, que es la que corresponde a la institución del Ararteko, queremos destacar aquí aquellos **aspectos del informe especialmente preocupantes y que**, en nuestra opinión, **deben ser objeto de atención prioritaria**.

### 1. El salto existente entre la normativa y la práctica escolar

La normativa de aplicación en nuestra Comunidad propone una escuela comprensiva e integradora. Es decir, unas instituciones capaces de responder a la diversidad de los alumnos y las alumnas, y de lograr la integración educativa del alumnado con necesidades educativas especiales. Abarca una amplia gama de situaciones que pueden dar origen a necesidades educativas especiales, temporales o que afectan a toda la vida escolar. Establece también criterios, procedimientos, recursos materiales, profesionales, servicios de apoyo...

A pesar de los pasos dados y de los avances logrados, la realidad analizada muestra que la integración y normalización, principios que rigen la respuesta a las necesidades educativas especiales, no siempre se alcanzan de hecho. Son muchos los factores que inciden en ello y que se reflejan en el informe:

- La dificultad de liderazgo en un sistema educativo disperso y complejo, con cientos de centros y miles de aulas y de agentes sociales.
- La respuesta diferenciada que se ofrece, mediante profesorado y recursos técnicos y materiales específicos, sin que a veces se logre una implicación del conjunto de la comunidad educativa en la atención a la diversidad.
- La tendencia histórica -y la mentalidad social- segregadora.
- La excesiva concentración de personas con necesidades educativas especiales en determinados centros, que puede llegar a hacer imposible la inclusión.
- El insuficiente desarrollo o atención ofrecida a determinadas necesidades, especialmente las derivadas del desfavorecimiento social...

El informe recoge datos y valoraciones que ayudan a conocer mejor la realidad escolar de estas personas y que permiten compararla con nuestro actual marco normativo. En los siguientes apartados destacaremos algunos de los factores negativos observados.

## **2. La insuficiente consideración del desfavorecimiento social**

Uno de los objetivos buscados por la institución del Ararteko al emprender el trabajo de investigación era el de analizar hasta qué punto nuestro sistema educativo estaba considerando, y dando una respuesta suficiente, a las necesidades educativas derivadas de las situaciones de exclusión, marginación o desfavorecimiento social.

El propio Decreto de 23 de junio de 1998 del Gobierno Vasco recoge expresamente, por primera vez, esta categoría entre las diferentes causas que dan origen a necesidades educativas especiales (*«por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas»*) y, poco después, lo desarrolla en una orden (de 30 de julio de 1998) *«por la que se regula la acción educativa para el alumnado que se encuentre en situaciones sociales o culturales desfavorecidas y las medidas de intervención educativa para el alumnado que manifieste dificultades graves de adaptación escolar»*. Se trata, pues, de una consideración relativamente reciente en la norma (1998), de un colectivo, tal vez más difícil de delimitar, y que puede exigir respuestas específicas diferentes (no sólo individuales, sino grupales; que no siempre exigen apoyos humanos o materiales especializados...).

Por los datos recogidos de los diferentes servicios del Departamento de Educación, se ha podido constatar que no está teniendo una consideración equiparable a la de otros grupos con necesidades educativas especiales. Todo apunta a que las previsiones de la normativa no han sido todavía suficientemente aplicadas, o no han sido llevadas a la práctica suficientemente.

Es evidente que las situaciones de desfavorecimiento social se concentran, de modo especial, en determinadas zonas y centros. A juicio de esta institución, ello exige una atención prioritaria y compensatoria ante tales situaciones. Atención prioritaria que los datos recogidos no reflejan.

## **3. Las diferencias entre redes escolares en la atención a las necesidades educativas especiales.**

Tanto los datos de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales como los datos de resultados, o mejor calificaciones escolares, ponen de manifiesto una realidad muy preocupante: no existe una distribución equitativa de este alumnado entre los diferentes centros y redes; existe una tendencia clara a que el alumnado con estas necesidades se concentre, en gran proporción, en determinados centros, especialmente en centros públicos de determinadas zonas o modelos lingüísticos; esta distribución desigual tiene también su reflejo en las diferencias que se observan en las calificaciones escolares del alumnado entre unos centros y otros; existe el riesgo de que algunos centros se conviertan en «guetos» que hagan inviable cualquier integración...

La desproporción, entre la red pública y privada, en la atención a las necesidades educativas especiales es evidente y afecta a todos los territorios, niveles educativos y modelos lingüísticos (cfr., por ejemplo, cuadros 3, 6.6., 6.7., 6.9., 6.10.). Los datos muestran que el peso de la integración del alumnado con necesidades educativas especiales recae, especialmente, en los centros públicos. Y, seguramente, esta desproporción sería aún mucho mayor si se recogieran las necesidades asociadas a situaciones de desfavorecimiento social, algunas de ellas relativamente recientes (piénsese, por ejemplo, en el alumnado de origen extranjero o perteneciente a minorías étnicas).

Parece necesario adoptar, con urgencia, medidas correctoras a esta situación. La distribución del alumnado en las diferentes unidades que conforman el sistema educativo puede ser, en sí misma, más o menos equilibrada o equitativa. Pero, además, existe un consenso generalizado sobre la necesidad de no superar determinadas ratios de escolarización de alumnado con necesidades educativas especiales en un centro o aula, para que la integración escolar sea posible y beneficiosa para todos. El propio decreto citado recoge este riesgo: *«La Administración Educativa cuidará especialmente de que aquellos centros situados en entornos desfavorecidos no se conviertan en entornos segregados, contrarios al principio de integración y normalización»*. Corresponde, pues, a la Administración educativa poner los medios y velar porque así sea.

Alguna de las recomendaciones efectuadas en este informe proponen medidas en este sentido, que afectan tanto a los criterios de matriculación como al seguimiento de las derivaciones, cambios de centro o «expulsiones» más o menos veladas de determinados alumnos a otros servicios. Medidas que, a juicio de esta institución, la Administración educativa puede tomar respecto a un sistema que, prácticamente en su totalidad y al margen de la titularidad pública o privada, está financiado con fondos públicos y sujeto a idénticas normas y principios.

#### **4. Las diferencias en la atención entre territorios**

Los datos recogidos en este informe muestran importantes diferencias respecto a la atención a las necesidades educativas especiales entre los diferentes territorios:

- en la proporción de alumnos y alumnas que son considerados como sujetos de necesidades educativas especiales;
- en la proporción de alumnado con necesidades educativas especiales que es clasificado bajo un tipo de necesidad o de otra;
- en la adjudicación de recursos humanos...

Algunas de estas diferencias pueden explicarse por la historia (por ejemplo, la trayectoria previa de los servicios, centros, asociaciones ligadas a la educación especial en cada territorio). Otras pueden deberse a las diferencias de criterio a la hora de catalogar una necesidad como necesidad educativa especial y objeto de apoyo específico, o al clasificarla como de un tipo o de otro. En algún caso, también, las diferencias de recursos observadas pueden deberse a la falta de criterios similares entre las diferentes fuentes de datos a la hora de cuantificarlos.

Hay diferencias, sin embargo, que son difíciles de comprender. Especialmente, las que se aprecian en cuanto a las tasas de intervención: ningún dato de población o socioeconómico puede justificar, por ejemplo, que en Álava la proporción de alumnos/as que son considerados como sujetos con necesidades educativas especiales sea del 2,6%, en Bizkaia sea del 1,6% y en Gipuzkoa del 2,1%. Tampoco la autonomía de los centros permite explicar tales diferencias. Más bien, deben ser atribuidas a la mayor o menor capacidad de detección y a la ausencia de criterios comunes que busquen una mayor equidad en la respuesta a las necesidades y en la consiguiente distribución de recursos.

## **5. La existencia de centros educativos con escasa capacidad de respuesta y resultados escolares poco satisfactorios**

Como se ha señalado, en muchos casos las situaciones de desfavorecimiento y, en general, las necesidades educativas especiales se concentran en determinados centros. El informe analiza detalladamente los resultados escolares -más exactamente, las calificaciones escolares- de una muestra de 84 de estos centros, en comparación con los del conjunto de centros (teniendo en cuenta variables como el territorio, la titularidad o los modelos lingüísticos). En estos 84 centros críticos también se analizan otros datos como la proporción de alumnado identificado con alguna necesidad educativa especial o los recursos disponibles, lo cual permite comparar y valorar situaciones.

Las comparaciones se establecen siempre entre las calificaciones escolares decididas por el profesorado. No se trata, pues, de resultados obtenidos, por ejemplo, en determinadas pruebas estándar, que se apliquen en todos los centros con idénticos criterios. Aun así, las diferencias obtenidas son suficientemente significativas en todos los indicadores utilizados:

- tasas de aprobados (con diferencias medias de más de 20 puntos en algunos casos);
- tasas de edad no idónea (retraso acumulado por repeticiones, que en algunos tipos de centros afecta al 80% del alumnado);
- tasas de repetición (de más del 20% en cursos de Educación Secundaria).

Según estos datos, parece claro que la capacidad de influencia del sistema escolar no está pudiendo compensar y superar desigualdades y déficit de origen. Las causas, seguramente, son muy diversas y no pueden simplificarse señalando, simplemente, que los recursos de que disponen estos centros son insuficientes para hacerlo. Pero sí parece, por los datos recogidos, que la atribución de recursos (especialmente recursos humanos) a estos centros no siempre tiene en cuenta suficientemente esta situación, sobre todo en algunos niveles.

El informe ofrece una primera aproximación a esta realidad, basándose en la explotación de datos correspondientes a la muestra de 84 centros «críticos» seleccionados. A juicio de esta institución, tendría que ser seguida de estudios más pormenorizados, del seguimiento y análisis de los resultados que se están obteniendo y, en última instancia, de la adopción de medidas compensadoras que mejoren la calidad del servicio ofrecido.

## **6. Las dificultades para lograr la implicación de toda la comunidad educativa en la respuesta a las necesidades educativas especiales**

La atención a las necesidades educativas especiales exige, con frecuencia, recursos específicos que se incorporan a los centros ordinarios. De hecho, durante los últimos años se han ido creando nuevos recursos y figuras profesionales que se han incorporado al sistema educativo, bien en servicios de apoyo, bien en los propios centros educativos, bien como recursos itinerantes: profesorado de centros de recursos para invidentes; equipos multiprofesionales de zona; profesorado consultor, orientador, de aprendizaje de tareas, de pedagogía terapéutica, logopedas, auxiliares, fisioterapeutas...

El informe recoge valoraciones que ponen en duda la correcta incorporación de algunos de estos profesionales a la dinámica escolar y, al mismo tiempo, apuntan la dificultad que existe para que todos los componentes de la comunidad educativa asuman como propia la respuesta a las necesidades educativas especiales, y no como función exclusiva del personal específico o especializado.

Entre los datos, valoraciones y propuestas recogidas en esta sentido se pueden señalar las siguientes:

- importancia de que determinados agentes como los equipos directivos de los centros o la inspección educativa lideren estos procesos;
- insuficiente incardinación de algunas figuras profesionales recientes en la estructura de los centros;
- utilización inadecuada, en algunos casos, de recursos humanos específicos para tareas que no les corresponden;
- inexistencia de coordinación entre servicios o dificultades de coordinación entre profesionales que trabajan con las mismas personas con necesidades educativas especiales...

## **7. La situación de la atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales en la Educación Secundaria**

El informe no pretende analizar en profundidad la situación en cada uno de los niveles o etapas educativas. Quiere ser un informe global. No obstante, prácticamente todas las fuentes de información han mostrado su preocupación y han insistido en la problemática específica de la Educación Secundaria. Se considera que:

- muchos centros están dando una respuesta manifiestamente insuficiente a la diversidad de su alumnado;
- la atención a las necesidades educativas especiales, de hecho, no está asumida de igual modo y con recursos similares a los existentes en las etapas anteriores;
- existe una tendencia a desprenderse de determinado tipo de alumnado y derivarlo hacia recursos de enseñanza no reglada;
- la organización del centro y los horarios del profesorado no siempre garantizan unos mínimos necesarios para la coordinación pedagógica;
- es necesaria una mayor formación del profesorado de secundaria en la atención a la diversidad...

Los datos de resultados (calificaciones escolares, repeticiones de curso, tasas de edad no idónea) refuerzan estas consideraciones.

Desde la perspectiva que corresponde a la institución del Ararteko, este tipo de problemas resultan especialmente preocupantes en lo que respecta a la Educación Secundaria Obligatoria, al tratarse de una etapa obligatoria y que debe acoger a la totalidad de la población escolar.

## **8. Las lagunas en la prevención y atención precoz de las necesidades educativas especiales**

Existe un consenso profesional sobre la importancia de prevenir, detectar, diagnosticar y atender lo antes posible a los niños y niñas con necesidades educativas especiales. Nadie duda de la trascendencia de una detección y atención precoz. La propia normativa de nuestra Comunidad recoge esta prioridad y la necesidad de comunicación en el llamado espacio sociosanitario: *«La Administración educativa procurará que la atención, identificación y valoración del alumnado con necesidades educativas especiales se produzcan a la edad más temprana posible. A tal efecto, por medio de los servicios responsables del Departamento de Educación, Universidades e Investigación, deberá establecer comunicación con los servicios correspondientes de los Departamentos de Bienestar Social de las Diputaciones Forales y del Departamento de Sanidad.»* (Artículo 4.2. del decreto citado)

Es verdad que, a veces, un diagnóstico prematuro e incorrecto puede acarrear problemas. Sin embargo, casi siempre es la única vía de acceso a una atención organizada o unos recursos específicos. Quien lea las historias de vida recogidas en el anexo I de este informe podrá apreciar, en el testimonio directo de las personas entrevistadas, la importancia que en su vida y en su proceso de escolarización han tenido el diagnóstico y la consiguiente atención.

En nuestra Comunidad, de hecho, existe una realidad contradictoria en lo que respecta a la escolarización en los primeros años: por una parte, no se ha regulado todavía la etapa de 0-3 años de la Educación Infantil; por otra, se ha ido generalizando progresivamente la incorporación de niños y niñas cada vez más pequeños (tres años, dos años, un año) a los centros escolares.

Esta institución ya ha señalado con anterioridad la necesidad de regular e implantar el primer ciclo de la Educación Infantil y clarificar responsabilidades institucionales (cfr., por ejemplo, la recomendación general sobre la «Extensión de la Educación Infantil en su primer ciclo en la Comunidad Autónoma», incluida en el informe al Parlamento Vasco de 1999). Aquí vuelve a recordarlo desde la perspectiva de la atención a las necesidades educativas especiales, como lo ha hecho anteriormente en intervenciones ante quejas individuales.

La progresiva y cada vez más temprana escolarización en los centros ha respondido más a criterios de oportunidad que de prioridad objetiva. Se han ido abriendo estas aulas en aquellos centros donde existía una baja matriculación, o una disponibilidad de espacios, o un acuerdo con otras instancias, o no era necesario un au-

mento de personal... Estas circunstancias, evidentemente, no siempre coinciden con aquellos centros que atienden a una población más desfavorecida y, consecuentemente, más necesitada de una atención temprana. Este informe vuelve a plantear la necesidad de revisar esta situación.

## **9. Coordinación entre diferentes servicios y relación entre el sistema educativo y las familias y asociaciones**

Tanto la coordinación entre servicios y profesionales, como la implicación de la familia o de los representantes legales en el proceso educativo de sus hijos, hijas o representados, son factores que inciden decisivamente en la calidad de la respuesta. Esto, que es válido para la generalidad de los casos, adquiere una importancia especial cuando se refiere a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

El informe recoge insuficiencias en este sentido, tanto desde la perspectiva de los profesionales del sector, como desde la perspectiva de las familias y de las asociaciones de familiares. También recoge valoraciones positivas sobre los avances logrados en la participación de las familias, durante los últimos años.

## **10. Valoración e intercambio de buenas prácticas**

Tal y como se ha señalado en esta presentación, la perspectiva metodológica adoptada en la elaboración del informe se centra en la calidad. En este apartado estamos insistiendo en los elementos negativos, preocupantes o manifiestamente mejorables. Y lo estamos haciendo, necesariamente, en términos generales. Sin embargo, no debe olvidarse que el sistema educativo vasco está formado por cientos de centros y miles de aulas y de profesionales. Es evidente que, lo mismo que existen malas prácticas, existen también buenas prácticas y ejemplos a seguir en cualquiera de los aspectos señalados: integración, respuesta a la diversidad, coordinación, implicación de la comunidad educativa, atención prioritaria a los más necesitados, organización eficiente y aprovechamiento de los recursos... En este informe, por sus propias características y finalidad, debemos insistir en lo insuficiente y mejorable. Pero no tiene por qué ser siempre así.

Uno de los rasgos más criticables de nuestro sistema es, precisamente, que no valora ni difunde suficientemente las buenas prácticas. En este caso, por ejemplo, los buenos ejemplos de organización escolar en respuesta a las necesidades educativas especiales. La buena o la mala práctica, con frecuencia, no tiene ningún tipo de consecuencia externa (ni positiva ni negativa) para quienes la ejercen. Esto tiene, al menos, un doble efecto negativo: no ayuda a la motivación o refuerzo de los profesionales u organizaciones más eficientes; no facilita que otros puedan aprender de ellas.

### **• RECOMENDACIONES DE LA ARARTEKO**

A la luz de los datos, valoraciones y propuestas recogidas en el informe, y desde la perspectiva de garantía de derechos que le corresponde, la institución del Ararteko efectúa 21 recomendaciones a la Administración educativa:

- Algunas afectan a la organización general del sistema educativo y a sus prioridades como, por ejemplo, la recomendación de que se adopten medidas que garanticen una distribución equilibrada del alumnado con necesidades educativas especiales y eviten los centros-gueto, o la de dar prioridad a la educación temprana o desarrollar las respuestas al alumnado socialmente desfavorecido.
- Otras proponen la evaluación sistemática de la atención a las necesidades educativas especiales que ofrecen los centros, o el reconocimiento, fomento y difusión de las buenas prácticas de inclusión.
- Cinco recomendaciones se centran en el refuerzo de determinadas figuras profesionales, en la mejora de su formación o incardinación en los centros, y en la coordinación entre profesionales y servicios.
- Se proponen también determinadas mejoras que afectan a los procedimientos de valoración, de seguimiento o de confidencialidad en la atención a las necesidades educativas especiales, así como la revisión o utilización de algunos recursos específicos.
- Dos recomendaciones, por fin, se centran en la importancia de la sensibilización social, y en la necesidad de lograr la implicación de toda la comunidad educativa y la colaboración con las familias en la atención a las necesidades educativas especiales.

La mayor parte de las 21 **recomendaciones** que se efectúan en este informe tratan de corregir los problemas o las insuficiencias destacadas en el apartado anterior. La Ararteko, una vez presentado este informe ante el Parlamento Vasco, hará llegar estas recomendaciones a los responsables de la Administración educativa vasca y, posteriormente, efectuará un seguimiento sobre su grado de cumplimiento.

## • AGRADECIMIENTOS

Antes de terminar esta presentación, quiero expresar públicamente nuestro agradecimiento a todas las personas que han colaborado y han hecho posible este trabajo. Especialmente:

- al equipo de investigación aplicada Datlan, S.L. que ha llevado el peso fundamental en la realización del estudio, y en la recogida y explotación de la información;
- a las personas responsables de los servicios del Departamento de Educación que han aportado sus datos;
- a las personas expertas que respondieron a los cuestionarios Delphi, cuyos nombres aparecen en el apartado 7.6. de este informe; a las que fueron consultadas mediante entrevistas individuales que se relacionan en el apartado 7.4.; y a las que participaron en los grupos de discusión, cuyos nombres se citan en el apartado 7.7.;
- a los miembros de asociaciones que fueron entrevistados;
- a las seis personas con necesidades educativas especiales que nos ofrecieron el testimonio de su vida y su experiencia, y que han servido siempre de referencia y de acicate en la realización de este trabajo, en representación de otras muchas.



Que el trabajo realizado ayude a la mejora continua de nuestro sistema educativo y a seguir avanzando en la normalización e integración escolar de todas las personas con necesidades educativas especiales, y en la compensación educativa de las desigualdades.

Vitoria/Gasteiz, 5 de junio de 2001

**LA ARARTEKO EN FUNCIONES**  
***Mercedes Agúndez Basterra***

# **Introducción**

La relación entre educación y las exigencias socioeconómicas emergentes, en un periodo histórico tan cambiante como el actual, está requiriendo constantes ajustes en el sistema educativo. Pero además, se le ha de añadir el hecho de que la educación habría de contribuir, también, a la igualdad de oportunidades de todo el alumnado, tratando de compensar las desigualdades de capacidad y de origen social.

Se pretende así que el sistema educativo asegure el logro de innumerables objetivos, resultando que la tarea y la responsabilidad alcanzan una gran envergadura que puede generar un profundo desasosiego en el conjunto de los y las profesionales de la educación.

La respuesta a las necesidades educativas especiales y, en general, a la diversidad es un aspecto clave y un reto en sí mismo dentro los objetivos de la atención educativa. La escuela, como institución básica de socialización, debe reflejar de manera coherente la propia diversidad social, a través de los valores que transmite y desde el marco en que se desarrolla la atención. Esto implica que las aulas y los centros educativos han de ser, en sí mismos, un reflejo de dicha diversidad.

La multiculturalidad, las desigualdades sociales y la discapacidad han requerido, desde una pretensión de equidad, cambios en el sistema educativo para que estas desventajas iniciales no generen resultados desiguales debidos a factores sociales o culturales, por un lado, y a la igualdad de tratamiento por otro.

Estos cambios han afectado a los propios conceptos referidos a educación especial, integración, inclusión, diversidad, e incluso al propio término de necesidad educativa especial.

Así mismo, se aprecian importantes cambios desde diferentes planes y normativas en nuestra Comunidad que evidencian el esfuerzo institucional por adecuar la respuesta educativa a las diferentes necesidades, de manera más notoria desde que se aprobó el Plan de Educación Especial en 1982.

Todo el desarrollo posterior ha culminado en la extensa normativa de 1998 que, a su vez, continúa generando nuevas necesidades de investigación y producción normativa.

El tiempo transcurrido desde los comienzos de estos cambios evidentes y el incremento paulatino de la diversidad social y, por lo tanto, educativa son los dos aspectos clave que generan la necesidad de analizar la respuesta actual que el sistema educativo ofrece al alumnado identificado con alguna necesidad educativa especial.

Esta necesidad de analizar dicha respuesta se enmarca en la tradición de las escuelas eficaces en la búsqueda de las variables que apoyan la capacidad de influencia del sistema educativo en los resultados, frente a las condiciones de partida.

El estudio de esta respuesta es complejo, dada la cantidad de aspectos que incluye la propia atención a la diversidad. El enfoque de considerar la atención a la diversidad como un aspecto más de la atención general está presente a lo largo de este informe, por lo que se analizan aspectos educativos más generales que inciden en esta atención.

La calidad se constituye como el horizonte de todas las iniciativas. En torno al objetivo de la calidad se plantean nuevas iniciativas y se vuelven a debatir temas tradicionales en el campo de la educación: la descentralización y la autonomía de los centros, los cambios en el currículum, el desarrollo de la evaluación, la preocupación por la función del equipo de docentes y los sistemas de participación y control social de los centros.

Por esta razón, y por entender que la respuesta a las necesidades educativas especiales se realiza, también, con un enfoque de centro y de sistema educativo, el análisis de cómo la escuela responde a las necesidades educativas especiales se ha realizado desde el modelo europeo de calidad EFQM. Este modelo está orientado a mejorar la gestión de las organizaciones, en este caso, la gestión del sistema educativo como organización. En el capítulo de metodología se presenta, de manera sucinta, este modelo.

Alvaro Marchesi y Elena Martín formulan una definición de calidad educativa que engarza con los nueve criterios del modelo EFQM y la respuesta a las necesidades educativas especiales:

*Un centro educativo de calidad es aquél que potencia el desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales, afectivas, estéticas y morales de los alumnos, contribuye a la participación y a la satisfacción de la comunidad educativa, promueve el desarrollo profesional de los docentes e influye con su oferta educativa en su entorno social. Un centro educativo tiene en cuenta las características de sus alumnos y de su medio social. Un sistema educativo de calidad favorece el funcionamiento de este tipo de centros y apoya especialmente a aquellos que escolarizan a alumnos con necesidades educativas especiales o están situados en zonas social o culturalmente desfavorecidas.<sup>1</sup>*

En la realización de este estudio ha sido fundamental la participación de personas expertas dentro y fuera del sistema educativo, asociaciones, familias y alumnado con necesidades educativas especiales. El propio enfoque de la EFQM considera clave la consulta a profesionales y sistema cliente.

En este proceso de consulta y participación el equipo consultor ha asumido el papel de mediador, capaz de recoger los datos y valoraciones aportados por especialistas, profe-

---

<sup>1</sup> MARCHESI, A. Y MARTÍN, E. Calidad de enseñanza en tiempos de cambio. Ed. Alianza Editorial. Madrid, 1998. Pg. 33.

sionales y clientes, articulándolas en base al mencionado esquema de análisis para, finalmente, plantear un conjunto de propuestas para la mejora.

En este sentido, se puede anticipar que la respuesta institucional de la CAPV al alumnado con necesidades educativas especiales fue, sin duda, pionera en su momento, aportando una normativa avanzada y exhaustiva, y poniendo a su disposición un volumen muy importante de recursos. La valoración de los resultados, después de casi veinte años de implantación, queda fuera de toda duda, así como el alto nivel técnico y la voluntad política clara que la alentaron.

El contenido del documento base se estructura en nueve capítulos y un apartado final de Anexos. De los nueve capítulos, los seis primeros se corresponden con los agentes y resultados que identifica el modelo de la EFQM: Liderazgo, Política y Estrategia, Profesionales, Alianzas y Recursos, Procesos clave y Resultados. La EFQM reconoce cinco agentes ( liderazgo, política y estrategia, profesionales, alianzas y recursos y procesos clave ) y cuatro tipos de resultados ( en los profesionales, en los clientes, en la sociedad y resultados clave). Sobre estos agentes y resultados se profundiza en los capítulos correspondientes a cada uno, así como en el séptimo capítulo dedicado a la Metodología. Los últimos se dedican a las Propuestas de mejora y Bibliografía. Los Anexos finales incluyen las historias de vida, el cuestionario Delphi, el guión de los grupos de discusión y el glosario de términos.

# **Síntesis**

En esta síntesis se presenta de manera resumida las principales ideas que se desarrollan a lo largo del documento, siguiendo para ello la misma nomenclatura de los capítulos. Esta síntesis facilita, así mismo, la divulgación del documento.

## 1. El liderazgo

El liderazgo es uno de los cinco agentes que identifica el modelo de calidad EFQM. En el caso del sistema educativo, a través del liderazgo se conoce cómo, las personas que lideran, desarrollan y facilitan la consecución de la misión de la escuela, desde su implicación personal y mediante acciones y comportamientos adecuados de acuerdo a los valores que recoge la normativa vigente.

Resulta prioritario en la atención al alumnado, y de manera más notoria, al identificado con alguna necesidad educativa especial desde todos los ámbitos comenzando por la política y estrategia del sistema y finalizando en la actuación del equipo de profesionales. Es por ello clave, también, en los centros críticos.

Este liderazgo se analiza desde dos perspectivas, en el sistema educativo en general y en el centro educativo en particular, si bien, en la medida en que el centro pertenece al sistema, los aspectos referidos a este último inciden también en él.

El **liderazgo en el sistema educativo** es un aspecto clave para su adecuado funcionamiento ya que implica a todos los ámbitos y profesionales, si bien, son variadas las causas que pueden dificultar su consecución.

Se ha intentado, quizás, sustituir el ejercicio del liderazgo con una normativa, extensa y exhaustiva, pretendiendo ofrecer órdenes claramente definidas que permitan operativizar los aspectos que regula. El ejercicio del liderazgo necesita normas, pero se basa en la consolidación y desarrollo de los valores que las sustentan.

En otras ocasiones la relación entre los servicios sociales, el sistema sanitario y el educativo es menos frecuente de lo deseado por los y las profesionales de educación a quienes se ha consultado. La falta de articulación del espacio sociosanitario dificulta, en la práctica, la atención al alumnado con determinadas necesidades educativas especiales que requieren otro tipo de atención, además de la educativa.

El apoyo al liderazgo ejercido desde la Inspección es fundamental y necesario para garantizar la coherencia entre los aspectos regulados en la normativa y su aplicación efectiva en los centros educativos. Para ello es necesaria la presencia evidente de estos profesionales en los centros y evaluación de las diferentes actuaciones, con una devolución efectiva y real de estos resultados para compartirla entre el equipo de profesionales. Del mismo modo son claves el control de la legalidad, que ya realiza Inspección, y el control pedagógico, que tiende a quedar relegado por el exceso de trabajo burocrático.

Así mismo el reconocimiento profesional es un proceso clave que se manifiesta de manera evidente en el liderazgo. El reconocimiento de la labor del equipo de profesionales en los diferentes servicios y en los centros es un reconocimiento implícito de su liderazgo como personas expertas en la atención a las necesidades educativas especiales. Es necesario que este reconocimiento lo realicen quienes ejercen el liderazgo político y, en su caso, directivo, y que sea real y evidente.

El reconocimiento de las experiencias positivas facilita los cambios necesarios en la optimización de la atención a la educación especial y, por extensión, a todo el alumnado. El cambio de actitudes y de conductas es difícil lograrlo únicamente desde la normativa.

En la provisión de recursos, la excesiva homogeneización derivada de algunas normas, dificulta asignarlos de manera diferencial como reconocimiento a quienes desarrollan su trabajo de manera eficaz y obtienen resultados, diluyéndose así la eficacia de un instrumento útil, cuando se utiliza adecuadamente.

El liderazgo adquiere una importancia especial en el centro educativo, en la medida en que es el marco en el que se produce la atención directa al alumnado, que es resultado de la interacción de varios factores que inciden en el papel del director y, por extensión, el del equipo directivo.

Este liderazgo resulta más efectivo en la medida en que es compartido de manera evidente y coherente con el equipo directivo, y fuera del centro, se respalda desde el propio departamento o desde el resto de sistemas.

En ocasiones, la figura directiva no está claramente definida en cuanto a sus funciones, en la práctica; aunque la normativa referida a las necesidades educativas especiales se refiere a las figuras del tutor/a, consultor/a y orientador/a, de las que implícitamente se deriva su liderazgo en esta materia. Intentar que todo el profesorado se implique en la atención a las necesidades educativas especiales puede resultar una difícil tarea.

La dificultad de tener un proyecto común de centro y, por lo tanto, algo que liderar, se produce con mayor frecuencia en los centros públicos que en los privados. Los centros privados, en especial los centros religiosos, poseen un ideario que les ayuda a definir su misión y el conjunto de valores que lo sustentan. Los valores y la misión de una organización representan el impulso cohesionador más potente para enfrentarse a la resistencia al cambio que generan las estructuras funcionariales excesivamente escoradas en la consolidación y desarrollo de sus derechos laborales. En otras ocasiones el propio cor-



porativismo académico dificulta estas actuaciones y, en este caso, no se evidencian diferencias entre centros públicos y privados.

Antonio Marina, en una conferencia en la Universidad de Deusto, expuso que la secularización de la sociedad habría conllevado a una orfandad de referentes éticos.

Un aspecto facilitador del liderazgo efectivo es la estabilidad del conjunto de profesionales que, a su vez, tiende a garantizar las políticas educativas implantadas.

Haciendo una comparación entre el ejercicio del liderazgo y la titularidad de los centros, públicos y privados, se evidencia una correlación directa entre ambas variables aunque no de manera sistemática en todos los centros. Si bien es cierto que en los centros privados existe este liderazgo, en mayor proporción que en los públicos, también entre estos últimos hay equipos que realmente asumen su liderazgo con responsabilidad, y esto se traduce en resultados positivos en la atención a la diversidad.

En esta relación la clave reside en la función que cumple el Plan Educativo de Centro, aspecto sobre el que se profundiza más adelante. La ilusión por liderar debe emerger de los equipos de centro en función de proyectos, lo que requiere del apoyo del sistema educativo hacia proyectos vinculados con los intereses y necesidades de las personas en riesgo de exclusión.

La atención a la diversidad debe integrarse como un proceso educativo más en el Plan Educativo de Centro y en el resto de planes y proyectos del centro, asumiendo su contenido por parte de todo el equipo de profesionales del centro, ofreciendo un marco coherente para su desarrollo y facilitando el proceso posterior de evaluación en un proceso general de mejora continua de la calidad de la atención, en la medida en que las necesidades educativas pueden variar.

Quizá la diferencia más notoria por razón de titularidad se centra en el Proyecto de Centro, o filosofía de centro, cuya presencia o ausencia refuerza el resto de aspectos analizados.

Aunque la LOGSE en su normativa recoge la necesidad de estos Proyectos de Centro y existen centros públicos en los que se aplica, este proyecto está más definido y extendido entre los centros privados concertados, sobre todo de carácter religioso. Parece que los centros concertados tienen una mayor orientación hacia el cliente, y los públicos son más independientes con relación a sus clientes.

En virtud de este proyecto se constata un liderazgo efectivo que moviliza las acciones del equipo directivo y del conjunto de profesionales, cohesiona el grupo y orienta la consecución de objetivos. En los centros en que no se aplica este proyecto el liderazgo se diluye, o viceversa. En ocasiones es difícil encontrar personas que quieran formar parte del equipo directivo porque su labor efectiva carece de reconocimiento profesional. La existencia del Proyecto de Centro resulta clave especialmente en los centros críticos, en los que se concentra un mayor número de alumnado con necesidades educativas especiales.

## 2. Política y estrategia (objetivos)

La política y estrategia de una organización, en este caso del sistema educativo, se manifiesta a través de la legislación y la normativa, en las que se reflejan los principios y objetivos que sustentan sus acciones.

En este documento se recoge la presentación rigurosa, pero no exhaustiva, de estas normas y las bases conceptuales sobre esta atención a las necesidades educativas especiales. A quienes deseen conocerlas en detalle se les recomienda su lectura.

En cualquier caso resulta necesario incluir la definición de necesidades educativas especiales y las categorías de estas necesidades recogidas en la normativa. En nuestra Comunidad, el Decreto 118/1998 recoge la siguiente definición de necesidades educativas especiales:

*«...las de aquellos alumnos y alumnas que requieran en un periodo de escolarización, o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas, así como las de aquellos alumnos y alumnas que requieran atención específica debido a condiciones personales ligadas a altas capacidades intelectuales»<sup>2</sup>*

En este mismo Decreto se reconocen **nueve tipos de necesidades educativas especiales** derivadas de las siguientes situaciones:

- Retraso mental y/o trastorno generalizado del desarrollo
- Sordera y deficiencia auditiva
- Deficiencia visual
- Discapacidad motora y parálisis cerebral
- Condiciones de mayor capacitación o sobredotación intelectual
- Medio social o cultural desfavorecido
- Situaciones de grave inadaptación escolar
- Hospitalización y enfermedades de larga duración
- Niveles lentos y dificultades importantes de aprendizaje

Esta normativa refleja el esfuerzo realizado para la atención a la educación especial en nuestra comunidad. Tal y como se menciona en la Introducción, la respuesta institucional de la CAPV a este alumnado ha sido pionera en su momento, con una normativa avanzada y exhaustiva y con un importante volumen de recursos.

En este desarrollo normativo destacan por su importancia el Plan de Educación Especial y la Orden que lo ejecuta en 1982, que suponen un avance evidente de esta atención. La extensa normativa de 1998 desarrolla esta atención a la educación especial recogiendo como novedad, necesidades no contempladas anteriormente.

---

<sup>2</sup> DECRETO 118/1998, 23 de Junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora.

El análisis de las bases conceptuales sobre las que se establece actualmente el debate teórico sobre la atención a las necesidades educativas especiales se centra en la coherencia de la normativa y las potencialidades aún no desarrolladas.

En primer lugar, conviene insistir en cuanto a que la normativa sobre necesidades educativas especiales en la CAPV es avanzada, exhaustiva y concreta. El acierto de haber incorporado esta nueva dimensión de educación especial a la legislación educativa es fundamental, y supone un nuevo camino en la mejora continua que caracteriza a nuestro sistema educativo, reconocido dentro y fuera de nuestro entorno.

En cuanto a la aplicación real de la normativa se constata que no existe una puesta en práctica de la totalidad de sus contenidos. Situación comprensible si se tiene en cuenta que los cambios en las líneas de actuación de cualquier sistema necesitan cierto tiempo para consolidarse y ponerse en práctica. En mayor medida si se producen varios cambios en poco tiempo, como parece ocurrir en nuestro sistema educativo.

Los principios reconocidos en la normativa vigente se asumen y aplican con diferente intensidad en la práctica cotidiana, así lo constata el consenso entre las personas consultadas.

La asunción de la diversidad es diferente según el tipo de necesidad educativa especial; las originadas por desfavorecimiento o inadaptación se identifican, en general, en menor proporción que las originadas por una discapacidad.

Son varios los factores que explican esta menor identificación de las originadas por desfavorecimiento o inadaptación, y que deben tenerse en cuenta en el análisis de sus datos:

- Se han incorporado más tarde a la legislación y es necesario un periodo de adaptación a este cambio.
- Ante estas necesidades la normativa reconoce un tratamiento para el centro en conjunto, frente al tratamiento individualizado ante la discapacidad.
- La identificación del contenido curricular concreto, y el hecho de encontrar referentes para establecer los niveles de exigencia, objetivos y evaluación representan una dificultad mayor en el desfavorecimiento.

La consideración de las culturas minoritarias como una necesidad educativa especial facilita su atención porque pueden destinarse recursos específicos para compensar estas desigualdades pero la intervención con un grupo, por tener unas características diferentes a la mayoría cultural, presenta el riesgo de la no aceptación de la diversidad cultural. En cambio, sí es necesaria la prevención en un grupo cultural minoritario cuando en una zona determinada hay un número importantes de personas en riesgo de exclusión social.

Las necesidades especiales derivadas de la discapacidad son más fácilmente comprensibles, por su larga tradición, las respuestas educativas son más anticipables y más susceptibles de asesoramiento externo.

Si bien la valoración que las asociaciones orientadas a estos colectivos realizan de la normativa es positiva, reconocen que algunas familias tienen dificultades para consensuar esta valoración, porque tienen un concepto muy exigente de integración y porque lo interpretan como sinónimo de curación o superación de la deficiencia. En cualquier caso, la integración en el sistema ordinario es prácticamente total entre estos colectivos, gracias al impulso legislativo y a la labor de estas asociaciones, con una larga tradición en este campo.

Además, se constata que aunque la valoración general del marco normativo es positiva, se requiere promocionar el resto de potencialidades aún no desarrolladas para impulsar el afán de mejora continua de nuestro sistema educativo.

En este sentido, en opinión de las personas consultadas, los cambios más fáciles de asumir son los de menor envergadura, los surgidos de las experiencias positivas, y los consensuados y no impositivos.

La normativa, por sí misma, no puede modificar las actitudes hacia la diversidad. Pero sí puede potenciar las experiencias positivas en esta materia, reconociéndolas y difundiéndolas en la medida en que la escuela es un reflejo de la sociedad y una institución de socialización básica. Esta institución crece en importancia en relación a la creciente delegación familiar de su función educativa y la competencia de los medios de comunicación.

El sistema educativo a pesar de las necesidades de mejora y las dificultades, en ocasiones magnificadas en exceso, avanza en su respuesta a la diversidad con importantes aciertos.

En este debate existen unos conceptos clave: integración, diversidad e inclusión, que se han incorporado paulatinamente a la filosofía de la educación.

Se podría afirmar que la novedad consiste en resaltar una doble incorporación: inicialmente, la del binomio conceptual normalización-integración; posteriormente, se incorpora el binomio diversidad-inclusión.

Sin embargo, en opinión de las personas expertas consultadas, hoy en día, el debate de la atención a este alumnado parece centrado en el concepto de la diversidad, si bien la práctica no se ajusta a ello en todos los casos.

La realidad confirma que nuestra escuela es diversa ya que el alumnado también lo es. Esta diversidad debería entenderse y reconocerse como un valor en sí mismo que enriquece la convivencia y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La apuesta inclusiva se basaría no sólo en el reconocimiento del derecho de las personas con dificultades a recibir una educación integrada, sino que las personas con necesidades educativas especiales representan una oportunidad para el conjunto de profesionales, familias y servicios que componen la comunidad educativa.

En este sentido y en un intento de sintetizar, resulta fundamental enfatizar la importancia de tres características claves de la educación inclusiva:

- Personalizada (necesidades, deseos y expectativas).
- Global o integral (emocional, práctica y conceptual).
- Cooperativa o por proyectos (grupo, rol valorado, el centro es el que educa, procesos educativos dirigidos a contextos).

### **3.El equipo de profesionales, las personas que trabajan en el sistema educativo**

Las personas que trabajan en el sistema educativo son los agentes que ponen en práctica los objetivos y políticas diseñados por el sistema. La elección y formación de estas personas son dos aspectos clave para la docencia del alumnado en general y, de manera más notoria, en la atención a las necesidades educativas especiales ya que la docencia con este alumnado es más compleja que con el alumnado que no presenta necesidades especiales.

En ocasiones, en algunos centros, la elección de profesionales que atienden al alumnado con necesidades educativas especiales, tiende a realizarse entre los y las sustitutos/as o entre quienes se acaban de incorporar al centro. En otras ocasiones, la propia formación en alguna especialidad como Pedagogía Terapéutica o Logopedia supone una vía de entrada al sistema educativo, lo que favorece que la opción por pragmatismo, en ocasiones, sea superior a la opción por vocación.

Así mismo, en algunos casos, priman los derechos «adquiridos» de algunos profesionales a la hora de elegir el tipo de necesidad del alumnado al que van a atender, ya que la propia dificultad de esta atención especial provoca reticencias.

La formación de profesionales se analiza desde dos perspectivas: la formación inicial recibida para la docencia y la formación continua impulsada desde el propio sistema educativo.

En cuanto a la formación académica inicial del conjunto de profesionales existen diferencias entre la recibida por los docentes de primaria y los de secundaria, que pueden explicar las diferencias en atención a la diversidad en ambas etapas.

El profesorado de primaria se ha formado para la educación en aspectos curriculares de contenidos y de valores formativos. Esto facilita la atención personalizada y global, la respuesta a la diversidad de cada alumno y alumna y, de este modo, también a las necesidades especiales.

El profesorado de secundaria es, en su mayoría, licenciado con una formación orientada más específicamente a transmitir contenidos; así mismo, su especialización académica parece haber dificultado la adaptación real y generalizada al nuevo sistema de enseñanza resultante de la reforma educativa. Al asignarles ahora etapas obligatorias su alumnado es más diverso y esta diversidad, cuando se asocia a algún tipo de discapacidad, es más difícil de asumir. Aun así hay profesionales en esta etapa que han asumido entre sus funciones la atención a la diversidad.

La formación impulsada desde el sistema educativo se ha concretado en diferentes planes de desarrollo profesional, de formación permanente y para el profesorado, de renovación periódica, ya que las propias necesidades profesionales son cambiantes. Comprende tanto la formación académica como la investigación y la evaluación.

Estos planes son elementos claves dentro del proceso de mejora continua del sistema educativo y reconocen como líneas prioritarias, entre otras, la formación de los equipos directivos, la formación para la diversidad y la educación en valores.

En este sentido, entre las personas expertas consultadas, se considera fundamental la formación para todos los y las profesionales en aspectos como la atención a la diversidad, el liderazgo, calidad y mejora.

El hecho que parece constatarse es que los profesionales no directamente contratados por razón de satisfacer necesidades educativas especiales no se sienten suficientemente implicados como para participar o solicitar acciones formativas. Se tiende a asumir que sólo es necesaria esta formación para quienes atienden directamente al alumnado con necesidades especiales.

Es fundamental que esta formación se realice en los centros, en base a proyectos concretos para generar equipos estables, en el marco del PEC y con el apoyo de la Administración, en especial de la Inspección.

El análisis cuantitativo de los y las profesionales se presenta a través de las ratios referidas al profesorado general y específico de necesidades educativas especiales, estos último en el cuadro 1.

Las ratios de alumnado general/profesorado general son más bajas en la red pública que en la privada, incrementándose estas diferencias en las etapas infantil/primaria y formación profesional. Estas diferencias se observan en los tres territorios.

La ratio de alumnado con necesidades educativas especiales y profesionales específicos se presenta para los centros públicos y privados en base a los y las profesionales específicos que desarrollan su labor en estos centros, en los que están adscritos/as. La ratio total recoge conjuntamente a estos y estas profesionales y a los denominados itinerantes, que acuden a más de un centro.

**Cuadro 1. Ratio alumnado con nee/profesionales específicos, por titularidad del centro, según territorio**

	ÁLAVA	BIZKAIA	GIPUZKOA
<b>Pública</b>	2,6	2,3	2,5
<b>Privada</b>	4,4	4,6	2,8
<b>Total</b>	<b>2,5</b>	<b>2,6</b>	<b>2,4</b>

Las ratios totales de cada territorio no reflejan grandes diferencias, las más importantes se observan por razón de titularidad, excepto en Gipuzkoa en la que son similares.

En cuanto a las funciones de los profesionales, en relación con las necesidades educativas especiales, si bien la normativa recoge estas funciones, no siempre se desarrollan en la realidad. Se evidencian avances importantes en la atención a la diversidad sobre todo en la etapa primaria; sin embargo, se constatan ciertas inercias difíciles de superar con nuevos planteamientos de escuela inclusiva.

El camino de construcción de un entorno inclusivo se realizará en la medida en que todos y todas las profesionales asuman la diversidad o, incluso, entre ellos mismos sea evidente la diversidad; por ejemplo profesionales de culturas minoritarias o con alguna discapacidad.

En cuanto a la organización y participación de los y las profesionales se observa que, tras la reforma de la LOGSE, la tradición de la coordinación departamental no se ha generalizado hacia una coordinación que propiciara enseñanzas transversales y que permitiera integrar acciones en relación a las necesidades especiales que pudiera presentar una persona en el centro.

#### **4. Las alianzas y recursos**

Los recursos materiales hacen referencia al conjunto de centros, aulas y unidades en los que se ofrece la respuesta educativa a este alumnado en función del tipo y grado de necesidad especial. Se observa que la oferta pública es mayor en las etapas de infantil/primaria, educación de personas adultas y centros de iniciación profesional. La oferta privada aumenta en secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional.

Los centros de educación especial son mayoritariamente privados, sin embargo, las aulas estables en centro ordinario son exclusivas de la red pública.

Existen, así mismo, una serie de recursos físicos y tecnológicos para garantizar y adecuar la respuesta educativa ante las diferentes necesidades identificadas, es el caso de los textos en Braille, ordenadores, orugas, etc. Si bien estos recursos son variados, no en todos los casos son conocidos para el profesorado y las familias.

La relación entre el sistema educativo y el resto de sistemas o socios se analiza desde la relación con otros sistemas de protección y con el denominado sistema cliente.

En cuanto a la relación con otros sistemas de protección social, que la normativa considera importante y necesaria es inexistente en muchas ocasiones, lo que incide en el diagnóstico de determinadas necesidades especiales que necesitan otro tipo de atención además de la educativa.

En relación con el sistema cliente, la participación de quienes lo integran -asociaciones, familias, antiguo alumnado-, es clave y necesaria, lo que implica dedicación de tiempo y actitud colaboradora por ambas partes.

La relación entre asociaciones y sistema educativo ha variado, en la medida en que se han asumido por ambas partes nuevos papeles en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales. La participación actual de algunas asociaciones y familias en los centros y en el sistema en general parece cada vez mayor.

La experiencia y la información de la familia son dos de los aspectos claves para que esta accesibilidad al sistema educativo sea más efectiva. Así mismo, se considera que una mayor autonomía de los centros facilitaría la comunicación entre estos y el resto de los componentes del sistema cliente.

## **5. Los procesos clave**

Desde la perspectiva del modelo de calidad EFQM se entiende por proceso el conjunto de fases sucesivas e integradas que conducen a la consecución de un resultado añadiéndole un valor.

Los procesos organizacionales, también denominados esenciales, son los procesos inherentes a cualquier organización y a su funcionamiento. En este caso se refieren a la organización y funcionamiento del sistema educativo.

Otro de los procesos es la organización de cada etapa, que define una serie de factores facilitadores e inhibidores de la atención a este alumnado con necesidades educativas especiales que inciden en el modo diferencial de asumir la integración en las diferentes etapas educativas. Estos factores hacen referencia a la labor tutorial, horas lectivas del profesorado y presenciales del profesorado, número de profesores/as, edad del alumnado y objetivos de cada etapa.

Esta diferenciación en la atención educativa en secundaria incide, de manera más notoria, en el alumnado de primer ciclo de secundaria obligatoria, de doce a catorce años: la actual organización no responde de manera adecuada a sus necesidades formativas académicas y en especial al resto del currículum (necesidades emocionales y sociales).

En relación con los procesos referidos a los profesionales, es fundamental la coherencia y coordinación entre responsables políticos y profesionales técnicos en el diseño, desarrollo y evaluación de proyectos educativos.

También son claves los procesos de reconocimiento profesional en la Administración pública. La incorporación de diferentes criterios de reconocimiento de su labor, actualmente centrado en los años de docencia, aumentaría su implicación actual, en ocasiones mermada por una actitud excesivamente funcionarial.

Además, sería interesante que se reconociese y valorase la actuación del conjunto de profesionales de diferentes ámbitos en la identificación y atención a estas necesidades especiales.

Finalmente, en relación con el proceso de provisión de recursos se constata su adecuación en número y tipo y el avance experimentado al amparo de la normativa. Las matiza-



ciones de fondo a esta cuestión de la provisión de recursos se centran en la rigidez en su asignación determinada por la dificultad de acceder a ellos en determinadas fechas no previstas por la normativa y por los criterios de homogeneización en su distribución.

Todo esto podría operativizarse desarrollando los principios de autonomía de centros y de asignación de recursos recogidos en la Ley de Escuela Pública Vasca, que no han llegado a reflejarse totalmente en la práctica.

Los procesos educativos, que también se denominan procesos operativos, a diferencia de los organizacionales, son los vinculados a la actividad diferencial de cada organización.

Uno de estos procesos es el diagnóstico de las necesidades educativas especiales. Un diagnóstico correcto y a tiempo es imprescindible para adoptar las medidas pedagógicas oportunas y emplear los recursos necesarios que permitan a este alumnado desarrollar todas sus capacidades como un derecho propio. Aun así no siempre se realiza y, en otras ocasiones, existen dificultades para realizarlo de manera satisfactoria, por una tendencia a diagnosticar en exceso o por la dificultad para realizarlo.

Los eufemismos y los «no diagnósticos» pueden llegar a ser muy perjudiciales porque implican una limitación clara en el desarrollo y potenciación de recursos y habilidades personales.

Así mismo, algunas personas consultadas consideran la posibilidad de diagnosticar también el entorno del alumnado con necesidades educativas especiales.

En relación con los procesos de prevención parecen existir importantes aspectos en los que avanzar, comenzando por los referidos a la detección precoz. Este proceso, estrechamente relacionado con el de diagnóstico, es uno de los aspectos de la respuesta educativa a las necesidades especiales que las familias y profesionales consultados consideran claves.

Además, es necesario desarrollar procesos de atención personalizada en la atención educativa al alumnado en general y, con mayor intensidad, al de educación especial. Desde esta perspectiva el proceso de atención al alumnado de cero a tres años es decisivo, pero no siempre se culmina el proceso de manera efectiva. La complejidad reside en las dificultades de coordinación y colaboración entre diferentes ámbitos: educativo, social y sanitario, principalmente.

En relación con estos procesos educativos en las diferentes etapas se considera al trabajo cooperativo una de las prácticas educativas clave. Hace referencia a una modalidad de organización social del aula en la que el alumnado colabora entre sí para realizar la tarea del aprendizaje. Se reconoce su validez como método de enseñanza, pero no resulta un método sencillo en todas las ocasiones, ya que es imprescindible la gestión planificada del aula y la modificación del rol del profesor/a.

En cualquier caso, la flexibilidad y la diversificación de los métodos de enseñanza son elementos básicos del proceso educativo, de manera más necesaria con el alumnado que presenta alguna necesidad educativa especial.

Existen, así mismo, varios aspectos relevantes dentro de los procesos educativos en la etapa secundaria, consecuencia directa de la reforma educativa de la LOGSE por la ampliación de la escolarización obligatoria y por la redistribución del profesorado al modificarse las etapas educativas.

Esta reforma se valora desde diferentes ópticas en función de su incidencia en cada tipo de necesidad educativa.

Los y las profesionales orientados/as a colectivos socialmente desfavorecidos o inadaptados en el sistema ordinario enfatizan, sobre todo, la importancia de la ampliación del periodo de la escolarización y sus consecuencias. En aquellos casos en que el sistema reglado tradicional no se adecua a este alumnado, su permanencia en él no resulta la respuesta más óptima, siendo más satisfactoria la respuesta ofrecida en otros centros y programas complementarios o de iniciación profesional, según la edad y necesidades del alumnado.

Otras personas expertas consultadas consideran que la continuidad en la atención a la diversidad, al pasar de primaria a secundaria, es una laguna de la reforma y lo valoran desde la perspectiva de resultados.

Del conjunto de los procesos organizativos y educativos, desde la perspectiva del sistema cliente, resulta clave la coordinación entre diferentes profesionales, centros, asociaciones y familias. Esta cuestión se convierte en fundamental en los casos en que, por el desarrollo de programas de educación compensatoria, centros educativos ordinarios y otros de enseñanza no reglada comparten alumnado.

La coordinación entre estos centros está recogida en la normativa pero, según algunas asociaciones consultadas, en ocasiones son los propios centros ordinarios los que se desentienden, sin que se evidencien grandes diferencias entre públicos y privados. La diferencia entre quienes practican la coordinación y quienes no la asumen radica, en mayor medida, en la actitud del equipo de centro.

## **6. Los resultados**

En el ámbito de las políticas sociales es muy frecuente que las organizaciones valoren como resultados lo que ellas entienden como su saber hacer y, por tanto, valoran como tales; lo que en este caso nos remitiría a los denominados resultados académicos. Sin embargo, siguiendo la orientación cliente y cliente interno que plantea el modelo de calidad EFQM, por resultado se entiende aquel servicio que el cliente percibe como tal y al que le otorga una determinada calificación.

Comenzando por la valoración de los grados de satisfacción de los y las profesionales, pueden inferirse de los comportamientos observados: en general, en primaria parecen manifestar una mayor satisfacción en relación con su atención a las necesidades educativas especiales que en secundaria, etapa en la que se sienten desbordados. Existe tendencia a asignar las tareas más difíciles a los y las profesionales de incorporación más reciente.

Parece existir, así mismo, un sentimiento de pérdida de prestigio en el conjunto del profesorado, también en el experto en necesidades educativas especiales.

Los resultados valorados por las asociaciones consultadas se centran en el tratamiento de la diversidad desde tres perspectivas. En relación al tratamiento de la diversidad en las diferentes etapas se manifiesta un amplio consenso en cuanto a la atención diferencial recibida en primaria, más adecuada, que en secundaria. En primaria, la asignación de recursos y el tratamiento a la diversidad se consideran más adecuados, aunque también caben posibilidades de mejora.

En secundaria no hay tantos refuerzos para la diversidad, y este tratamiento se convierte en especialmente crítico con el conjunto de necesidades especiales; en concreto, con algunas de ellas como el desfavorecimiento social o cultural o la inadaptación que se manifiestan con especial virulencia en la adolescencia con las implicaciones que ello conlleva, en opinión de estas asociaciones. La garantía en la continuidad de la integración es, para algunas asociaciones, una laguna que no ha cubierto la LOGSE.

Sin embargo, el que los centros ordinarios no desarrollen de manera óptima la integración en algunas etapas no debe generar la idea de que el centro de educación especial es, en todos los casos, la mejor solución para el alumnado con alguna deficiencia.

En relación con una posible diferencia en la asunción de la diversidad entre centros públicos y privados se evidencia un consenso parcial. Una parte de las asociaciones considera que la red pública asume en mayor cantidad y con mayor calidad y recursos al alumnado con alguna necesidad educativa especial. Existen centros privados que no disponen de los recursos necesarios para responder a determinadas necesidades especiales. Sin embargo, otras entidades consideran que la escuela privada ha realizado un importante esfuerzo por asumir también la diversidad y que actualmente ya no existen diferencias significativas entre ambas.

Se evidencian, así mismo, diferencias según la titularidad del centro al cambiar de etapa educativa. El cambio físico de centro que se produce en la pública, de centro de educación primaria a instituto de educación secundaria, genera, en muchas ocasiones, algunos obstáculos para la integración. Los centros privados permiten acceder a la educación secundaria sin abandonar físicamente el centro, por lo que hay mayor flexibilidad para compartir profesorado e información entre primaria y secundaria.

A pesar de esta dificultad, existen experiencias positivas en centros públicos de secundaria obligatoria donde se han realizado diferentes adaptaciones al alumnado con necesidades educativas especiales. Las experiencias negativas se asocian, en su mayoría, con centros de secundaria de gran tamaño que imparten secundaria obligatoria y postobligatoria.

Desde las asociaciones no se manifiesta de manera expresa ninguna carencia en los espacios no reglados en cuanto a integración, salvo su limitada participación en las actividades extraescolares. Si bien, algunas consideran que los recursos necesarios en estos espacios no están suficientemente contemplados por la legislación y, en consecuencia, la oferta es cuando menos insuficiente.

En relación con la valoración que realizan las familias se presentan los aspectos comunes sobre los que se estructuran los itinerarios realizados sobre la escolarización de varios alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

Un elemento común a todas las historias analizadas es la capacidad de movilización de las familias y/o de las propias personas con necesidad educativa especial. Esta movilización, en palabras de muchas de ellas «buscarse la vida», ha sido una constante, aunque no en todos los casos se ha recibido la misma respuesta desde el sistema educativo, dependiendo del tipo de necesidad del alumnado.

Comenzando por el análisis de los cambios significativos las personas consultadas destacan los referidos a cambios de centro y etapa, así como, los cambios en la atención tras el diagnóstico.

Los cambios de centro se han producido en ocasiones como consecuencia de la incompatibilidad entre la necesidad educativa y la respuesta del centro educativo. Y se han vivido con la sensación de fracaso y de que el sistema no respondía a sus necesidades y demandas y de que no aceptaba la diversidad. En otros, estas variaciones han sido resultado de los cambios de etapa.

Los cambios tras la identificación del diagnóstico también han sido relevantes. En ocasiones, la existencia de diagnóstico ha sido bastante posterior a la manifestación externa de la necesidad durante la escolarización, lo que ha supuesto un importante obstáculo en la relación con el sistema educativo, ya que al desconocer el motivo de la situación que estaban viviendo no podían solicitar los recursos adecuados ni sabían que medidas adoptar.

En cuanto a los logros obtenidos y los obstáculos la situación es heterogénea. En conjunto se valora positivamente la integración como respuesta óptima del sistema, que ha ido evolucionado en los últimos años, aunque en algunas experiencias, no se han recibido los beneficios de la misma.

Respecto a los cambios positivos experimentados, existe consenso al reconocer que lo fundamental es la actitud del equipo de centro, no la titularidad del centro en sí. Se considera que la participación de las familias es cada vez mayor, lo que se valora como un avance y que, a su vez, incide en el desarrollo de la integración por el papel que juegan dichas familias.

En cuanto a la información recibida, en conjunto, el consenso es evidente al reconocer como una fuente básica de información a las asociaciones. En este proceso de comunicación también consideran importante la experiencia y el nivel de información de la familia para demandar, a su vez, información al resto de interlocutores. En cuanto a la información no recibida cada experiencia es también diferente.

El último de los resultados analizados, en este caso, los **resultados valorados por la organización**, se refiere al alumnado con necesidades educativas especiales. Para ello se han analizado diferentes variables que tratan de describir a este colectivo, así como los resultados escolares del alumnado en general y de algunos centros, denominados

críticos a efectos de este informe, seleccionados de acuerdo con los criterios que se señalan en el capítulo de metodología.

En los siguientes cuadros se presentan los indicadores más relevantes que describen al alumnado que el sistema educativo identifica con necesidades educativas especiales.

El sistema educativo identifica 5.958 alumnos y alumnas con alguna necesidad educativa especial, en el curso 1999-2000, de los cuales aproximadamente seis de cada diez son varones y cuatro son mujeres. Esta mayor identificación entre los varones es más notoria en el autismo, la sobredotación intelectual y los problemas emocionales graves.

En cuanto a las categorías de clasificación de estas necesidades, cuadro 2, es necesario señalar, que no son coincidentes entre las recogidas en la normativa y las que identifican en la práctica cada territorio y la dirección de Inspección Educativa. Para ello se han tomado como datos los ofrecidos por esta dirección, en la medida en que permiten la comparación territorial.

**Cuadro 2. Alumnado con nee, por tipo de nee, según territorio histórico. (Porcentajes)**

	ÁLAVA	BIZKAIA	GIPUZKOA	CAPV
<b>Discapacidad visual</b>	1,7	3,7	2,2	2,8
<b>Discapacidad auditiva</b>	2,6	6,3	2,4	4,2
<b>Discapacidad psíquica</b>	63,1	26,8	22,-	32,2
<b>Discapacidad motora</b>	7,3	8,2	6,1	7,3
<b>Autismo</b>	2,3	5,6	6,7	5,3
<b>Plurideficiencias</b>	4,4	11,4	5,8	8,-
<b>Problemas emocionales graves</b>	7,1	15,4	5,9	10,4
<b>Sobredotación intelectual</b>	2,1	1,1	0,4	1,-
<b>Necesidades educativas especiales no permanentes</b>	9,4	21,4	48,5	28,8
<b>TOTAL %</b>	<b>100,-</b>	<b>100,-</b>	<b>100,-</b>	<b>100,-</b>
<b>Abs.</b>	<b>1.175</b>	<b>2.648</b>	<b>2.135</b>	<b>5.958</b>

Fuente: Gobierno Vasco. Dpto. de Educación. Dirección central de Inspección Educativa. Curso 99/00.

En cuanto a la distribución por categorías, se observa que la discapacidad psíquica es la necesidad educativa más identificada en Álava y Bizkaia. En Gipuzkoa, las más identificadas son las necesidades no permanentes.

**Cuadro 3. Indicadores de alumnado con nee en la CAPV, según titularidad del centro**

	PÚBLICA	PRIVADA	CAPV
Prevalencia	2,3	1,5	1,9
Prevalencia en Infantil/Primaria	2,9	1,8	2,3
Prevalencia en Sec. Obligatoria	2,7	1,6	2,3
Prevalencia en Sec. Postoblig.	1,-	0,5	0,7
Alumn. con nee en c.ord.	—	—	92,2
Alumn. con nee en cee	—	—	7,8

Fuente: Gobierno Vasco. Dpto. de Educación. Dirección central de Inspección Educativa. Curso 99/00.

Las cifras recogidas en este cuadro reflejan que:

- En cuanto a la prevalencia de este alumnado, es decir, al peso que representa sobre el alumnado general, se observa que su escolarización es mayor en la red pública.
- Nueve de cada diez alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales se escolarizan en centros ordinarios, aproximadamente uno de cada diez acude a centros de educación especial.
- Al aumentar la etapa educativa disminuye la presencia de alumnado con necesidades educativas especiales, lo cual induce a pensar en abandonos. Seis de cada diez alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales cursan infantil o primaria.
- En cuanto a su distribución por modelo lingüístico, cuyos datos se presentan en el capítulo correspondiente, se constata que el modelo A es el que recoge de manera más intensa la diversidad del alumnado.

Se analizan, así mismo, algunos indicadores de resultados académicos del alumnado en general en la medida en que pueden reflejar algún tipo de necesidad educativa no identificada como tal en la práctica. Se ha analizado el porcentaje de alumnado que aprueba, que repite y el que no está en edad idónea con el curso en que está matriculado.

De acuerdo con los resultados, la etapa más crítica es la secundaria obligatoria, en especial en el tercer curso, mientras que el primer ciclo de primaria y el grado superior de los ciclos formativos recogen los mejores resultados.

Finalmente se ha analizado un conjunto de centros críticos seleccionados por ubicarse en zonas socialmente desfavorecidas, presentar concentración de etnias minoritarias, o conflictos. Estos centros reflejan de algún modo la presencia de alumnado con algún tipo de necesidad especial que no siempre está identificada. Representan el 11% del total de centros de la CAPV, es decir, son 84 centros con un total de 23.647 alumnos y alumnas.

Los indicadores analizados en estos centros se comparan con la media de cada territorio, y, en general, son menos satisfactorios que la media en cuanto a tasa de aproba-

dos, tasa de edad no idónea y tasa de repetición. Asumen, en mayor proporción que la media territorial, más alumnado con necesidades educativas, especialmente las no permanentes, y en cuanto a la ratio de alumnado/profesionales las diferencias con las medias de cada territorio no son tan evidentes.

Los datos de estos centros críticos evidencian la necesidad de priorizar políticas de atención a la diversidad, en estos centros con mayor intensidad, para lo cual se plantean alternativas en el capítulo de Propuestas de mejora.

# **1. El liderazgo**

El liderazgo en el sistema educativo

El liderazgo en el centro



El liderazgo es uno de los cinco agentes que identifica el modelo de calidad EFQM. En el caso del sistema educativo, a través del liderazgo se conoce cómo los y las líderes desarrollan y facilitan la consecución de la misión de la escuela; tarea que se realiza mediante acciones y comportamientos adecuados en concordancia con los valores que recoge la normativa vigente. En esta tarea hay una implicación personal de quienes lideran con el objeto de asegurar que se desarrollan y se implantan el proyecto de centro y el sistema de gestión que lo sustenta.

El liderazgo es, por tanto, un **elemento clave** en la atención educativa del alumnado en general y, en el tema que nos ocupa, resulta prioritario en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales.

La influencia de este liderazgo y, por lo tanto, su existencia o ausencia se aprecia en todos los ámbitos del sistema, comenzando por la política y estrategia del sistema como referencia de todas las actuaciones que se llevan a cabo.

También se manifiesta en la actuación del equipo de profesionales que operativizan los objetivos de dicha estrategia, en las alianzas que se establecen con el resto de sistemas, en la provisión de recursos y en los procesos organizacionales y educativos. Todo esto culmina, finalmente, en unos resultados determinados por la combinación de dichos aspectos, que se analizan en profundidad a lo largo del informe.

En este capítulo se analiza el liderazgo desde dos perspectivas, el sistema educativo en general y el centro educativo en particular; aunque en la medida en que el centro pertenece al sistema, los aspectos referidos a este último inciden también en el centro.

### **1.1. El liderazgo en el sistema educativo**

El liderazgo en el sistema educativo es un aspecto clave para su adecuado funcionamiento, en la medida en que **implica a todos sus ámbitos**: diferentes servicios del Departamento de Educación, centros educativos y centros de orientación pedagógica, entre otros; **y a diferentes profesionales**: responsables políticos, técnicos, docentes, y de apoyo a la docencia, principalmente.

Como consecuencia de esta variedad de ámbitos y profesionales implicados existen, en ocasiones, serias dificultades para llevar a cabo el liderazgo. Estas dificultades pueden producirse en el grado de coherencia entre los aspectos normativos (política y estrate-

gia) y su realización práctica, en las relaciones que se establecen entre profesionales, en las políticas de reconocimiento profesional, en la provisión de recursos e, incluso, en la implicación de profesionales de la Inspección en la atención a alumnado con necesidades educativas especiales. Cada uno de estos aspectos se analiza brevemente a continuación.

### 1.1.1. La relación entre normativa y práctica

La normativa recoge diferentes aspectos sobre la atención al alumnado con necesidades educativas especiales referidos a protocolos de actuación, coordinación entre sistemas y profesionales, funciones de las diferentes figuras y coordinación con las familias.

En ocasiones la normativa, extensa y exhaustiva, no presenta ciertas órdenes claramente definidas que permitan **operativizar** los aspectos que regula y que, en definitiva, son los que lideran el proceso educativo. Este liderazgo se hace más necesario en la respuesta a las necesidades educativas especiales, ya que, por un lado, concurren mayor número y tipo de profesionales y recursos de apoyo; y, por otro, la coordinación con otros sistemas es más frecuente, al menos en teoría, como es el caso de alumnado que necesita atención sanitaria.

### 1.1.2. Relaciones, compromisos y conflictos

El liderazgo se manifiesta, así mismo, en las relaciones establecidas entre los propios centros entre sí, entre los centros y el Departamento de Educación, y entre el sistema educativo y otros sistemas como los servicios sociales o los propios ayuntamientos.

En cuanto a estas posibles relaciones destacan dos ideas principales. En primer lugar, la relación entre los servicios sociales, el sistema sanitario y el educativo es **menos frecuente de lo deseado** por el equipo de profesionales de educación a quienes se ha consultado. La existencia de un espacio común aún no articulado en la práctica tiende a dificultar la atención al alumnado con determinadas necesidades educativas especiales que requieren otro tipo de atención, además de la educativa.

En segundo lugar, sin embargo, se reconoce la existencia de **experiencias positivas** en la relación entre algunos centros educativos y sus ayuntamientos correspondientes, que realizan, entre otras, funciones de apoyo y seguimiento de las iniciativas educativas, liderándolas incluso ante las instituciones o interlocutores a los que se han de presentar dichas iniciativas.

### 1.1.3. Políticas de reconocimiento profesional

El reconocimiento profesional es un proceso clave del sistema educativo, tal y como se desarrolla en el capítulo referido a dichos procesos, y en el que el liderazgo se manifiesta de manera evidente.

Por un lado, el propio reconocimiento profesional de quienes desarrollan sus tareas en los diferentes servicios del departamento y en los centros es un **reconocimiento implícito de su liderazgo** como personas expertas en la atención a las necesidades educativas especiales.

Por otro lado, es necesario que este reconocimiento lo realicen quienes ejercen el liderazgo político y, en su caso, directivo, y que sea un respaldo real y evidente. Así mismo, este reconocimiento de las experiencias positivas facilita los cambios necesarios en la optimización de la atención a la educación especial y, por extensión, a todo el alumnado. El cambio de actitudes y de conductas es muy difícil de lograr únicamente mediante la normativa.

#### **1.1.4. Criterios en la provisión de recursos**

En la provisión de recursos, la excesiva homogeneización derivada de algunas normas dificulta asignarlos de manera diferencial. Por un lado, resulta necesario garantizar la calidad de la enseñanza para todo el alumnado, a través de una atención y recursos mínimos y homogéneos. Pero, por otro lado, la diferenciación es un modo de **reconocer los resultados satisfactorios** que se derivan de algunos centros y equipos profesionales, que están ejerciendo un liderazgo efectivo en la respuesta educativa a las necesidades educativas especiales.

Se trata de asignar diferencialmente recursos a quienes desarrollan su trabajo de manera eficaz y obtienen resultados positivos, tal y como se desarrolla en el capítulo correspondiente a los procesos organizacionales. En este caso simplemente se trata de evidenciar que en esta provisión de recursos el ejercicio del liderazgo está presente en un doble sentido. Por un lado, porque esta provisión no homogénea reconoce el éxito de un liderazgo ejercido en el centro y, por otra parte, porque la propia provisión debería ser un proceso respaldado por el liderazgo político y técnico correspondiente.

#### **1.1.5. La inspección y su implicación en las necesidades educativas especiales**

El apoyo al liderazgo ejercido desde la Inspección es fundamental y necesario para garantizar la coherencia entre los aspectos regulados en la normativa y su aplicación efectiva en los centros educativos. Para ello es necesaria la evaluación de las diferentes actuaciones, con una **devolución efectiva y real** de los resultados de dichas evaluaciones, de tal manera que se comparta la información y los resultados entre el conjunto de profesionales.

Si bien la Inspección efectúa el control de la legalidad de los aspectos normativos, incluidos los procesos referidos a necesidades especiales, no siempre queda claro quién efectúa el **control pedagógico** del proceso educativo. El volumen de tareas excesivamente burocráticas que tienen asignadas dificulta la dedicación a cuestiones de valoración de las prácticas pedagógicas.

Por otro lado, no siempre es evidente la presencia de profesionales de inspección en los centros y la evaluación que realizan de éstos, pudiendo ocurrir, en algunos casos,

que su presencia es únicamente notoria en determinadas situaciones, por ejemplo de resolución de algún conflicto, y se tiende a asociar su función con estas actividades.

## 1.2. El liderazgo en el centro

El centro educativo es uno de los ámbitos en los que el liderazgo adquiere una importancia especial, en la medida en que es el marco donde se produce la **atención directa al alumnado**.

En la atención a la diversidad, y en relación con el liderazgo en el centro, las cuestiones claves son resultado de la interacción de varios factores. Por un lado, el liderazgo del equipo directivo de centro, que a su vez conoce y asume la diversidad; por otro, la estabilidad del equipo de profesionales, junto con la práctica del Plan Educativo de Centro y con la colaboración de las familias.

De los diferentes aspectos, dentro del proceso educativo del centro, en los que se manifiesta este liderazgo en la atención a las necesidades especiales se analizan en este apartado, de manera especial, la labor del equipo directivo y la función del Plan Educativo del Centro.

### 1.2.1. El papel del director o directora, dificultades y acciones

El papel del director o directora y, por extensión, el del equipo directivo está influenciado por una serie de aspectos cuya incidencia, en mayor o menor medida, determina el ejercicio del liderazgo.

En primer lugar, se considera básico que el liderazgo del director o directora se **respalde** de manera efectiva y coherente por el liderazgo del equipo directivo. Este liderazgo y el que se ejerce desde otros ámbitos del sistema externos al centro deben ser visibles por parte del conjunto de profesionales del centro.

La importancia de este liderazgo se constata también fuera del ámbito del centro, como lo confirman experiencias exitosas en el campo de la formación no reglada. Es el caso del respaldo y liderazgo político y técnico, desde instituciones municipales, que apoya e impulsa los proyectos de estos centros ante el propio Departamento de Educación, otros departamentos e instituciones públicas en general.

Este apoyo se basa en una **filosofía de acción** de los líderes políticos, en este caso, y de cualquier líder, en general, que no se centran en la pura gestión de los proyectos y los recursos, sino que asumen el proyecto en sí, «se creen el proyecto». Como características de este liderazgo destacan el trabajo en equipo, la constancia y la transmisión de información a través de reuniones con diferentes agentes y departamentos.

En ocasiones, la figura directiva no está claramente definida en cuanto a sus **funciones**, al menos en la práctica; aunque la normativa referida a las necesidades educativas

especiales se refiere a las figuras del tutor/a, consultor/a y orientador/a, en las que implícitamente se deriva su liderazgo en esta materia.

Este liderazgo resulta más efectivo en la medida en que es **compartido con el equipo directivo**, y fuera del centro, se respalda desde el propio departamento o desde el resto de sistemas.

Así mismo, en los centros en los que algunos y algunas profesionales puedan realizar una interpretación interesada de sus derechos profesionales frente a los intereses de su sistema cliente, en este caso el alumnado y las familias, si la figura del equipo directivo no está muy definida o no se ejerce un liderazgo efectivo, la toma de decisiones o el desarrollo de ciertas actuaciones puede resultar casi imposible.

En relación a la educación especial, intentar que todo el profesorado se implique realmente en su atención puede resultar, así mismo, una difícil tarea. De igual manera, puede resultar difícil conseguir que profesionales de centros opten voluntariamente por puestos directivos, de manera más notoria si el centro presenta un importante grado de conflicto, por ejemplo por alumnado con problemas evidentes de inadaptación escolar o tensiones entre profesionales.

La dificultad de tener un **proyecto común de centro** y, por lo tanto, algo que liderar, se produce con mayor frecuencia en los centros públicos que en los privados. Los centros privados, en especial los centros religiosos, poseen un ideario que les ayuda a definir su misión y el conjunto de valores que lo sustentan. Los valores y la misión de una organización representan el impulso cohesionador más potente para enfrentarse a la resistencia al cambio que generan las estructuras funcionariales excesivamente escoradas en la consolidación y desarrollo de sus derechos laborales. En otras ocasiones el propio corporativismo académico dificulta estas actuaciones y, en este caso, no se evidencian diferencias entre centros públicos y privados.

Antonio Marina, en una conferencia en la Universidad de Deusto, expuso que la secularización de la sociedad habría conllevado a una orfandad de referentes éticos.

En relación con el ejercicio del liderazgo y la titularidad de los centros, públicos y privados, se evidencia que en los centros privados existe este liderazgo en mayor proporción que en los públicos; sin embargo, también entre estos últimos hay equipos que realmente asumen su liderazgo con responsabilidad, y esto se traduce en resultados positivos en la atención a la diversidad.

Un aspecto facilitador del liderazgo efectivo es la estabilidad del conjunto de profesionales que, a su vez, tiende a garantizar las políticas educativas implantadas.

En esta relación la clave reside en la función que cumple el Plan Educativo de Centro, sobre lo que se profundiza en el apartado siguiente. La ilusión por liderar debe emerger de los equipos de centro en función de proyectos, lo que, en este caso de atención a la diversidad, requiere del apoyo del sistema educativo hacia proyectos vinculados con los intereses y necesidades de este alumnado.

### 1.2.2. El OMR y el Plan Educativo de Centro en relación con las necesidades educativas especiales

La **atención a la diversidad** debe representar una prioridad para las personas que forman parte del Órgano Máximo de Representación o Consejo Escolar, y tener un lugar destacado en el Plan Educativo de Centro y en el despliegue del conjunto de planes y proyectos del centro, como se asumen otros procesos educativos. Así mismo, este Plan y su contenido debe **ser asumido** por todo el equipo de profesionales del centro, ofreciendo un marco coherente para su desarrollo y facilitando el proceso posterior de evaluación. Enmarcado, todo ello, dentro en un proceso general de mejora continua de la calidad de la atención, en la medida en que las necesidades educativas pueden variar.

Quizá la diferencia más notoria en la asunción de este proyecto o filosofía de centro se encuentra en la titularidad del centro. Aunque la LOGSE en su normativa recoge la necesidad de estos proyectos de centro y existen centros públicos en los que se aplica, en opinión de personas expertas consultadas, este proyecto parece estar más definido y extendido entre los centros privados concertados, sobre todo de carácter religioso. Por eso, al analizar los centros según su titularidad, se asocia en mayor medida con los segundos.

La existencia y mayor o menor aplicación de este proyecto parece mantener una estrecha relación con el hecho de que los centros concertados tienen una mayor orientación hacia el cliente, y los públicos tienden a ser más independientes con relación a sus clientes.

En cualquier caso, la existencia de este proyecto y su aplicación efectiva es uno de los elementos fundamentales de una atención adecuada al alumnado general y con alguna necesidad especial. En virtud de este proyecto se constata un liderazgo efectivo que moviliza las acciones del equipo directivo y del conjunto de profesionales, cohesionando el grupo y refuerza el resto de aspectos analizados.

En los centros en que no se aplica este proyecto el liderazgo se diluye, o viceversa. Es difícil, progresivamente en el tiempo, encontrar un equipo directivo ilusionado porque su labor carece del suficiente reconocimiento profesional por parte de la Administración y por la escasa satisfacción que produce la relación entre logros y esfuerzo.

Por todo ello, el liderazgo de centro es fundamental en la consecución de los objetivos educativos. Quien educa es el centro en su conjunto, perspectiva central en la atención a las personas con necesidades educativas especiales.

## **2. Política y estrategia (objetivos)**

Evolución de la normativa hasta 1998

La normativa de la CAPV desde 1998

Bases conceptuales sobre atención a las necesidades educativas  
especiales

La razón de diseñar una estrategia es la profunda creencia de que se puede influir en el futuro. Hasta la fecha el reflejo más evidente de la existencia de una política y estrategia, desde el punto de vista del Departamento de Educación, es la legislación y normativa que genera.

Es oportuno anticipar, a su vez, que la posibilidad de cambiar comportamientos desde las normas es ciertamente limitada si no se incide a nivel de los valores y las creencias que las sustentan.

## **2.1. Evolución de la normativa hasta 1998**

En este capítulo se realiza una breve descripción, retrospectiva y actual, de la normativa establecida por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco en su respuesta al alumnado con necesidades educativas especiales en la CAPV.

Para ello se ha analizado la normativa, así como los informes relevantes, con el objeto de conocer las finalidades que establece el sistema educativo en esta materia. Esta presentación es rigurosa, pero no exhaustiva, y se centra en los aspectos más relevantes del desarrollo normativo, diferenciando varias etapas en función de los cambios significativos ocurridos en cada una.

### **2.1.1. La normativa hasta 1982**

Tomando como fuente el análisis de este periodo recogido en el documento sobre la normativa de Educación Especial<sup>3</sup> en la CAPV se observan, a lo largo de los últimos años, variaciones a nivel conceptual y cualitativo. Estas variaciones mantienen de forma constante los principios de normalización, la sectorización de los servicios y la individualización de la atención, y tratan de implicar a todo el sistema educativo.

Los **cambios** en el modelo de atención comienzan en la década de los setenta y entre los más significativos destacan:

---

<sup>3</sup> CEI-IDC *Normativa del País Vasco sobre necesidades educativas especiales*. Dpto. de Educación, Universidades e Investigación. Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz, 1999



- El paso de un modelo medicalizado basado en las deficiencias a otro basado en las necesidades educativas.
- El paso de un modelo segregado a otro que incluye el sistema de Educación Especial en el sistema ordinario.
- La promoción del currículo y las Adaptaciones Curriculares Individuales que permiten flexibilizar el ritmo de aprendizaje y evaluar en función de los progresos individuales.

La legislación estatal recoge, de manera específica, novedades y cambios. La Ley General de Educación de 1970 contempla al mismo tiempo la educación del alumnado con necesidades educativas especiales y del alumnado general, si bien, ofrece un sistema de educación especial paralelo al ordinario.

A pesar de esto, el reconocimiento de esas necesidades educativas especiales es un importante avance en la respuesta a las mismas porque se asume que parte de este alumnado es educable, además de ser objeto de asistencia como se asumía hasta la fecha.

Un ejemplo de esta incorporación a la legislación es el centro educativo vizcaíno de La Ola, inaugurado en 1973, centro emblemático de educación especial en la Comunidad Autónoma y referente principal para muchas familias en la década de los setenta y parte de los ochenta.

La Ley de Integración Social de los Minusválidos de 1982 (LISMI) incorpora la siguiente propuesta de la OMS. Por un lado, la diferenciación entre deficiencia, discapacidad y minusvalía; por otro, la consideración de que la integración educativa, social y laboral dependen tanto de las condiciones de la persona como de los recursos sociales y de los valores imperantes. Entre estos valores destacan el reconocimiento de la solidaridad y el respeto por las diferencias.

### **2.1.2. El Plan de Educación Especial de 1982**

A lo largo de los años ochenta se inician de forma efectiva los cambios que en la década anterior se habían reconocido en la normativa.

El Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco elaboró, en 1982, un Plan de Educación Especial que recogía cambios significativos en la manera de organizar los servicios y en la filosofía que los inspiraba.

Los **principios** que inspiran sus líneas son, según los documentos consultados, integración y sectorización.

La **integración** se considera más adecuada que la especialización tradicional pero no se llega a elevar a categoría universal, puesto que se reconoce que la idoneidad de cada principio no reside en sí mismo, sino en los resultados que ofrece. El principio de integración social se recoge, también, en el Plan Nacional de Educación Especial y en la Ley para la Integración Social de los Minusválidos-LISMI.

La **sectorización** se considera más oportuna que la centralización para dar una respuesta educativa adecuada dentro de su medio natural al alumnado con necesidades educativas especiales.

Además de los principios anteriores, de alguna manera se reconoce el principio de **individualización**, en la medida en que la educación especial se entiende como una pedagogía diferencial. Esto significa que, en oposición a la pedagogía general, se tienen en cuenta variables que impiden al alumnado con necesidades educativas especiales adaptarse al nivel general exigido.

El objetivo último es alcanzar el desarrollo integral de la personalidad, para lo que se trata de fomentar el aprendizaje académico junto con la relación social.

Los colectivos a los que se dirige este Plan son aquellos que presentan:

- Déficit intelectual
- Trastornos por déficits sensoriales o similares
- Trastornos psiquiátricos o psicológicos
- Fracaso escolar; aunque este grupo no llega a ser considerado específico de la educación especial, puede ser atendido por algunos de los servicios ofertados por ésta.

Los cambios propuestos en este Plan se ejecutan con la *Orden del Departamento de Educación del 2 de septiembre de 1982*, por la que se regulan las enseñanzas de Educación Especial.

En esta Orden se establecen las pautas de educación para garantizar la integración escolar y social de las personas con problemas psíquicos, físicos y sensoriales. Para ello se consideran imprescindibles un diagnóstico adecuado y un plan de orientación sobre las medidas a desarrollar.

Así mismo, se establecen tres marcos de actuación: aulas ordinarias, aulas especiales y centros específicos de educación especial. Se constituyen, también, los centros coordinadores y los equipos multiprofesionales que, desde fuera de los centros, apoyan al alumnado, profesorado y familias.

Estos recursos serán complementados y modificados por normativas posteriores con la creación de los centros de apoyo y recursos-CAR, que serán sustituidos a partir de 1988 por los centros de orientación pedagógica-COP de carácter zonal. En su estructura se integran los equipos multiprofesionales, lo que permite estabilizar a estos profesionales y configurar un equipo formado por psicólogos y pedagogos.

### **2.1.3. Una escuela comprensiva e integradora, 1988**

En 1988 se elaboró el informe *Una escuela comprensiva e integradora* en el que se introduce el término de necesidades educativas especiales entendidas como «*un fenó-*

*meno relativo e interactivo que trasciende al propio alumno y se sitúa dentro de un contexto educativo y social determinado»<sup>4</sup>*

Según esta perspectiva se deja de considerar al alumno/a como único objeto de la educación y se proponen acciones para enfatizar la mejora del propio sistema educativo general.

En este informe se supera la perspectiva del Plan de Educación Especial de lograr el aprendizaje académico y la relación social sin relacionarlos. La superación se debe a que la educación pretende lograr el óptimo desarrollo de la personalidad del niño/a y del joven, dentro de un enfoque más integrador en el que se interrelaciona el aprendizaje y el desarrollo personal.

Desde esta nueva perspectiva, el aprendizaje, además de pretender otros objetivos tradicionales, está orientado a promover ciudadanos y ciudadanas con capacidad crítica.

La diversidad se considera un potencial para el avance global de la comunidad en términos de valores. Cada alumno y cada alumna son considerados diferentes en función de sus características personales, familiares o sociales, de su desarrollo evolutivo o de su motivación; y se desarrollan mecanismos para adecuar la enseñanza a estas características, por ejemplo, las adaptaciones curriculares.

En definitiva, se pretende abandonar el término de alumnado especial, puesto que el límite entre lo normal y lo especial es subjetivo, depende de múltiples factores y centra la dificultad únicamente en la persona cuando, en la actualidad, se entiende que la educación es bidireccional.

Los **principios** que subyacen en este informe son los siguientes:

- Los objetivos de la educación para alumnado con necesidades educativas especiales son los mismos que para el resto.
- Es necesario actuar con una política clara de acción positiva.
- Las necesidades educativas especiales deben entenderse como relativas, temporales e interactivas.
- La integración de todo el alumnado debe ser un objetivo fundamental y realizarse en el entorno menos restrictivo posible, es decir, en un centro ordinario.

De estos principios se derivan las siguientes **necesidades de actuación**:

- Cambio de actitudes, enfoques y prácticas en los centros escolares y en la propia comunidad.
- Provisión de educación temprana.
- Implicación del alumnado, en su caso, y de su familia en la toma de decisiones.

---

<sup>4</sup> DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN, DIRECCIÓN DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA. Una Escuela Comprensiva e Integradora. Informe de la Comisión de Educación Especial. Pag.9. Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz, diciembre de 1988.

- Desarrollo de los recursos necesarios en el sistema escolar para la educación del alumnado.
- Coordinación local con otros servicios comunitarios para la atención adecuada a alumnado con necesidades educativas especiales.

En la enseñanza comprensiva el aspecto fundamental es el reconocimiento real de la heterogeneidad natural de los grupos, en una línea coherente con la atención a las necesidades de todo el alumnado y de un modo integrador.

Este planteamiento supone aceptar y gestionar la diversidad, entendida en términos de riqueza colectiva, desarrollando las diferentes capacidades del alumnado.

Las siguientes **acciones interrelacionadas** fundamentan este planteamiento:

- Evaluar el *contexto educativo*: aula, ciclo, centro, profesorado, familia, medio social para determinar si la escuela responde adecuadamente al entorno al que se orienta.
- Elaborar un *Plan de Centro* comprensivo e integrador.
- Disponer de los apoyos necesarios al *profesorado tutor* en el desarrollo de su acción educativa integradora.
- Asegurar, desde la educación primaria, la *continuidad* de las acciones en la educación secundaria obligatoria y postobligatoria, en la enseñanza no reglada y en la educación de personas adultas.

La aplicación de este planteamiento, a nivel curricular, se plasma en un curriculum ordinario abierto y flexible que responde a las diferentes necesidades educativas especiales a través de adaptaciones en el marco del centro ordinario.

En relación al centro como marco básico de actuación se establecen una serie de **recomendaciones**:

- Las necesidades educativas especiales, los recursos previstos para su satisfacción y las adaptaciones curriculares deben recogerse expresamente en el Plan de Centro.
- Se pretende el traslado paulatino de los recursos existentes de los centros de educación especial a los ordinarios y la eliminación de barreras arquitectónicas.

Entre los principales recursos a proveer destacan:

- El profesorado consultor, que pertenece a la plantilla del centro y orienta al equipo docente en la atención a las necesidades especiales.
- El profesorado itinerante, para responder adecuadamente a algunas necesidades especiales en los centros ordinarios como apoyo al equipo del centro.
- Las aulas polivalentes, en las que se atenderán diferentes necesidades especiales de manera individualizada o en grupo, con diferentes medios materiales y humanos adecuados. Es decir, son aulas con diferentes usos, dependiendo de la necesidad.

Se reconoce, también, la labor del centro de orientación pedagógica-COP, como recurso multiprofesional de actuación globalizada en los centros y en la zona, mediante el

desarrollo de diferentes programas de intervención. El desarrollo de sus funciones y programas se recoge, de manera más extensa, al presentar la normativa de 1998.

#### 2.1.4. Desarrollo normativo en la década de los 90

En este desarrollo normativo han incidido los principios de Normalización e Integración recogidos en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo-LOGSE.

Los distintos informes y los principios que inspiran el desarrollo normativo de nuestra Comunidad en esta etapa coinciden y se complementan con los observados en la respuesta educativa a las personas con discapacidad a nivel internacional. Así, en varios documentos de esta década se recogen, entre otros, los siguientes **principios**:

- Igualdad de oportunidades
- Escolarización en centros ordinarios y sistema común de enseñanza
- Pedagogía centrada en el/la niño/a
- Enseñanza flexible

Entre estos documentos destacan, por un lado, *Una política coherente para la rehabilitación de las personas con minusvalía*, programa modelo en Europa sobre rehabilitación e integración diseñado en 1992 por el Comité de Ministros del Consejo. Por otro lado, la *Declaración de Salamanca* de la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales, 1994.

La Ley de la Escuela Pública Vasca, de 19 de Febrero de 1993, también recoge esta necesaria respuesta a las necesidades educativas especiales al definir a la escuela, en conjunto, y a cada centro, en particular, como *«plural, bilingüe, democrática, al servicio de la sociedad vasca, enraizada social y culturalmente en su entorno, participativa, compensadora de las desigualdades e integradora de la diversidad»*.

Esta escuela, en la medida en que plantea la compensación de las desigualdades y la integración de la diversidad, intenta responder a todo el alumnado, no sólo a una parte. De este modo, las acciones orientadas bajo esta filosofía redundarían en beneficio de toda la comunidad escolar y, por extensión, en toda la sociedad.

En la línea de incluir la repuesta al alumnado con necesidades educativas especiales en las prácticas generales se crea el Centro Especializado de Recursos Educativos cuyas funciones se asumen, en 1992, desde el Instituto para el Desarrollo Curricular-IDC. Este instituto se crea como un recurso técnico de apoyo y asesoramiento en el proceso de implantación de la reforma educativa. Su asesoramiento se centra, de manera prioritaria, en cuestiones de diseño y planificación del diseño curricular, en la atención a las necesidades educativas especiales y en la formación permanente del profesorado.

En la línea de compensación de las desigualdades y de la integración de la diversidad se desarrolló la Orden de 9 de julio de 1997 del Departamento de Educación, Universidades e Investigación, que regula los programas de diversificación curricular.

## 2.2. La normativa de la CAPV desde 1998

La normativa vigente en la CAPV es el reflejo de los principios y las líneas de actuación desarrollados en los últimos años, dentro y fuera de nuestra Comunidad.

Esta normativa comprende un Decreto, tres Órdenes y una Resolución que se citan a continuación:

- Decreto 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora.
- Orden de 30 de julio de 1998 del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se establecen los criterios de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales y dotación de recursos para su correcta atención en las distintas etapas del sistema educativo.
- Orden de 24 de julio de 1998 del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se regula la autorización de las adaptaciones de acceso al currículo y las adaptaciones curriculares individuales significativas para el alumnado con necesidades educativas especiales, así como el procedimiento de elaboración, desarrollo y evaluación de las mismas en las distintas etapas del sistema educativo no universitario.
- Orden de 30 de julio de 1998 del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se regula la acción educativa para el alumnado que se encuentre en situaciones sociales o culturales desfavorecidas y las medidas de intervención educativa para el alumnado que manifieste dificultades graves de adaptación escolar.
- Resolución de 24 de julio de 1998, de la Viceconsejería de Educación, por la que se regulan los procedimientos para orientar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación.

Estas normas recogen el compromiso del Departamento de Educación, Universidades e Investigación de desarrollar una política educativa caracterizada por la mejora continuada y progresiva de la calidad de enseñanza. Para ello se establecen varios **objetivos:**

- Desarrollar el principio de igualdad de oportunidades que, a su vez, implica la puesta en marcha de acciones compensadoras de las desigualdades y la articulación de la respuesta adecuada a la diversidad del alumnado.
- Garantizar que el alumnado con necesidades educativas especiales alcance los objetivos educativos generales de acuerdo con sus capacidades, para lo cual se establecen diferentes mecanismos de flexibilización del curriculum general.
- Alcanzar estos objetivos educativos en el entorno menos restrictivo posible y con la máxima integración. Esto significa la escolarización en centros ordinarios con los apoyos correspondientes, empleando los recursos específicos sólo en situaciones imprescindibles.

Estos objetivos se basan en cuatro **principios de actuación:**

- Normalización e integración escolar.
- Compensación educativa de las desigualdades de origen.
- Participación de representantes legales y alumnado, en su caso, en las decisiones que les afectan.
- Cooperación institucional.

### 2.2.1. El concepto de necesidades educativas especiales

También se recoge en la normativa el concepto de **necesidades educativas especiales**. Para comprenderlo mejor se menciona, de manera breve, su origen y evolución.

Este concepto aparece con el Informe Warnock en 1978; informe en el que se rechaza el modelo tradicional que comprende dos sistemas diferentes de enseñanza según el tipo de alumnado: un sistema de educación especial para el alumnado con deficiencias y otro sistema ordinario para el resto.

En este Informe Warnock se denominan necesidades educativas especiales a las necesidades que, de manera temporal o permanente, puede presentar el alumnado durante su escolarización para adaptarse al currículo ordinario del sistema educativo.

Aportaciones posteriores introducen dos dimensiones al concepto de necesidades educativas especiales:

- La dimensión interactiva, porque la necesidad se define en relación con el medio en que se produce.
- La dimensión de relatividad, porque la necesidad no es universal ni permanente, sino que hace referencia a un lugar y a un momento concretos.

Este término supone **cambios** en la atención ofrecida por el sistema educativo:

- Se eliminan los aspectos peyorativos de los términos anteriores.
- Se reconoce la importancia de los aspectos sociales y educativos en las situaciones de aprendizaje con dificultades, sin considerar como único origen de esa dificultad la propia situación de la persona.
- Se compromete al profesorado y a los servicios de apoyo.
- Se considera que es el sistema educativo el que debe adecuarse a la particularidad del alumnado.

En definitiva, el término de necesidades educativas especiales es el reflejo de un enfoque novedoso en el que se define una nueva situación educativa centrada en el entorno, interactiva y bidireccional, cuyo objeto se amplía del propio alumnado al profesorado y a la comunidad educativa.

En nuestra Comunidad, el Decreto 118/1998 recoge la siguiente **definición** de necesidades educativas especiales:

*«...las de aquellos alumnos y alumnas que requieran en un periodo de escolarización, o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas, así como las de aquellos alumnos y alumnas que requieran atención específica debido a condiciones personales ligadas a altas capacidades intelectuales»<sup>5</sup>*

En este mismo Decreto se reconocen nueve **tipos de necesidades educativas especiales** derivadas de las siguientes situaciones:

- Retraso mental y/o trastorno generalizado del desarrollo
- Sordera y deficiencia auditiva
- Deficiencia visual
- Discapacidad motora y parálisis cerebral
- Condiciones de mayor capacitación o sobredotación intelectual
- Medio social o cultural desfavorecido
- Situaciones de grave inadaptación escolar
- Hospitalización y enfermedades de larga duración
- Niveles lentos y dificultades importantes de aprendizaje

Las necesidades derivadas de una deficiencia o discapacidad psíquica o física, son, en general, de carácter permanente. El resto son, en su mayoría, de carácter temporal.

La normativa recoge, así mismo, una serie de medidas de actuación que configuran la **respuesta del sistema educativo** a este alumnado con necesidades especiales. Esta respuesta comienza con la detección, y posterior identificación, de estas necesidades y continúa durante el periodo de escolarización, a lo largo del cual se establecen recursos humanos específicos y modificaciones curriculares. Cada uno de estos aspectos se analiza a continuación.

### **2.2.2. La detección e identificación de las necesidades educativas especiales**

La detección e identificación temprana de las necesidades educativas especiales es fundamental en la respuesta a este alumnado. Si es posible, se realizará previamente a la escolarización, para ello es necesaria la comunicación con los departamentos y servicios de Bienestar Social y Sanidad, para realizar una adecuada acogida en el sistema educativo.

Durante la escolarización la detección se realizará por parte de los y las tutores/as asesorados por el profesorado consultor, el orientador, el de educación especial, y los equipos multiprofesionales.

Estos equipos, posteriormente, realizarán la valoración e identificación mediante una evaluación psicopedagógica con el consentimiento del alumnado a evaluar, en su caso,

---

<sup>5</sup> DECRETO 118/1998, 23 de Junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora.



y sus representantes legales. Los aspectos a analizar son el currículum y la interacción del alumnado en su entorno cercano: profesorado, compañeros/as y familia. El objetivo de esta evaluación es valorar y fundamentar las necesidades detectadas.

Para precisar los diagnósticos de estas evaluaciones, unificarlos a nivel de la Comunidad y permitir su comparación se han establecido una serie de ejes diagnósticos<sup>6</sup> referidos a diferentes necesidades educativas especiales.

### **2.2.3. La escolarización de alumnado con necesidades educativas especiales**

Una vez detectadas e identificadas las necesidades especiales, el sistema educativo responde a ellas durante la escolarización de este alumnado. Para ello la normativa recoge una serie de criterios de admisión, matriculación y escolarización propiamente dicha, según los diferentes tipos de centros, ordinarios y de educación especial, y según las diferentes etapas educativas.

La admisión de este alumnado es obligatoria para todos los centros públicos y privados concertados, ya que reciben fondos públicos. Tendrán preferencia de admisión en los centros en que dispongan de recursos adecuados para atender sus necesidades.

La distribución del alumnado con necesidades educativas especiales, al matricularse, se hará de manera equilibrada según tipo de necesidad y número de alumnos y alumnas.

En cuanto a la escolarización el criterio fundamental es realizarla en el entorno menos restrictivo posible. Las opciones, de menor a mayor restricción, son los centros ordinarios, las aulas estables o unidades de educación especial en centros ordinarios y los centros de educación especial.

En los **centros ordinarios** la escolarización puede hacerse en las etapas infantil, primaria, secundaria obligatoria, secundaria postobligatoria (bachillerato o formación profesional), y educación de personas adultas.

Para facilitar su permanencia en estas etapas se establecen medidas de flexibilización del tiempo de escolarización. Éstas se solicitarán por la dirección del centro a la Jefatura Territorial de Renovación Pedagógica. El equipo multiprofesional de la zona realizará el informe correspondiente para que reciba el visto bueno de la Jefatura de Inspección Técnica y la Dirección de Renovación Pedagógica tomará la decisión final.

En estos centros ordinarios la normativa establece diferentes tipos de aulas para la atención a alumnado con necesidades educativas especiales:

---

<sup>6</sup> INSTITUTO PARA EL DESARROLLO CURRICULAR Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO-IDC Ejes diagnósticos y códigos de necesidades educativas especiales. Eusko Jaurlaritz-Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Universidades e Investigación.

- Las aulas ordinarias de infantil, primaria y secundaria, en las que comparte recursos y educación con el alumnado general.
- Las aulas de apoyo, como recurso para responder a las necesidades que no pueden cubrirse en el aula ordinaria.
- Las aulas estables de primaria y secundaria obligatoria, para alumnado gravemente afectado que no acude al aula ordinaria o acude de manera parcial. Es el caso de alumnado con autismo, retraso mental severo y trastornos generalizados del desarrollo. Se prevé un máximo de 5 alumnos/as por aula.
- Las aulas para alumnado sordo, de próxima implantación.
- Las aulas de aprendizaje de tareas, para la formación adaptada a la incorporación al mundo laboral destinada a alumnado con retraso mental.

Cuando la respuesta en las diferentes posibilidades del centro ordinario no es adecuada para este alumnado, la escolarización se realiza en los **centros de educación especial**.

Las etapas que se pueden impartir son primaria y secundaria obligatoria, con medidas de flexibilización en el tiempo de escolarización y en el currículo. En estos centros también pueden ubicarse aulas de aprendizaje de tareas para alumnado con retraso mental.

Además de la educación obligatoria recibida en los centros ordinarios o de educación especial, en algunos casos, podrá realizarse en hospitales y domicilios.

El sistema educativo también recoge en el proceso de escolarización la formación para el **acceso al mundo laboral**.

Los alumnos y alumnas que hayan obtenido el Graduado de educación secundaria pueden acceder a la formación profesional específica. Para aquellos con necesidades educativas ligadas a discapacidad se adoptarán medidas de flexibilización del tiempo.

El alumnado que no ha alcanzado el Graduado de educación secundaria tiene acceso a una etapa de formación adaptada que, desde los dieciséis a los veinte años, le cualificará para incorporarse al mundo laboral.

La normativa recoge tres marcos para desarrollar esta formación:

- Los programas ordinarios de iniciación profesional, con las adaptaciones curriculares correspondientes.
- Los programas específicos de iniciación profesional.
- Las aulas de aprendizaje de tareas, específicas para alumnado con retraso mental, mencionadas con brevedad anteriormente por estar ubicadas en centros ordinarios de secundaria y en centros de educación especial. La oferta curricular comprende dos ciclos. El primero, de aprendizajes básicos en habilidades personales y sociales. El segundo, de aprendizajes profesionales específicos, que podrá cursarse dentro de los programas de iniciación profesional ordinarios y específicos.

## **2.2.4. Profesionales de atención a alumnado con necesidades educativas especiales**

Los criterios referidos a estos recursos hacen referencia a los profesionales de apoyo de los centros públicos como privados concertados y a los de servicios externos al centro educativo.

Los y las profesionales de apoyo que pertenecen al centro público forman parte del claustro. En primaria, estos profesionales son el profesorado consultor, el de Pedagogía Terapéutica y el de Audición y Lenguaje. En secundaria, el profesorado orientador, el de Pedagogía Terapéutica y el de Audición y Lenguaje.

Cada profesional es un especialista en su área que colabora con el resto del profesorado del centro, de acuerdo con los criterios que definen sus funciones:

- El profesorado consultor asesora al tutor o tutora, coopera en el aula, interviene con el alumnado de manera individualizada y coordina programas relacionados con cada necesidad especial.
- El profesorado orientador, en relación con las necesidades educativas especiales, asesora y coordina al profesorado y coordina las intervenciones realizadas en el centro por el equipo multiprofesional y los apoyos externos.
- El profesorado de Pedagogía Terapéutica interviene con el alumnado en el aula ordinaria y en la de apoyo y colabora con el profesorado y el equipo multiprofesional.
- El profesorado de Audición y Lenguaje desarrolla y ejecuta programas propios de su área y colabora con el profesorado y el equipo multiprofesional.

Los recursos humanos de apoyo externo que establece la normativa son el personal itinerante y los equipos multiprofesionales.

El personal itinerante está constituido por logopedas, profesorado de Audición y Lenguaje, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionales, profesorado para deficientes visuales, auxiliares de educación especial y cualquier otro profesional en función de las necesidades detectadas. Estos profesionales actúan en el centro coordinados por la dirección del mismo.

Los equipos multiprofesionales actúan bajo la dirección y coordinación del centro de orientación pedagógica-COP. La normativa establece dos dimensiones en su actuación. Una, generalista, referida a la detección, diagnóstico y seguimiento del alumnado y al asesoramiento del profesorado. Otra, especialista, se refiere a la respuesta dada a las necesidades específicas.

Así mismo, estos equipos orientan a las familias, se coordinan con el resto de agentes comunitarios y desarrollan diferentes programas de respuesta especializada y coordinada para las diferentes necesidades educativas especiales.

En cada programa se informa, diagnostica y asesora sobre un determinado tipo de necesidad educativa especial. Los diferentes programas son:

- Desarrollo de Capacidades de Aprendizaje, para alumnado con dificultades graves de aprendizaje, retraso mental o alumnado con altas capacidades.
- Trastornos Generalizados del Desarrollo, para alumnado con autismo, trastornos generalizados del desarrollo, retraso mental severo y profundo o trastornos graves de personalidad.
- Desarrollo de la Adaptación Social, para alumnado en situaciones de inadaptación escolar y social, minorías étnicas excluidas y escolarización hospitalaria y domiciliaria.
- Audición y Lenguaje, para alumnado con dificultades de lenguaje, comunicación y deficiencia auditiva y visual.
- Educación Temprana, para realizar la detección precoz, seguimiento y previsión de escolarización del alumnado y asesoramiento a familias y profesionales.
- Transición a la Vida Adulta, para la integración del alumnado en los procesos educativos y formativos en su incorporación a la vida adulta y al mundo laboral.

### **2.2.5. Las adaptaciones curriculares**

El sistema educativo establece una serie de ajustes y modificaciones en el currículo común para responder a las necesidades especiales de este alumnado. Los cambios pueden realizarse en los elementos de acceso al currículo y en elementos curriculares básicos.

Las adaptaciones individuales de acceso al currículo son el conjunto de medidas de accesibilidad y ayudas técnicas o personales necesarias para que cada alumno acceda al proceso de aprendizaje.

Las adaptaciones curriculares individuales se refieren a diferentes modificaciones de los elementos básicos del currículo: objetivos, contenidos, evaluación, metodología y actividades.

Cuando una modificación de este tipo adapta o elimina aspectos básicos de los objetivos, contenidos y evaluación del currículo ordinario se denomina adaptación curricular individual significativa-ACI.

En las etapas infantil, primaria y secundaria obligatoria las modificaciones pueden referirse a una o varias áreas, ACI significativa de área; o al ciclo, ACI significativa de ciclo. En bachillerato y ciclos formativos estas adaptaciones pueden afectar a las materias y los módulos, ACI significativa de materia o módulo.

### **2.2.6. Desarrollo y ampliación de la normativa a nuevas necesidades educativas especiales**

De manera complementaria a los aspectos y criterios presentados hasta aquí la normativa recoge, de un modo más extenso y específico, otras respuestas para algunas necesidades especiales.

Es el caso de la atención a alumnado con altas capacidades y alumnado con necesidades educativas especiales por situación social o cultural desfavorecida, o alumnado con grave inadaptación escolar.

Esta mayor dedicación normativa a estos colectivos se debe a que, a partir de 1998, se incorporan como objeto de la educación especial en la legislación. Este hecho explicaría, en parte, por qué en la práctica se identifican menos que el resto de necesidades.

Para los colectivos con **altas capacidades** se establecen medidas curriculares excepcionales de ampliación curricular y flexibilización del periodo de escolarización.

En cuanto a colectivos con necesidades educativas especiales derivadas de **situaciones sociales o culturales desfavorecidas o con graves dificultades de adaptación escolar** la respuesta se orienta hacia los siguientes objetivos:

- Promover la discriminación positiva en el acceso temprano de este alumnado a la educación.
- Posibilitar su integración incorporando en el centro los valores de las diferentes culturas y favoreciendo la participación de sus familias.
- Promover las estrategias preventivas e integradoras frente a las reactivas y segregadoras.

Estos objetivos están inspirados en los siguientes principios de actuación:

- Adaptar la respuesta a la situación y necesidades del alumnado.
- Favorecer la prevención, integración, el respeto a la diferencia y el enriquecimiento curricular.
- Estructurar actuaciones en proyectos de centro coherentes con el tratamiento real a la diversidad sociocultural.
- Promover la participación de las familias y otros agentes comunitarios en dichos proyectos.

Las actuaciones generales con los colectivos desfavorecidos tratan de responder a diferentes necesidades:

- Absentismo escolar.
- Educación temprana, actividades extraescolares, lengua y cultura, y desarrollo de habilidades personales y sociales.
- Participación de las familias.
- Estabilidad y adecuación del profesorado.

Las diferentes acciones se engloban en dos tipos de proyectos según sea su intervención global en el centro o específica con cada alumno y alumna. En ambos casos la normativa reconoce la importancia de establecer seguimiento y evaluación de los proyectos, mediante determinados criterios.

Los proyectos de intervención global se plantean en centros de medio social desfavorecido<sup>7</sup>. Estos centros definen la forma de intervención conjunta con el alumnado implicando a una parte o a todo el profesorado.

Los proyectos de intervención educativa específica se aplican en centros que no son de medio desfavorecido y no afectan al centro en conjunto sino a cada alumno y alumna que lo necesite. Implican sólo a una parte del profesorado y a una parte del centro.

Se establecen, así mismo, acciones educativas preferentes dirigidas a las etapas infantil, primaria y secundaria obligatoria, que potencien la superación de desigualdades con el carácter más integrador posible, alcanzando los objetivos de cada etapa. Esta respuesta educativa tendrá como marcos de referencia preferentes el aula ordinaria y el centro, para que las acciones puedan realizarse en el entorno más normalizador posible.

Los tipos de estas acciones educativas preferentes pueden ser de tipo curricular, referidos a contenidos y materiales curriculares; de tipo organizativo, referidos a horarios y labor del profesorado; y de tipo tutorial, referidas a tutorías individualizadas y trabajo con familias.

Además, en la educación secundaria obligatoria pueden llevarse a cabo programas complementarios de escolarización, de manera temporal y fuera del centro ordinario, pero sin renunciar a las capacidades básicas de esta etapa. La normativa establece su aplicación cuando se han agotado las medidas de la regulación ordinaria de la etapa. Su objetivo es la readaptación hacia el sistema ordinario o facilitar la incorporación a la vida adulta.

Todo este conjunto de normas, objetivos, principios y criterios de actuación se desarrollan y adecuan a cada realidad a través de instrucciones complementarias en cada centro. Estas instrucciones se recogen, junto con otras para alumnado general, en el Plan Educativo de Centro, Plan Curricular de Centro o las circulares de comienzo de curso, entre otros.

En **resumen**, la normativa de 1998 desarrolla la atención a la educación especial y recoge, como novedad, la incorporación de necesidades educativas especiales no contempladas anteriormente. Esta normativa actual es el resultado del desarrollo normativo anterior en el que destacan, de manera especial, el Plan de Educación Especial y la Orden de Educación Especial de 1982, como inicio de esta atención integradora.

### **2.3. Bases conceptuales sobre atención a las necesidades educativas especiales**

Este análisis tiene como finalidad conocer las bases conceptuales sobre las que se establece actualmente el debate teórico sobre la atención a las necesidades educativas especiales.

---

<sup>7</sup> Aquellos centros en que más de la mitad de su alumnado tenga una renta familiar inferior a la cantidad máxima para solicitar beca, y/o pertenezca a grupos étnicos minoritarios socialmente discriminados, y/o pertenezcan a familias inmigrantes o con importantes ausencias temporales.

Para ello se analiza la coherencia de la normativa y las potencialidades aún no desarrolladas, en relación con los aspectos o principios ideológicos que se establecen en ella. Así mismo, se recogen las aportaciones de las personas expertas, entidades y familias consultadas, ya que resultan claves para ubicar el análisis normativo inicial en la realidad cotidiana, tanto en este capítulo como en el conjunto del informe.

La **normativa** sobre necesidades educativas especiales en la CAPV es avanzada, exhaustiva y concreta, tal y como queda reflejado en los dos apartados anteriores de este capítulo. La clave de su importancia se remonta al Plan de Educación Especial de 1982, con la correspondiente Orden que ejecutaba sus directrices, que hacen de nuestra Comunidad un contexto pionero e innovador en la atención a este alumnado.

El acierto de haber incorporado esta nueva dimensión de educación especial a la normativa educativa es fundamental, y supone un nuevo camino en la mejora continua que caracteriza a nuestro sistema educativo, reconocido dentro y fuera de nuestro entorno.

En este sentido, gran parte de las familias y personas expertas consultadas consideran un avance en sí mismo el desarrollo normativo en materia de educación especial. La valoración general de dicha normativa es positiva y, comparando con otras Comunidades, se considera que está más avanzada en ciertos aspectos; en otros, es similar. Este logro inicial de desarrollar dicha normativa se consolida posteriormente y culmina con la legislación de 1998, en la que continúan los avances y nuevas incorporaciones en el reconocimiento de las necesidades especiales y en su respuesta.

En estas incorporaciones destaca, entre otras, la identificación como necesidad especial de la procedencia de medio social o cultural desfavorecido y de la inadaptación escolar. La normativa referida a estos colectivos es muy reciente y, si bien cubre lagunas hasta ahora no contempladas tan específicamente, aún está por desarrollar.

En cuanto a la **aplicación real de la normativa** se constata que no existe una puesta en práctica de la totalidad de sus contenidos. Situación comprensible si se tiene en cuenta que los cambios en las líneas de actuación de cualquier sistema necesitan cierto tiempo para consolidarse y ponerse en práctica. En mayor medida si se producen varios cambios en poco tiempo, como parece ocurrir en nuestro sistema educativo.

Así mismo, y en opinión de algunas personas consultadas, se evidencia que la norma ha sido posterior a la experiencia, ya que la práctica real ha obligado a regular. Con lo cual la normativa en estas situaciones pierde, en muchos casos, su virtualidad estratégica y resulta proporcionalmente necesario establecer acciones que promuevan procesos de sinergia a través de la generalización de buenas prácticas.

Este hecho explicaría, en algunas necesidades educativas, un posible desfase entre norma y práctica porque se ha legislado en función de distintas pautas territoriales de actuación. En este caso la tendencia homogeneizadora de la norma no permitiría recoger todas las especificidades.

Los principios reconocidos en la normativa vigente se asumen y aplican con diferente intensidad en la práctica cotidiana, así lo constata el consenso entre las personas con-

sultadas. Son varios los aspectos de la atención educativa en los que se evidencia esta situación, y también son varios los factores que la explican, a los que se dedica sus capítulos correspondientes.

Centrando el análisis en los aspectos referidos a este debate es necesario mencionar algunos **conceptos clave**: integración, diversidad e inclusión, que se han incorporado paulatinamente a la filosofía de la educación.

Se podría afirmar que la novedad consiste en resaltar una doble incorporación: inicialmente, la del binomio conceptual normalización-integración; posteriormente, se incorpora el binomio diversidad-inclusión.

Sin embargo, tal como indican las personas expertas consultadas, hoy en día, el debate de la atención a este alumnado parece centrado en el concepto de la diversidad, si bien la práctica no se ajusta a ello en todos los casos.

Por un lado, la realidad confirma que nuestra escuela es diversa ya que el alumnado también lo es. Esta diversidad debería entenderse y reconocerse como un valor en sí mismo que enriquece la convivencia y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, sería necesario asumir la diversidad como un aspecto que nos afecta a todas las personas como grupo, no sólo a ciertos individuos. Por otro lado, la realidad refleja algunas diferencias en los niveles de asunción y aplicación de estos términos, tal y como se analiza a lo largo de este informe.

En este apartado resulta necesario abordar esta diferencia en lo referente al **tipo de necesidad educativa especial**. En concreto, es necesario constatar que la necesidad de la personalización se confirma en los dos grandes tipos de necesidades educativas especiales: por un lado, la que incluye el desfavorecimiento y la multiculturalidad creciente; por otro, en la heterogeneidad del alumnado, desde las necesidades educativas especiales por discapacidad.

Las necesidades educativas especiales originadas por desfavorecimiento o inadaptación se identifican, en general, en menor proporción que las originadas por una discapacidad.

En parte, porque las *originadas por desfavorecimiento o inadaptación* se han incorporado más tarde a la normativa y es necesario un periodo de adaptación a este cambio. En parte, también, porque ante estas necesidades la normativa reconoce un tratamiento para el centro en conjunto, frente al tratamiento individualizado ante la discapacidad.

La competencia en habilidades sociales, por parte del profesorado para promover el aprendizaje en personas con necesidades educativas especiales originadas por desfavorecimiento o inadaptación, se convierte en imprescindible para el éxito y se considera que existe un importante margen para la mejora.

La identificación del contenido curricular concreto, y el hecho de encontrar referentes para establecer los niveles de exigencia, objetivos y evaluación representan una dificult-



tad mayor en el desfavorecimiento. Esto se debe al esfuerzo singular que supone adaptarse a las necesidades únicas, personales, y contextual e históricamente cambiantes del desfavorecimiento.

Por otro lado, cuando la propia familia presenta algún tipo de desestructuración o desfavorecimiento, la participación y el trabajo con ella es también difícil; incluso, el profesorado se siente frustrado porque ésta no reconoce su labor.

Por su parte, la escuela en general, parece no considerar la posibilidad de trabajar con la familia, no hay adecuación en el lenguaje ni en los mecanismos de comunicación que se emplean al dirigirse a ella y tiende a derivar su atención a Bienestar Social.

Todo esto debe tenerse en cuenta a la hora de analizar las cifras de este alumnado, de manera especial en las necesidades ligadas a desfavorecimiento, ya que se puede dejar sin consideración su peso real por la ausencia de datos.

Algunos profesionales próximos a la minoría étnica gitana cuestionan la adecuación de considerar a las culturas minoritarias como una necesidad educativa especial. Aún así, dicen, este reconocimiento explícito facilita su atención porque pueden destinarse recursos específicos para compensar estas desigualdades. Por otra parte, el tratamiento que se realiza tomando como objeto de la atención el centro educativo puede ensombrecer una posible identificación de cada alumno y alumna como problema.

Esta reflexión resulta adecuada puesto que la intervención con un grupo, por tener unas características diferentes a la mayoría cultural, presenta el riesgo de la no aceptación de la diversidad cultural. En cambio, sí es necesaria la prevención en un grupo cultural minoritario cuando se trata de un colectivo de riesgo en determinados aspectos, en este caso educativos.

Por otro lado, también resulta necesario enfatizar la diferencia existente entre la atención personalizada en el proceso formativo y la intervención global de centro, en la línea de la prevención de la exclusión.

Las personas expertas y asociaciones orientadas de manera más específica a estos colectivos desfavorecidos o inadaptados en el periodo, cada vez más dilatado, de la adolescencia destacan, entre los avances que ha supuesto esta regulación, la posibilidad de desarrollar programas específicos para jóvenes cuya permanencia en el centro ordinario se había convertido en problemática.

La modificación del entorno, los procesos educativos dirigidos a contextos y el método de enseñanza-aprendizaje que propone esta normativa favorece la atención educativa a este colectivo, en opinión de dichas asociaciones.

Aun así, el propio Departamento intenta evitar que esta vía se convierta en el recurso sistemático al que se derive a cualquier alumno/a cuya atención suponga un mayor esfuerzo al sistema ordinario. Es decir, se trata de evitar la perversión de la normalización de su uso.

Las *necesidades especiales derivadas de la discapacidad* son más fácilmente comprensibles, por parte de los y las profesionales educativos. Se entiende que existe un diagnóstico con un componente biológico/físico, que lleva asociado una dilatada tradición determinista y que provoca un nivel de interpelación social menor tanto para el alumnado como para el profesorado, y esto puede oscurecer o «facilitar» la labor docente.

En la discapacidad, por su larga tradición, las respuestas educativas son más anticipables y más susceptibles de asesoramiento externo.

Si bien la valoración que las asociaciones orientadas a estos colectivos realizan de la normativa es positiva, reconocen que algunas familias tienen dificultades para consensuar esta valoración, porque tienen un concepto muy exigente de integración.

Quizás por un optimismo inicial en relación a la situación segregadora de partida, en muchos casos, se interpreta que integración es sinónimo de curación o superación de la deficiencia; como ejemplo se indica que las personas presentan diferentes grados de introversión/extroversión y que no siempre se debe asociar escasa relación social con «no integración».

En el caso concreto de asociaciones orientadas a personas con discapacidad psíquica por retraso mental se reconoce como avance clave la asunción efectiva de su educación en el propio sistema ordinario. Esta tarea la asumían las propias entidades cuando la normativa no cubría esta educación dentro de dicho sistema ordinario.

La integración en el sistema ordinario es prácticamente total entre estos colectivos, gracias a la trayectoria normativa, los recursos y la labor de estas asociaciones, con una larga tradición en este campo.

En relación al alumnado con autismo se constatan, así mismo, importantes avances amparados por la normativa. Por un lado, que el centro educativo especial se ha convertido realmente en un centro educativo. Por otro lado, se ha conseguido que los casos de autismo más leves estén integrados en centros ordinarios. Todo lo anterior está consiguiendo, a su vez, que el resto de la población escolar aprenda de la diversidad.

La práctica a lo largo de estos años ha dado, por lo tanto, sus frutos positivos, en parte, por la labor realizada por los padres y madres de este alumnado a través de las asociaciones.

Si bien los aspectos mencionados anteriormente evidencian algunos obstáculos es necesario recordar, una vez más, que la normativa sobre necesidades educativas especiales es adecuada y avanzada. Esto se constata en su aplicación práctica, tal y como se evidencia a lo largo de este informe.

Aun así, para impulsar el afán de mejora continua de nuestro sistema educativo es necesario promocionar el resto de potencialidades de las normas aún no desarrolladas.

En este sentido, en opinión de las personas consultadas, los pequeños cambios son más fáciles de asumir que los de mayor envergadura. También son más fáciles de asumir los cambios surgidos de las experiencias positivas, consensuados y no impositivos.

También es cierto que la normativa, por sí misma, no puede modificar las actitudes hacia la diversidad. Entre otras medidas, se podría potenciar desde el marco normativo las experiencias positivas en esta materia, reconociéndolas y difundíendolas, tal y como se presenta en el capítulo referido a las propuestas de mejora.

En definitiva, la adecuación de la práctica a las necesidades reales de nuestro alumnado es fundamental en la medida en que la escuela es un reflejo de la sociedad y una institución de socialización básica. Esta institución crece en importancia en relación a la creciente delegación familiar de su función educativa y la «competencia» de los medios de comunicación.

El sistema educativo a pesar de las necesidades de mejora y las dificultades, en ocasiones magnificadas en exceso, avanza en su respuesta a la diversidad con importantes aciertos.

La apuesta inclusiva se basaría no sólo en el reconocimiento del derecho de las personas con dificultades a recibir una educación integrada, sino que las personas con necesidades educativas especiales representan una oportunidad para el conjunto de profesionales, familias y servicios que componen la comunidad educativa.

En este sentido y en un intento de sintetizar, resulta fundamental enfatizar la importancia de tres características claves de la educación inclusiva:

- Personalizada (necesidades, deseos y expectativas).
- Global o integral (emocional, práctica y conceptual).
- Cooperativa o por proyectos (grupo, rol valorado, el centro es el que educa, procesos educativos dirigidos a contextos).

### **3. El equipo de profesionales, las personas que trabajan en el sistema educativo**

La elección y la formación del equipo de profesionales

Análisis cuantitativo del equipo de profesionales

Funciones del equipo de profesionales

La organización y la participación del equipo de profesionales

Las personas que trabajan en el sistema educativo son los agentes que ponen en práctica los objetivos y políticas diseñados por el sistema. A lo largo de este capítulo se presentan diferentes aspectos de estos/as profesionales, de manera especial, las figuras más cercanas al alumnado con necesidades educativas especiales.

En primer lugar, se analiza su elección y formación, para continuar con la cuantificación de las diferentes figuras profesionales, el análisis de sus funciones y, finalmente, su organización y participación.

### **3.1. La elección y la formación del equipo de profesionales**

La elección y formación de las personas que trabajan en el sistema educativo son dos aspectos clave para la docencia del alumnado en general y, de manera más notoria, en la atención a las necesidades educativas especiales.

La docencia con este alumnado es más compleja que con el alumnado que no presenta necesidades especiales, por lo tanto las habilidades profesionales deben estar en consonancia con esta complejidad. Es decir, sería conveniente asignar los y las mejores profesionales al alumnado con necesidades especiales.

En este sentido, si bien el sistema educativo ha avanzado positivamente con profesionales cada vez con mayor cualificación, aún se manifiestan algunas actuaciones que son reminiscencias de prácticas anteriores.

En ocasiones, la **elección** de profesionales que atienden al alumnado con necesidades educativas especiales, tiende a realizarse entre los y las sustitutos y sustitutas o entre quienes se acaban de incorporar al centro.

Hay que añadir el hecho de que, en ciertas ocasiones, priman los derechos «adquiridos» de algunos profesionales a la hora de elegir el tipo de necesidad del alumnado al que van a atender. Así mismo, la propia dificultad de esta atención especial provoca reticencias entre los y las profesionales más estables y con más experiencia ante la posibilidad de su continuidad con este alumnado.

La **formación** de profesionales se analiza desde dos perspectivas: la formación inicial recibida para la docencia y la formación continua impulsada desde el propio sistema educativo.

En cuanto a la **formación académica inicial del conjunto de profesionales** existen diferencias entre la recibida por los docentes de primaria y los de secundaria. En esta formación se pueden encontrar algunas variables explicativas de las diferencias en la docencia de ambas etapas, en atención a la diversidad.

El profesorado de primaria se ha formado con la independencia de no enseñar una materia en concreto y una finalidad educativa sin la mediación de una asignatura. Esto facilita su docencia a todo el alumnado y en sentido amplio. Esta atención, personalizada y global, facilita la respuesta a la diversidad de cada alumno y alumna y, de este modo, también a las necesidades especiales.

El profesorado de secundaria es, en su mayoría, licenciado con una formación de partida no específica para la docencia y con un acceso al sistema educativo desde la idoneidad didáctica de su materia, a través del Certificado de Adaptación Pedagógica.

Este hecho incide, de algún modo, en su concepto de educación, predominando la tendencia a una transmisión de conocimientos en exclusiva o en mayor medida que otros aspectos.

La especialización académica del profesorado de secundaria parece haber dificultado la adaptación real y generalizada al nuevo sistema de enseñanza resultante de la reforma educativa.

Este profesorado impartía clase a alumnado en etapas no obligatorias, por lo que recibía a quienes habían tenido cierto éxito escolar. Al asignarles ahora etapas obligatorias su alumnado es más diverso y esta diversidad, sobre todo si se asocia a algún tipo de discapacidad, le resulta más difícil de asumir.

Por otra parte, su propia formación académica supone un obstáculo, en muchos casos, para entender que el proceso de enseñanza es algo más que la mera transmisión de conocimientos académicos. Aun así, hay profesionales en esta etapa que han asumido entre sus funciones la atención a la diversidad.

Aun así, esta variable de la formación inicial de los profesionales no explicaría, en sí misma, esta diferencia en la atención a las necesidades especiales. De hecho, en la etapa de secundaria, tras la reforma, también existe profesorado formado específicamente para el magisterio y en el que ha incidido esta actitud observada en buena parte de los y las profesionales licenciados y licenciadas.

Las diferencias entre las dos etapas pueden encontrar, también, respuesta en los aspectos organizativos que se analizan en el capítulo correspondiente a procesos organizacionales.

La **formación impulsada desde el sistema educativo** se enmarca dentro de un plan de desarrollo profesional para el profesorado, concretado en diferentes planes, de renovación periódica, ya que las propias necesidades profesionales son cambiantes. Comprende tanto la formación académica como la investigación y la evaluación.

Estos planes son elementos claves dentro del proceso de mejora continua del sistema educativo y reconocen como líneas prioritarias, entre otras, la formación de los equipos directivos, la formación para la diversidad y la educación en valores.

Así mismo, entre sus finalidades se encuentra el desarrollo de la competencia profesional del profesorado en relación con las funciones desempeñadas, posibilitando su cualificación y acreditación.

Esta formación tiene carácter voluntario y está destinada de manera prioritaria al profesorado de enseñanzas no universitarias, en activo y con estabilidad en sus puestos, aunque también se atienden las demandas de profesionales sustitutos/as que, finalmente y según personas expertas consultadas, son quienes mayoritariamente aprovechan esta formación.

Así, por ejemplo, entre los programas y funciones recogidos en el Plan GARATU 2000/2003 hay dos ámbitos relacionados con los aspectos analizados en este apartado: la diversidad y la calidad y procesos de mejora.

En cuanto a la diversidad, en las etapas infantil y primaria se presentan programas de habilidades sociales y para la comunicación, interculturalidad, enseñanza en medio social desfavorecido, intervención educativa con alumnado con retraso mental y atención al alumnado sordo.

Las funciones específicas cuyo desarrollo se contempla en estas etapas son las propias del profesorado consultor, en el área de la atención a la diversidad; y la atención en el aula ordinaria y el acceso al currículo del alumnado con deficiencias motóricas, en el área de atención al alumnado con necesidades educativas especiales.

En la etapa secundaria obligatoria, estos programas se orientan a recursos metodológicos y organizativos, diversificación curricular, intervención con alumnado que presenta dificultades de aprendizaje, aula de aprendizaje de tareas, educación para la paz y resolución de conflictos, educación afectivo-sexual, educación para el desarrollo e interculturalidad y la enseñanza en el medio social desfavorecido.

Las funciones específicas que se contemplan en la atención a las necesidades educativas especiales son las referidas a las adaptaciones curriculares individualizadas y a las propias del profesorado de Pedagogía Terapéutica.

En la secundaria postobligatoria no se recogen estos programas de atención a la diversidad, con la paradoja de que son los profesionales que más necesitan esta formación dada su mayor carencia.

En relación con el desarrollo profesional para la calidad y los procesos de mejora se contemplan, en todas las etapas, programas orientados a la función directiva y a la evaluación de centros y la práctica docente. Así mismo, en la secundaria obligatoria se incluye la resolución de conflictos.

En este sentido, entre las personas expertas consultadas, se considera fundamental la formación para los equipos directivos y gestores educativos en aspectos como la aten-

ción a la diversidad, el liderazgo transformacional, el liderazgo en el trabajo, tal y como lo formula Coleman<sup>8</sup>, y en dirección de recursos humanos.

La formación en los procesos de calidad y mejora es fundamental para el desarrollo de estas actividades profesionales.

Existe un amplio consenso entre las personas expertas consultadas en que la formación relacionada con las necesidades educativas especiales debería ser generalizada para el conjunto de profesionales ya que, a su vez, todo el alumnado es diverso. Aun así, en ocasiones, esta formación no se realiza con una verdadera implicación por parte de todo el equipo de profesionales, y se tiende a asumir que sólo es necesaria para quienes atienden directamente al alumnado con necesidades especiales.

Así mismo, se reconoce que esta formación resulta poco atrayente ya que no siempre está ligada a la intervención o se realiza con continuidad. En otras ocasiones los esquemas formativos están excesivamente centrados en patrones de tasación en términos de número de horas y créditos presenciales.

Sin embargo, todas estas posibilidades formativas no parecen repercutir en la mayoría del alumnado con necesidades especiales si no se reconoce la importancia de que esta formación se realice en los centros, en base a proyectos concretos para generar equipos estables y en el marco del Plan Educativo de Centro. El apoyo de la Inspección a estos equipos y su formación resulta clave.

### **3.2. Análisis cuantitativo del equipo de profesionales**

El análisis cuantitativo del equipo de profesionales se presenta mediante los datos referidos al profesorado general y específico de necesidades educativas especiales en cuanto a ratios y en el caso de este profesorado específico, se distribuyen por tipologías.

Tomando como referencia el profesorado que imparte en los centros, el cuadro 3.1. muestra la ratio del número de alumnos y alumnas que corresponden a cada profesor/a. En este alumnado se incluye el total del mismo, tenga identificada o no alguna necesidad educativa especial, y se diferencia entre aquel que acude a un aula ordinaria y el que acude a un aula estable o a un centro de educación especial.

Esto se debe a que el alumnado en aula ordinaria, tenga o no una necesidad especial, comparte el mismo profesorado general. Las ratios se presentan según las siguientes etapas educativas: infantil/primaria, secundaria obligatoria y, en la postobligatoria, bachillerato y formación profesional.

En el caso de alumnado de educación especial no integrado en aula ordinaria la ratio se presenta general para su conjunto, teniendo en cuenta que esta cifra engloba los niveles de enseñanzas iniciales, de secundaria obligatoria y de formación profesional.

---

<sup>8</sup> COLEMAN, D. Inteligencia Emocional. Ed. Kairos. Barcelona, 1996



**Cuadro 3.1. Ratio de alumnado general/profesorado general en centro, por etapa educativa, según territorio histórico y titularidad del centro.**

	ÁLAVA		BIZKAIA		GIPUZKOA		CAPV	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
<b>Infantil / Primaria / EE 1</b> <sup>(1)</sup>	9,6	16,2	9,9	17,1	10,6	15,0	10,1	16,2
<b>Secundaria Obligatoria./EEIS</b> <sup>(2)</sup>	6,6	10,1	6,2	10,8	6,5	10,3	6,4	10,6
<b>Secundaria Postobligatoria</b>								
- Bachillerato y similares	5,9	8,5	6,0	8,2	5,7	7,6	5,9	8,1
- F.P. y similares	7,3	12,0	7,0	13,3	7,1	13,5	7,1	13,2
<b>Educ. Especial 2</b> <sup>(3)</sup>	3,9	2	3,5	3,1	1,3	1,6	2,7	2,4

(1) Educación Especial 1 Primaria.

(2) Educación Especial 1 Secundaria.

(3) Educación Especial 2 incluye las etapas iniciales, Secundaria Obligatoria y Formación Profesional.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de alumnado, curso 99/00 y profesorado, curso 98/99. Gobierno Vasco. Departamento de Educación.

*Las ratios alumnado general/profesorado general son más bajas en la red pública que en la privada salvo en Educación Especial.*

En el cuadro anterior se observa, en todas las etapas educativas, que las ratios en la red pública son más bajas que en la privada, es decir hay menos alumnado por profesorado. Las mayores diferencias corresponden a las etapas infantil/primaria y formación profesional.

En infantil/primaria, corresponden aproximadamente diez alumnos/as por cada profesor/a en centros públicos y dieciséis en la privada. En formación profesional, siete alumnos/as por cada profesor/a en la red pública y trece en la privada.

Analizando estas cifras por territorio histórico, las diferencias entre las redes se repiten en los tres casos, por lo que se deduce que éstas son debidas a la titularidad del centro, pública o privada, y no al territorio histórico.

En este mismo cuadro se aprecia que, las ratios referidas al alumnado y profesorado de educación especial en centros públicos y privados son bastante parecidas a nivel de la CAPV, así como en Bizkaia y Gipuzkoa, aunque Gipuzkoa presenta las mejores ratios para este alumnado, tanto en la red pública (1,3) como en la privada (1,6). Álava presenta las diferencias más destacadas, ya que la ratio de la red pública casi duplica a la de la privada (3, 9 y 2 respectivamente).

Centrándonos, en un segundo momento, en los y las profesionales específicos asignados al alumnado identificado con alguna necesidad educativa especial se observa el variado perfil profesional de los mismos. Esta diversificación que ya se constataba en el capítulo de la normativa al presentar dichos recursos y sus funciones, se refleja en los cuadros 3.2., 3.3. y 3.4.

Se presenta la relación de estos profesionales<sup>9</sup>, tanto si pertenecen al centro educativo, sea ordinario o de educación especial, como si pertenecen al grupo de profesionales itinerantes; es decir, quienes no están adscritos a ningún centro y prestan sus servicios en varios a la vez. Cada servicio de educación especial territorial ha seguido sus propios criterios y no han incluido las mismas figuras profesionales, con lo cual la comparación entre territorios se dificulta; así, por ejemplo, no aparece la figura del orientador en todos los casos.

Se presentan tres ratios que relacionan el alumnado con necesidades educativas especiales y los profesionales específicos para su atención; dos están asociadas al tipo de red, pública y privada, en los que se considera únicamente los profesionales para educación especial adscritos a los centros. La tercera ratio se refiere al total de profesionales, incluidos los y las itinerantes, y se ha calculado para el conjunto del territorio, ya que estos/as profesionales itinerantes pueden acudir tanto a centros privados como públicos.

---

<sup>9</sup> En el glosario de términos se definen estas figuras profesionales.

**Cuadro 3.2. Profesionales para la atención a alumnado con nee, por etapa educativa y tipo de profesional, según titularidad del centro en Álava.**

	PÚBLICO	PRIVADO	TOTAL
<b>Infantil/Primaria</b>			
Prof. de Pedagogía Terapéutica en aulas de apoyo	61	21	82
Prof. de Pedagogía Terapéutica en aulas estables	8	—	8
Prof. Consultor	37	—	37
<b>Secundaria Obligatoria</b>			
Prof. de Pedagogía Terapéutica en aulas de apoyo	37	18	55
Prof. de Pedagogía Terapéutica en aulas estables	2	—	2
Prof. PIE <sup>(1)</sup>	16	—	16
Prof. PEC <sup>(2)</sup>	4	—	4
Prof. de Diversificación Curricular	18	6	24
<b>Varios niveles <sup>(3)</sup></b>			
Auxiliares de Educación Especial en EI/EP/ESO	61	30	91
Prof. Orientador en ESO/ESPO	15	—	15
Educ. de disminuidos psíquicos en EP/ESO/CEE	7	—	7
Prof. de Audición y Lenguaje para sordos/as en EP/ESO	2	—	2
Prof. de Pedagogía Terapéutica en AATT	11	2	13
Prof. Técnico Práctico en AATT	13	2	15
Prof. de Pedagogía Terapéutica en CEE	14	3	17
Otros recursos en CEE	3	2	5
<b>Recursos humanos especiales itinerantes</b>			
Profesorado de Centro de Recursos para Invidentes			9
Profesorado logopeda para sordos/as			7
Profesorado logopeda			34
Profesorado de apoyo para sordos/as			2
Transcriptora braille			1
Fisioterapeutas			7
Terapeutas ocupacionales			1
Trabajadores sociales			2
Equipos multiprofesionales			
Téc. Prog. Trastornos Generalizados del Desarrollo			2
Téc. Prog. Audición y Lenguaje			2
Téc. Prog. Desarrollo Capacidades de Aprendizaje			4
Téc. Prog. Tránsito a la Vida Adulta			2
Téc. Prog. Adaptación Social			2
Coordinador Equipo sordos/as			1
<b>TOTAL. Prof. espec.</b>	<b>309</b>	<b>84</b>	<b>469</b>
<b>TOTAL. Alum. con nee <sup>(*)</sup></b>	<b>805</b>	<b>370</b>	<b>1.175</b>
<b>RATIO Alum. con nee / Prof. espec.</b>	<b>2,6</b>	<b>4,4</b>	<b>2,5</b>

(1) Profesorado en Programas de Intervención Específica para alumnado con necesidades educativas especiales ligadas a situaciones socioculturales desfavorecidas.

(2) Profesorado en Programas de Escolarización Complementaria para alumnado con necesidades educativas especiales ligadas a situaciones socioculturales desfavorecidas.

(3) EI=Educación Infantil; EP=Educación Primaria; ESO=Educación Secundaria Obligatoria; ESPO=Educación Secundaria Postobligatoria; CEE=Centro de Educación Especial; AATT=Aulas de Aprendizaje de Tareas.

Fuentes: Gobierno Vasco, Dpto. de Educación. Servicio de Educación Especial de Álava. Curso 99/00.

(\*) Gobierno Vasco, Dpto. de Educación. Dirección central de Inspección Educativa. Curso 99/00.

*Por cada profesional específico en la red pública de Álava, la ratio de alumnado con nee es de 2,6. En la red privada, esta ratio casi se duplica.*

### Cuadro 3.3. Profesionales para la atención a alumnado con nee, por tipo de profesional, según titularidad del centro en Bizkaia.

	PÚBLICO	PRIVADO	TOTAL
Prof. de Pedagogía Terapéutica en aulas de apoyo	61	21	82
Prof. de Pedagogía Terapéutica en C. Ordinarios	312	110	422
Prof. de Pedagogía Terapéutica en C.Educ.Especial	—	53	53
Prof. Consultor de Primaria	114	—	114
Prof. de Audición y Lenguaje en Primaria	41	—	41
Auxiliares de Educación Especial de dedicación completa	140	49	189
Auxiliares de Educación Especial de dedicación parcial	29	20	49
Maestros de taller en AATT	20	11	31
Prof. de atención domiciliaria <sup>(1) (*)</sup>	12	—	12
Prof. de Pedagogía Terapéutica en at. Hospitalaria <sup>(1) (*)</sup>	4	—	4
<b>Recursos humanos especiales itinerantes</b>			
Profesorado de Centro de Recursos para Invidentes			22
Logopedas itinerantes de Centros de Orientación Pedag.			24
Téc de Prog. de Equipos Multiprofesionales <sup>(2)</sup> :			
Prog. de Trastornos Generalizados del Desarrollo			11
Prog. de Audición y Lenguaje			7
Prog. de Desarrollo Capacidades de Aprendizaje			12
Prog. Laboral Ocupacional			8
Prog. de Adaptación Social			13
<b>TOTAL. Prof. espec.</b>	<b>672</b>	<b>243</b>	<b>1.013</b>
<b>TOTAL. Alum. con nee <sup>(**)</sup></b>	<b>1.534</b>	<b>1.114</b>	<b>2.648</b>
<b>RATIO Alum. con nee / Prof. espec.</b>	<b>2,3</b>	<b>4,6</b>	<b>2,6</b>

(1) Estos profesionales no se consideran en la práctica como específicos de atención a las necesidades especiales, ya que su alumnado tampoco se considera como tal.

(2) Estos técnicos/as son psicólogos/as, pedagogos/as y trabajadores sociales, y se desglosan según el programa al que pertenece cada uno/a.

Fuentes: Gobierno Vasco, Dpto. de Educación. Servicio de Educación Especial de Bizkaia Curso 99/00.

(\*) Gobierno Vasco, Dpto. de Educación. Jefatura de Inspección Educativa de Bizkaia Curso 99/00.

(\*\*)Gobierno Vasco, Dpto. de Educación. Dirección central de Inspección Educativa. Curso 99/00.

*La distribución de la ratio alumnado nee/profesorado específico según titularidad coincide con la presentada en Álava.*

### Cuadro 3.4. Profesionales para la atención a alumnado con nee, por tipo de profesional, según titularidad del centro en Gipuzkoa.

	PÚBLICO	PRIVADO	TOTAL
Profesorado de Pedagogía Terapéutica en Primaria	117	51	168
Profesorado de Pedagogía Terapéutica en Secundaria	65	57	122
Profesorado de Ped. Terapéutica Centros Educ. Esp. <sup>(1)</sup>	—	28	28
Otros profesionales en Centros de Educ. Especial <sup>(1)</sup>	—	114	114
Profesorado Consultor de Primaria	48	—	48
Profesorado Orientador de Secundaria	64	—	64
Profesorado de Audición y Lenguaje en Primaria	12	—	12
Auxiliares de Educación Especial	103	74	177
Prof. De Pedagogía Terapéutica en Apren. de Tareas	20	4	24
Maestros de Taller en Aprendizaje de Tareas	23	4	27
Profesorado de personas sordas <sup>(2)</sup>	18	12	30
Profesorado en atención hospitalaria <sup>(3)</sup>	2	—	2
<b>Recursos humanos especiales itinerantes</b>			
Logopedas itinerantes Centros Orientación Pedagógica			25
Psicólogos/as-Pedagogos/as Equipos Multiprofesionales			31
Fisioterapeutas			5
Profesorado de Centros de Recursos para Invidentes			13
<b>TOTAL. Prof. espec.</b>	<b>472</b>	<b>344</b>	<b>890</b>
<b>TOTAL. Alum. con nee <sup>(*)</sup></b>	<b>1.176</b>	<b>959</b>	<b>2.135</b>
<b>RATIO Alum. con nee / Prof. espec.</b>	<b>2,5</b>	<b>2,8</b>	<b>2,4</b>

(1) Recursos referidos a los Centros de Educación Especial Aspace y Gautena de titularidad privada. El profesorado de Pedagogía Terapéutica del CEE Aspace, 18 profesores/as, al tener este centro régimen de Patronato son funcionarios del Dpto. de Educación pero aparecen como profesorado de centro privado.

(2) Dependiente del Centro de Educación Especial Aransgi cuyos profesionales atienden a alumnado sordo escolarizado en centros ordinarios.

(3) Estos profesionales no se consideran en la práctica como específicos de atención a las necesidades especiales, ya que su alumnado tampoco se considera como tal.

Fuentes: Dpto. de Educación. Servicio de Educación Especial de Gipuzkoa. Curso 99/00.

(\*) Gobierno Vasco, Dpto. de Educación. Dirección central de Inspección Educativa. Curso 99/00.

*Gipuzkoa es el territorio que mejor ratio presenta de alumnado nee/profesionales específicos en la red privada.*

Las diferencias más importantes se observan en función de la titularidad del centro. Las ratios referidas al total de cada territorio no reflejan grandes diferencias, con algo más de dos alumnos/as por cada profesional.

Tal y como se observaba en el cuadro 3.1., estas ratios territoriales de los cuadros 3.2., 3.3. y 3.4. también constatan que la oferta pública ofrece un mayor número de profesionales específicos para educación especial que la privada, de forma más acentuada en Álava y Bizkaia. Las ratios respectivas son 2,6 en la pública y 4,4 en la privada en Álava; y 2,3 en la pública y 4,6 en la privada en Bizkaia.

En Bizkaia, los cuatro maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica se reparten equitativamente entre los dos centros hospitalarios en los que desarrollan su labor. De los doce profesores/as que se contabilizan en atención domiciliaria en el momento de la emisión de los datos, diez se dedican a tiempo completo y dos están contratados por sesiones. De ellos y ellas, cuatro pertenecen a la plantilla fija y la ampliación de su número depende del alumnado a atender.

Asimismo, el profesorado de Pedagogía Terapéutica de centros públicos (312) se desglosa por niveles, 172 en centros de primaria y 140 en centros de secundaria.

En el caso de Gipuzkoa no hay cupo específico para profesorado de atención domiciliaria al alumnado de centros públicos, en estos casos se contrata profesorado sustituto. Para alumnado de centros privados la atención la realiza el profesorado del propio centro.

En relación con todas las ratios anteriores, tanto del profesorado general como de los recursos específicos, la gran mayoría de las personas expertas consultadas constatan que, actualmente, la atención no adolece de falta de recursos humanos y, de hecho, no se considera el aumento cuantitativo de recursos entre las medidas de mejora prioritarias.

Algunas de estas personas consideran escasos los dedicados a las deficiencias visuales, los profesionales bilingües para lengua de signos-lengua oral y, en general, profesionales adscritos a los centros de orientación pedagógica.

Así mismo, la experiencia de algunas personas consultadas evidencia que, en ocasiones, algunos centros de la red privada no ofrecen los recursos específicos para alumnado con necesidades especiales, lo que tiene el peligro de convertirse en un modo sutil de no aceptar ciertas necesidades especiales.

Aun así, las ratios parecen ser adecuadas, de manera más evidente en la red pública, tal y como se constata claramente en todos los datos anteriores.

### **3.3. Funciones del equipo de profesionales**

Tal y como se desarrolla en el capítulo anterior, existen diferentes figuras profesionales para la atención al alumnado con necesidades educativas especiales en las diferentes etapas educativas.

Estos y estas profesionales son especialistas en su área y colaboran con el resto del profesorado del centro, en concordancia con los criterios que definen sus funciones y que se explicitan en el mencionado capítulo.

Si bien la normativa recoge estas funciones, su cumplimiento en la realidad no es coincidente con estas directrices en todos los casos.

Por un lado, se evidencian avances importantes en la atención a la diversidad sobre todo en la etapa primaria, en la que los y las profesionales han asumido, en general, la atención a este alumnado como una faceta más de sus funciones.

El camino de construcción de un entorno inclusivo se realizará en la medida en que el conjunto de profesionales asuma la diversidad o, incluso, entre ellos y ellas sea evidente la diversidad: por ejemplo, profesionales de culturas minoritarias o con alguna discapacidad.

Sin embargo, se constatan ciertas inercias en la práctica de la docencia que resultan difíciles de superar con nuevos planteamientos de escuela inclusivo, de manera más intensa entre profesionales de más edad, quienes han impartido durante muchos años en un marco docente no integrador, previo al desarrollo normativo actual.

En la etapa primaria, gran parte del profesorado delega en el consultor y no asume como propio en el proyecto de centro la atención al alumnado con necesidades educativas especiales. En otras ocasiones, la falta de definición de ciertas funciones y el escaso reconocimiento y potenciación del consultor dificultan la propia tarea.

En la etapa secundaria, parte del profesorado se siente desbordado para atender la necesidad educativa especial dentro del aula. De igual modo, hay orientadores y orientadoras que consideran que su actuación está limitada por la escasez de su número frente a las diferentes funciones que deben desempeñar en la atención al alumnado, en la colaboración y orientación con el resto de profesionales y en la comunicación con las familias.

### **3.4. La organización y participación del equipo de profesionales**

Entre las dificultades más serias con las que se ha topado la aplicación práctica de la LOGSE se encuentran aquellas prácticas educativas que implicaban la salida del profesorado del reino de su aula.

La tradición de la coordinación departamental no se ha generalizado hacia una coordinación que propiciara enseñanzas transversales y, por lo tanto, menos aún hacia una coordinación que permitiera integrar acciones en relación a las necesidades especiales que pudiera presentar una persona en el centro.

En este sentido resulta excepcional encontrar una organización de centro que facilite las sinergias de éste con el medio social en beneficio de una persona o alumno y alumna en concreto. Hoy entendemos que la discapacidad en su sentido amplio es el

resultado de una historia personal en relación y en interacción con las exigencias y apoyos de un entorno.

Todo esto nos indica que habría de lograrse una práctica educativa organizada desde una perspectiva de centro, orientada a satisfacer las necesidades especiales y, por lo tanto, que diera máxima importancia a la coordinación dentro del centro y con el entorno.



## **4. Las alianzas y recursos**

Análisis de los recursos físicos y materiales

Análisis de los sistemas de información y la tecnología

El compromiso y la relación del sistema educativo y los centros  
con los partners, resto de sistemas

#### 4.1. Análisis de los recursos físicos y materiales

Los recursos materiales hacen referencia al conjunto de centros, aulas y unidades<sup>10</sup> en los que se ofrece la respuesta educativa a este alumnado en función del tipo y grado de necesidad especial, tal y como se desarrolla en el capítulo dedicado a la normativa.

Para conocer estos recursos se presentan dos cuadros, según sean recursos destinados a alumnado general o específicos para alumnado con alguna necesidad educativa especial.

El primero de ellos, cuadro 4.1., hace referencia a los centros educativos destinados al alumnado general, según las etapas educativas que se imparten, en cada territorio y en cada red, pública y privada.

**Cuadro 4.1. Número de centros para alumnado general, por etapa educativa, según territorio histórico y titularidad del centro** <sup>(1)</sup>

	ÁLAVA		BIZKAIA		GIPUZKOA		CAPV	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
Infantil/ Primaria	58	29	186	131	116	97	360	257
Secundaria Obligatoria	15	27	73	109	48	77	136	213
Bachillerato y similar	14	13	51	57	35	49	100	119
F.P. y similar	14	9	33	42	38	46	85	97
Educación de Personas Adultas	4	0	15	7	14	2	33	9
Centro Iniciación Profesional <sup>(2)</sup>	5	7	16	17	14	5	35	29
<b>TOTAL CENTROS</b> <sup>(2)</sup>	<b>92</b>	<b>37</b>	<b>282</b>	<b>138</b>	<b>197</b>	<b>92</b>	<b>571</b>	<b>267</b>

(1) Si un centro imparte más de una etapa se contabiliza en más de una ocasión, por eso el cómputo general de centros no corresponde con el sumatorio de las etapas.

Fuentes: EUSTAT. Estadística de enseñanza 98/99.

(\*) Gobierno Vasco. Departamento de Educación. Curso 99/00

- La oferta pública de centros es mayor en las etapas infantil/primaria, EPA y CIP.
- La oferta privada es mayor en secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional.

<sup>10</sup> En el glosario de términos se definen estos conceptos.

Los datos del cuadro anterior reflejan algunas diferencias en función de la titularidad de los centros. La oferta pública de centros es mayor que la privada en los niveles de infantil/primaria, centros de educación de personas adultas-EPA y de iniciación profesional-CIP.

En este caso, no se analiza la oferta de plazas que se ofrece en cada red, sino el grado de diversificación, que podría estar relacionado con una distribución geográfica más o menos adecuada.

La oferta privada es mayor que la pública en las etapas de secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional.

En cuanto a los centros de EPA en Álava, a diferencia del resto de territorios, no existe oferta en la red privada. Los cuatro que aparecen en la red pública son los considerados centros titulares, si bien existe un total de quince centros antena. Se denominan así los centros que, dependiendo administrativamente de un centro titular, se ubican en un espacio diferente para responder a criterios de cercanía de la población.

El segundo cuadro de este apartado, cuadro 4.2., recoge el desglose de recursos específicos para alumnado con alguna necesidad educativa especial. Estos son los centros de educación especial, las aulas estables en centro ordinario, las aulas de aprendizaje de tareas correspondientes a la etapa de tránsito a la vida adulta, y las unidades de atención hospitalaria y domiciliaria.

Así mismo se completa esta información con los centros educativos que cuentan con aulas específicas de educación especial desglosadas por niveles.

#### **Cuadro 4.2. Recursos materiales específicos para nee, por nivel de enseñanza, según territorio histórico y titularidad.**

	ÁLAVA		BIZKAIA		GIPUZKOA		CAPV	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
Centro educación especial	1	1	—	8	—	10	1	18
Aulas estables en centro ordinario	8	—	22	—	13	—	42	—
Aulas aprendizaje de tareas	10	2	20	11	—	1	30	14
Unidades atención hospitalaria	2	—	4	—	2	—	8	—
Centros con aulas específicas (1)(*)								
- E.E.2-Infantil/ Primaria	4	1	11	8	1	8	16	17
- E.E.2-ESO	1	—	7	1	—	7	8	8
- E.E.2-F.P.	10	2	17	6	17	14	44	22

(1) Aulas específicas o estables para alumnado de EE2=Educación Especial en Infantil/Primaria, Secundaria Obligatoria y Formación Profesional.

Fuentes: Gobierno Vasco. Departamento de Educación. Curso 99/00

(\*) EUSTAT. Estadística de la Enseñanza 98/99.

*Los centros de educación especial son casi exclusivamente privados, por el contrario, las aulas estables en centro ordinario son exclusivas de la red pública.*

Los centros de educación especial son mayoritariamente de titularidad privada, excepto uno de Álava, mientras que las aulas estables en centro ordinario son una oferta exclusiva de la red pública en toda la Comunidad.

Las aulas de aprendizaje de tareas de titularidad pública duplican a las privadas, y, evidentemente, las unidades de atención hospitalaria son de titularidad pública en la medida en que están adscritas a los centros hospitalarios del sistema sanitario público.

Analizando estos recursos desde la perspectiva de los centros que cuentan con aulas específicas de educación especial, la oferta pública y privada son similares en el conjunto de la Comunidad en los niveles obligatorios: para infantil/primaria hay dieciséis centros públicos y diecisiete privados, y para secundaria ocho en cada red. Los centros públicos duplican a los privados en la etapa de formación profesional.

Estas cifras medias referidas al conjunto de la CAPV compensan las diferencias existentes por territorio, en las que se aprecia que la oferta pública es más amplia que la privada en Álava y Bizkaia, a diferencia de Gipuzkoa.

## **4.2. Análisis de los sistemas de información y la tecnología**

Existen, así mismo, una serie de recursos físicos y tecnológicos para garantizar y adecuar la respuesta educativa ante las diferentes necesidades identificadas, es el caso de los textos en Braille, ordenadores adaptados, orugas, etc.

Si bien estos recursos son variados, la experiencia de las personas consultadas al respecto refleja que no en todos los casos son conocidos para el profesorado y las familias, ni tan siquiera en la manera de solicitarlos.

## **4.3. El compromiso y la relación del sistema educativo y los centros con los partenairs, resto de sistemas**

La relación entre el sistema educativo y el resto de sistemas o socios se analiza en cuanto a otros sistemas de protección y al denominado sistema cliente.

En cuanto a **la relación con otros sistemas de protección social**, la normativa sobre necesidades educativas especiales menciona la importancia y necesidad de establecer relaciones entre sistemas, desde el mismo momento de la identificación de una necesidad especial. De manera más evidente cuando esta identificación es previa a la escolarización, por la importancia que adquiere en este proceso el papel desempeñado por los equipos de los servicios sociales.

La realidad constata, según manifiestan las personas expertas consultadas, que esta relación es inexistente en muchas ocasiones. Esta ausencia incide en el diagnóstico de determinadas necesidades especiales, de manera especial, las de origen psíquico ante la escasa o nula relación entre los sistemas educativo y sanitario.

Así mismo, en el caso de familias desestructuradas que no garantizan la escolarización de sus hijos e hijas se evidencia la ausencia de coordinación entre los sistemas educativo, judicial y de servicios sociales para garantizar dicha escolarización.

En relación con el **sistema cliente**, la participación de quienes lo integran: asociaciones, familias, antiguo alumnado, es clave y necesaria, lo que implica dedicación de tiempo y actitud colaboradora por ambas partes.

En este sentido, la relación entre asociaciones y sistema educativo ha variado, en la medida en que se han asumido por ambas partes nuevos papeles en relación con el alumnado con necesidades educativas especiales.

La participación actual de algunas asociaciones en los centros parece cada vez mayor; aunque, también es cierto en ocasiones, que se solicita la colaboración de asociaciones de manera puntual, en momentos de conflicto.

La asunción de funciones educativas en épocas pasadas por parte de algunas asociaciones, en mayor medida las de atención a la discapacidad psíquica, no continúa actualmente, ya que el sistema educativo ha ido respondiendo a la diversidad cada vez con mayor amplitud.

En concreto, en la atención a la discapacidad psíquica derivada por retraso mental, se cerraron los primeros centros educativos especiales a partir de la promulgación de la Ley de Integración Social de los Minusválidos-LISMI en 1982.

Este proceso se valora como un logro de la integración por parte de las asociaciones que han tomado parte en él, a pesar de recibir el rechazo de algunas familias asociadas que consideraban a estos centros de educación especial ámbitos más seguros para sus hijos e hijas.

En relación con las familias, las personas consultadas consideran que se han producido algunos avances en cuanto a sus capacidad de participación en este sistema. Las propias familias de alumnado con necesidades educativas consultadas consideran este aspecto como uno de los fundamentales en el conjunto de la atención recibida por sus hijos e hijas.

La experiencia y la información de la familia son dos de los aspectos claves para que esta accesibilidad al sistema educativo sea más efectiva. En ocasiones, son las propias familias las que no consideran necesario tomar parte en los diferentes procesos. Para ello son fundamentales los espacios formativos en los que se informe de experiencias reales y verificadas de atención a la diversidad.

Las experiencias positivas de la participación familiar y de asociaciones en los centros en los que se producen, revierten positivamente en la calidad de la atención. Así mismo, se considera que una mayor autonomía de los centros facilitaría la comunicación entre estos y el resto de los componentes del sistema cliente.

A pesar de las experiencias positivas, parte de los y las profesionales del sistema educativo expresan su cautela respecto de la participación de las familias y asociaciones. De

---

hecho, algunas personas expertas reconocen que existe cierta competencia entre la labor de las entidades profesionalizadas y la del sistema educativo.

## **5. Los procesos clave**

Los procesos clave para el funcionamiento de la organización

Los procesos educativos en relación  
con las necesidades educativas especiales

Los procesos en relación con las necesidades, deseos y expectativas  
del sistema cliente respecto a las necesidades educativas especiales

Desde la perspectiva del modelo de calidad EFQM se entiende por proceso el conjunto de fases sucesivas e integradas que conducen a la consecución de un resultado añadiéndole un valor.

En este capítulo se analizan tres tipos de procesos, los que resultan clave para el funcionamiento de la organización, los referidos a la atención educativa propia del sistema y los relativos a los deseos y expectativas del sistema cliente.

### **5.1. Los procesos clave para el funcionamiento de la organización**

Los procesos organizacionales, también denominados esenciales, son los procesos inherentes a cualquier organización y a su funcionamiento. En este caso se refieren a la organización y funcionamiento del sistema educativo, entre los cuales se han identificado los relativos a la organización de las etapas educativas, los referidos a profesionales y a la provisión de recursos.

La **organización de cada etapa** es uno de los procesos que las personas consultadas han considerado clave para el funcionamiento del sistema educativo.

La propia organización de cada etapa define una serie de factores facilitadores e inhibidores de la atención a este alumnado con necesidades educativas especiales. El análisis conjunto de estos factores resulta necesario para entender por qué la integración no se asume de igual modo en las diferentes etapas educativas.

Por un lado, en primaria se asume la integración con mayor intensidad que en secundaria porque existen varios factores que tienden a favorecerla. Estos factores son:

- Las horas presenciales son superiores a las horas lectivas.
- El profesorado coincide en sus horas presenciales y se libera alguna tarde de la docencia.
- Existe una labor tutorial más cercana con el alumnado.
- El número de profesores y profesoras para cada grupo es más reducido y destaca la figura del tutor o tutora.
- La edad del alumnado favorece su control en el caso de ciertas conductas disruptivas.
- Los objetivos educativos se orientan tanto a aspectos académicos, como al desarrollo personal y de valores.



La integración en secundaria no se ha conseguido con la misma intensidad, por lo que hablar de inclusión supondría un gran salto cualitativo en este momento. En esta etapa, parecen tener más incidencia los aspectos inhibidores de la atención educativa:

- Las horas presenciales del profesorado y lectivas del alumnado coinciden.
- No hay tiempos comunes entre el profesorado, o hay muy pocos, para coordinar su tarea.
- Existe una gran número de profesorado y se disipa la labor del tutor o tutora.
- La edad del alumnado dificulta el control de ciertas conductas disruptivas.
- Los objetivos educativos se centran en los contenidos académicos, entre otros motivos por la mayor exigencia de los padres y madres al respecto.

La atención a la diversidad en primaria se cuestiona en parte, ya que, si realmente se respondiese de modo eficaz no se trasladarían ciertos conflictos a secundaria.

Cabría considerar si, además de mejorar la atención en primaria, sería también necesario modificar los planteamientos de secundaria. Esto evitaría focalizar el análisis únicamente en las carencias de la primaria y reducir un posible efecto de coartada. Además, el argumento de no trasladar los conflictos a secundaria corre el riesgo de ser utilizado para no aceptar la diferencia en esta etapa.

Esta diferenciación en la atención educativa en secundaria incide, de manera más notoria, en el alumnado de primer ciclo de secundaria obligatoria, de doce a catorce años: la actual organización no responde de manera adecuada a sus necesidades formativas académicas y en especial al resto del currículum (necesidades afectivas y sociales).

En este sentido, es necesario realizar una breve mención a la titularidad del centro: es cierto, en general, que en centros privados se manifiesta la cohesión interna en mayor medida que en los públicos; pero, también es cierto, que hay colegios públicos en los que se trabaja en equipo de manera satisfactoria, y prueba de ello son los excelentes resultados obtenidos.

En relación con **los procesos referidos a los profesionales**, se analizan por su importancia, los correspondientes a la coherencia y coordinación entre responsables políticos y técnicos y al reconocimiento de la labor de las diferentes figuras profesionales.

En relación con la coherencia y coordinación entre responsables políticos y profesionales técnicos es necesario la complicidad en proyectos educativos, evaluando, fijando objetivos y planificando de nuevo. La coherencia de las políticas educativas es un factor facilitador de estas tareas.

Así mismo, es un proceso clave la coordinación entre diferentes profesionales de la docencia, sean o no especialistas en la atención a necesidades educativas especiales, en la medida en que comparten objetivos comunes, al menos en teoría.

En relación con los procesos de reconocimiento profesional por parte de la Administración pública se podrían establecer diferentes criterios de reconocimiento de su labor,

actualmente centrado en los años de docencia. De este modo aumentaría su implicación actual, en ocasiones mermada por una actitud excesivamente funcionarial.

Además, sería interesante que se reconociese y valorase la actuación del conjunto de profesionales de diferentes ámbitos en la identificación y atención a estas necesidades especiales.

Finalmente, en relación con **el proceso de provisión de recursos** se constata su adecuación en número y tipo, como se constataba a lo largo de los capítulos referidos a profesionales y a recursos físicos y materiales. El avance experimentado al amparo de la normativa y su aplicación está consensuada, si bien podrían incrementarse algunos recursos para la atención de ciertas necesidades especiales.

Las matizaciones de fondo a esta cuestión de la provisión de recursos se centran en la rigidez en su asignación, determinada por dos aspectos normativos de diferente incidencia en el conjunto.

Por un lado, la dificultad de acceder a ellos en determinadas fechas, no previstas por la normativa. Por otro lado, y con mayor repercusión, por los criterios de homogeneización en su distribución.

La incidencia de esta distribución homogeneizante se constata, de manera más destacada, en la no estimulación y promoción de la labor de profesionales y centros ya que reciben estos recursos en base a criterios normativos establecidos, sin considerar los resultados de su atención y dificultando, de este modo, una respuesta óptima a la diversidad.

En este sentido, sería interesante toda acción positiva encaminada a reconocer la labor de ciertos equipos y centros mediante la asignación diferencial de recursos en cantidad y calidad; es decir, dotar de mayor número de recursos y garantizar mayor estabilidad para profesionales competentes.

Entre estos y estas profesionales, y dado el tipo de alumnado objeto de estudio, la estabilidad se refiere de manera especial a quienes atienden al alumnado con necesidades especiales de manera más directa y los de secundaria, sin claustro estable hasta septiembre de 2000. Sin olvidar, por otra parte, que todos los profesionales deben implicarse en la atención a este alumnado.

Todo esto podría operativizarse desarrollando los principios de autonomía de centros y de asignación de recursos recogidos en la Ley de Escuela Pública Vasca, que no han llegado a reflejarse totalmente en la práctica.

## **5.2. Los procesos educativos en relación con las necesidades educativas especiales**

Los procesos educativos, que también se denominan procesos operativos, son los vinculados específicamente a la actividad de la organización. Este apartado se limita el

análisis de los referidos a la prevención, la atención al alumnado de cero a tres años, el diagnóstico, el trabajo cooperativo, y la atención educativa en secundaria.

En relación con **los procesos de prevención** parecen existir importantes aspectos en los que avanzar, comenzando por los referidos a la detección precoz. Este proceso, estrechamente relacionado con el de diagnóstico, es uno de los aspectos de la respuesta educativa a las necesidades especiales que las familias y profesionales consultados consideran claves.

Según la propuesta de la OMS de 1980, las medidas preventivas primarias son aquellas que evitan la aparición de una deficiencia y las secundarias son las que se aplican para paliar una deficiencia que ya se ha manifestado.

Lo óptimo sería diseñar e implantar medidas preventivas de atención primarias a nivel de centro y de la comunidad de referencia, en relación con la idea apuntada en el apartado anterior de realizar el diagnóstico también al entorno del alumnado. Así mismo, los protocolos de identificación de indicadores de fracaso escolar pueden emplearse también en la prevención secundaria.

Además de las medidas preventivas y un diagnóstico correcto, es necesario desarrollar procesos de atención personalizada en la atención educativa al alumnado en general y, con mayor intensidad, al de educación especial.

Estas medidas preventivas primarias permiten ofrecer atención precoz y estimulación temprana, aspectos clave para ofrecer una educación que garantice el máximo desarrollo de todas las capacidades del alumnado, de manera especial entre quienes tienen identificada alguna necesidad educativa.

Desde esta perspectiva **el proceso de atención al alumnado de cero a tres años** es decisivo. Ocurre en la práctica que las actuaciones que este proceso lleva implícitas son complejas y el volumen de alumnado es considerable, por lo que no siempre se culmina de manera efectiva.

La complejidad reside en las dificultades de coordinación y colaboración entre diferentes ámbitos: educativo, social y sanitario, principalmente.

En cuanto al **diagnóstico** de las necesidades educativas especiales el consenso en el conjunto de profesionales es elevado al valorar la importancia de este proceso. Un diagnóstico correcto y a tiempo es imprescindible para adoptar las medidas pedagógicas oportunas y emplear los recursos necesarios que permitan a este alumnado desarrollar todas sus capacidades como un derecho propio.

Este diagnóstico no siempre se realiza de manera satisfactoria, ya que por un lado, hay centros en los que existe cierta tendencia a diagnosticar en exceso; por otro lado, en algunas necesidades especiales se reconoce la dificultad para realizar este diagnóstico o, incluso, la ausencia total del mismo en la práctica, lo que se convierte en un obstáculo para una respuesta educativa óptima.

En ocasiones parece evitarse el diagnóstico para no etiquetar a la persona y se engloba todo bajo la categoría genérica de necesidad educativa especial, con lo que la provisión de recursos y la atención no se realiza de manera totalmente adecuada a cada caso. Los eufemismos y los «no diagnósticos» pueden llegar a ser más perjudiciales que un diagnóstico adecuado de la necesidad especial, porque implican una limitación clara en el desarrollo y potenciación de recursos y habilidades personales.

Así mismo, algunas personas consultadas consideran la posibilidad de diagnosticar también el entorno del alumnado con necesidades educativas especiales.

Desde la experiencia de las familias de alumnado con sobredotación intelectual, se considera fundamental la realización generalizada de pruebas psicotécnicas pertinentes para detectar de forma temprana esta capacidad. En ocasiones, estos diagnósticos se realizan por centros privados de reconocida solvencia profesional; en este sentido, estas familias consideran necesaria su validación por parte del Departamento de Educación.

Las necesidades asociadas a desfavorecimiento social o cultural y situaciones de inadaptación social son más difíciles de mensurar, incluso de diagnosticar. En parte, quizá, porque son más difíciles de aceptar, comprender, compartir, por parte del conjunto de la ciudadanía, las políticas de discriminación positiva a personas sin discapacidad. En consecuencia, es más difícil ofrecer los recursos adecuados y en el momento indicado. Las asociaciones orientadas a estos colectivos desfavorecidos o inadaptados consideran que las discapacidades de origen físico son más fáciles de diagnosticar y de cuantificar su grado de minusvalía.

En relación con los procesos educativos en las diferentes etapas se considera al **trabajo cooperativo** una de las prácticas educativas clave. Hace referencia a una modalidad de organización social del aula en la que el alumnado colabora entre sí para realizar la tarea del aprendizaje. Para ello es imprescindible la gestión planificada del aula.

Se reconoce su validez como método de enseñanza, alternativo al tradicional y más adecuado ante la diversidad del alumnado; de hecho, existen experiencias satisfactorias de juegos y aprendizajes cooperativos.

Aun así, no resulta un método sencillo en todas las ocasiones, ya que, además de la necesaria planificación anteriormente mencionada, modifica el rol del profesorado en el aula y hay docentes que no se consideran suficientemente motivados para ello.

En cualquier caso, la flexibilidad y la diversidad de métodos de enseñanza son elementos básicos del proceso educativo, de manera más necesaria con el alumnado que presenta alguna necesidad educativa especial.

Así mismo, las personas consultadas consideran que existen varios aspectos relevantes dentro de **los procesos educativos en la etapa secundaria**, que son consecuencia directa de la reforma educativa de la LOGSE por la ampliación de la escolarización obligatoria y por la redistribución del profesorado al modificarse las etapas educativas.

Esta reforma se valora de manera diferente en función de su incidencia en cada tipo de necesidad educativa. El equipo de profesionales orientado a colectivos socialmente desfavorecidos o inadaptados en el sistema ordinario enfatiza, sobre todo, la importancia de la ampliación del periodo de la escolarización y sus consecuencias.

Otras personas expertas consultadas consideran que la continuidad en la atención a la diversidad, al pasar de primaria a secundaria, es una laguna de la reforma y lo valoran desde la perspectiva de resultados.

La regulación de la atención educativa anterior a la reforma establecía la escolarización obligatoria hasta los catorce años; con la reforma esta obligatoriedad se amplía hasta los dieciséis.

La normativa de educación especial en la CAPV regula una serie de programas de escolarización complementaria para alumnado de catorce a dieciséis años. Por un lado, se establecen programas complementarios de escolarización fuera del centro ordinario, para alumnado entre los catorce y dieciséis años con dificultades de adaptación o similares, con el objetivo de dotarles de los conocimientos necesarios para reincorporarse al sistema reglado.

Para el alumnado de dieciséis años que no ha obtenido el graduado de secundaria se regulan programas de iniciación profesional con el objetivo de su inserción laboral o de su reincorporación al sistema reglado, en concreto, a los ciclos formativos de grado medio.

La regulación de esta situación ha permitido ofrecer formación más técnica en los programas de iniciación profesional, y formación más educativa y social, en los programas para menores de dieciséis. Esta formación, en cuanto a su objetivo y contenido, está consensuada por quienes desarrollan estos programas como un logro de nuestra normativa.

Los logros que se han obtenido con estas personas a través de los programas desarrollados en centros de iniciación profesional y en otros alternativos a los ordinarios demuestran la eficacia de este método. La clave está en que cambia el sistema tradicional de enseñanza en cuanto a método y a entorno físico.

El colectivo de personas que acuden a estos centros es muy heterogéneo, por lo que la atención ofrecida también ha de serlo. Se atiende, en mayor medida, a personas con minusvalía, con problemas mentales, inmigrantes y, cada vez con mayor intensidad, a jóvenes de familias desestructuradas.

Sin embargo, también se reconoce que el objetivo de que estas personas regresen al sistema ordinario es más un deseo del deber ser que una realidad, ya que sólo una pequeña parte lo hace.

En los programas complementarios de escolarización es fundamental el desarrollo de habilidades sociales y aprendizaje emocional, cuya ausencia explica, en parte, el fracaso de estos colectivos en la etapa secundaria y que finalmente terminen interiorizando

este fracaso. Cualquier medida de reorientación hacia el sistema reglado, sin el desarrollo de estas habilidades, es inadecuada. Por eso la formación ofrece contenidos técnicos, pero sobre todo de tipo educativo, social y afectivo.

El desarrollo de estas habilidades también es clave en los programas de iniciación profesional para mayores de dieciséis años, para que su posible acceso a los ciclos formativos sea una realidad. Así mismo, es necesario formarles en tareas adecuadas al mercado laboral para que, si no desean continuar formándose, su futura inserción laboral sea real.

Si bien, tanto las medidas formativas para alumnado de catorce a dieciséis como para mayores de dieciséis reciben valoraciones positivas, existen algunos matices diferentes en la valoración del significado de estos programas.

Para algunas asociaciones estos programas y la gran demanda que están teniendo son reflejo evidente del fracaso de la reforma, en lo que respecta a colectivos desfavorecidos e inadaptados en la etapa de secundaria obligatoria. Valoran, así mismo, toda la reforma educativa en términos más negativos.

Para otras, simplemente refleja el fracaso con una parte del alumnado, el más desfavorecido socialmente e inadaptado, y se reconoce que para el alumnado normalizado la reforma ha favorecido ciertos aspectos de su educación. En el alumnado con este tipo de necesidades especiales la ampliación de la escolarización obligatoria durante dos años más prolonga situaciones de tensa convivencia que, con el sistema anterior, finalizaban antes.

La apertura de estos programas ha generado una corriente creciente de alumnado hacia los mismos, incluso de alumnado con edades inferiores a las permitidas en los programas de iniciación profesional. Esta situación se considera, por parte de algunas asociaciones, como un reflejo del fracaso de la reforma con este alumnado en la etapa secundaria.

Como medida para evitar que acudan a estos programas a edades muy tempranas se ha conseguido, desde el Departamento de Educación, que los menores de quince años no puedan acudir a un centro de iniciación profesional-CIP. Así mismo, algunos centros educativos han completado la formación de los jóvenes susceptibles de ser derivados a este recurso con tutores y tutoras específicos y horas de apoyo, consiguiéndose resultados positivos.

Hasta ahora el sistema ordinario formaba a las personas que se adecuaban a su patrón y tendía a derivar al resto de jóvenes a estos recursos complementarios como una medida consecuente con su fracaso escolar. Para quienes dirigen programas complementarios, una respuesta del sistema resultante de la presión del profesorado de secundaria, consiste en pretender que los centros ordinarios de secundaria se transformen en centros de iniciación profesional. Esta medida repercute directamente en los CIP y centros similares, que hasta ahora recibían a este colectivo que el sistema reglado no atendía.

La medida, en sí misma, es positiva porque supone que el sistema va a asumir la atención de colectivos que, hasta ahora, eran derivados a otros sistemas paralelos. Sin

embargo, la imagen de indefinición del propio Departamento de Educación ante esta opción y, por lo tanto, ante la futura situación de los centros no reglados está creando una situación difícil, de incertidumbre, en opinión de las asociaciones consultadas.

### **5.3. Los procesos en relación con las necesidades, deseos y expectativas del sistema cliente respecto a las necesidades educativas especiales**

En este apartado se analizan los procesos organizativos y educativos desde la perspectiva del sistema cliente. En opinión de las personas consultadas un proceso clave es la coordinación entre diferentes profesionales, centros, asociaciones y familias.

Esta cuestión se convierte en fundamental en los casos en que centros educativos ordinarios y otros de enseñanza no reglada comparten alumnado. Es el caso del alumnado con necesidades educativas por inadaptación, matriculado en el centro educativo ordinario y que acude, de hecho, a los programas de educación compensatoria de otros centros formativos.

La coordinación entre estos centros está recogida en la normativa pero, según algunas asociaciones consultadas, en ocasiones son los propios centros ordinarios los que se desentienden, sin que se evidencien grandes diferencias entre públicos y privados. La diferencia entre quienes practican la coordinación y quienes no la asumen radica, en mayor medida, en la actitud del equipo del centro.

Así mismo, existen experiencias concretas de personas con problemas mentales que acuden a estos centros, en este caso de iniciación profesional, con las que se pretende marcar pautas de socialización integral coordinándose todos los ámbitos: de vivienda, jurídico, sanitario, servicios sociales, familiar, y formativo.

En estas experiencias se realiza en el centro de iniciación profesional un proyecto para cada persona, con un itinerario personalizado orientado por la figura que ellos denominan «super tutor», y que realiza tareas de tipo transversal y diacrónico.

Estas acciones se respaldan con un liderazgo político real y evidente desde el ayuntamiento, que incide en los diferentes ámbitos que pretenden coordinarse.

## **6. Los resultados**

El equipo de profesionales en relación  
con las necesidades educativas especiales

Valoración de las asociaciones, familias y personas con nee  
de los resultados alcanzados

Resultados valorados por la organización: análisis del alumnado con  
necesidades educativas especiales



En el ámbito de las políticas sociales es muy frecuente que las organizaciones valoren como resultados aquéllos que ellas entienden como su saber hacer y, por tanto, valoran como tales; lo que en este caso nos remitiría a los denominados resultados académicos.

Sin embargo, siguiendo la orientación cliente y cliente interno que plantea el modelo de calidad EFQM, por resultado se entiende aquel servicio que el cliente percibe como tal y al que le otorga una determinada calificación. Para ello es necesario identificar y evaluar los resultados en el conjunto del sistema cliente; en este caso, los y las profesionales del sistema educativo, asociaciones, familias y, en su caso, el propio alumnado.

En este capítulo se presentan tres tipos de resultados: los referidos a la satisfacción de los y las profesionales con su atención a las necesidades educativas especiales, las valoraciones de las asociaciones y familias y los resultados obtenidos por el alumnado con necesidades educativas especiales, desde el punto de vista del sistema educativo.

### **6.1. El equipo de profesionales en relación con las necesidades educativas especiales**

Los grados de satisfacción de los y las profesionales pueden inferirse de los comportamientos observados. En general, en primaria parecen manifestar una mayor satisfacción en relación con su atención a las necesidades educativas especiales que en secundaria, etapa en la que se sienten desbordados. Existe una tendencia a asignar las tareas más difíciles a los y las profesionales de incorporación más reciente.

Parece existir, así mismo, un sentimiento de pérdida de prestigio en el conjunto del profesorado, también en el experto en necesidades educativas especiales.

### **6.2. Valoración de las asociaciones, familias y personas de los resultados alcanzados**

Los resultados valorados por las **asociaciones consultadas** se centran en el tratamiento de la diversidad desde tres perspectivas: las diferentes etapas, la titularidad del centro y los espacios educativos no reglados.

En relación al **tratamiento de la diversidad en las diferentes etapas** se manifiesta un amplio consenso en cuanto a la atención diferencial recibida en primaria respecto

de secundaria. En primaria, la asignación de recursos y el tratamiento a la diversidad es más adecuado, aunque también caben posibilidades de mejora.

En secundaria no hay tantos refuerzos para la diversidad, y este tratamiento se convierte en especialmente crítico con el conjunto de necesidades especiales; en concreto, con algunas de ellas como el desfavorecimiento social o cultural o la inadaptación, que se manifiestan con especial virulencia en la adolescencia con las implicaciones que ello conlleva, en opinión de estas asociaciones.

Hay alumnado integrado en aula ordinaria durante la etapa de primaria que, en la secundaria, se incorpora a aulas estables. En ocasiones constituye la mejor opción teniendo en cuenta la atención ofrecida en estos centros y ante el posible rechazo del resto del alumnado.

En ciertas ocasiones, se practican medidas para disminuir el tiempo de permanencia de parte de este alumnado en secundaria y se facilita su acceso a aulas de aprendizaje de tareas.

De hecho, hay familias que consideran que en secundaria sus hijos e hijas estarán desprotegidos y desprotegidas y proponen escolarizarlos en centros de educación especial. Por su parte, el profesorado de primaria se siente frustrado al comprobar que sus logros por la integración se desvanecen en la siguiente etapa. Este aspecto de la garantía en la continuidad de la integración es, para algunas asociaciones, una laguna que no ha cubierto la LOGSE.

Sin embargo, el que los centros ordinarios no desarrollen de manera óptima la integración en algunas etapas no debe generar la idea de que el centro de educación especial es, en todos los casos, la mejor solución para el alumnado con alguna deficiencia.

En relación con una posible **diferencia en la asunción de la diversidad entre centros** públicos y privados se evidencia un consenso parcial.

Una parte de las asociaciones considera que la red pública asume en mayor cantidad y con mayor calidad y recursos al alumnado con alguna necesidad educativa especial. Existen centros privados que no disponen de los recursos necesarios para responder a determinadas necesidades especiales.

Sin embargo, otras entidades, consideran que la escuela privada ha realizado un importante esfuerzo por asumir también la diversidad y que actualmente ya no existen diferencias significativas entre ambas. Las necesidades especiales eran atendidas, anteriormente, de manera casi exclusiva en los centros públicos porque había una tendencia generalizada a orientarlas hacia la escuela pública como única proveedora de estos recursos.

Posteriormente, los centros privados concertados han realizado una importante labor para que se le faciliten los recursos necesarios para atender a las necesidades educativas especiales. La aprobación de la normativa correspondiente y la actitud reivindicativa de las familias han sido determinantes en este proceso.

Se evidencian, así mismo, diferencias según la titularidad del centro al cambiar de etapa educativa. El cambio físico de centro que se produce en la pública de centro de educación primaria a instituto de educación secundaria genera, en muchas ocasiones, algunos obstáculos para la integración.

Muchos centros privados son integrales lo que permite ofrecer una continuidad educativa más adecuada, porque permiten acceder a la educación secundaria sin abandonar físicamente el centro, por lo que hay mayor flexibilidad para compartir profesorado e información entre primaria y secundaria.

A pesar de esta dificultad, también existen experiencias positivas en centros públicos de secundaria obligatoria donde se han realizado diferentes adaptaciones al alumnado con necesidades educativas especiales. En estos centros en los que sólo hay alumnado de secundaria obligatoria es más fácil esta atención, por la menor cuantía de alumnado.

Las experiencias negativas se asocian, en su mayoría, con centros de secundaria de gran tamaño, que imparten secundaria obligatoria y postobligatoria. En consecuencia, para algunas asociaciones la cuestión se centra en plantearse si lo que realmente no está respondiendo al alumnado es el planteamiento de la LOGSE o el de las necesidades educativas especiales, ya que en realidad la diferenciación de las etapas es consecuencia de la reforma educativa.

La convivencia en la diversidad en los **espacios no reglados** se valora, por algunas asociaciones, en función de la actitud y del carácter de cada persona; es decir, hay alumnado extrovertido y con un nivel mayor de relación social y otro más introvertido. Desde las asociaciones no se manifiesta de manera expresa ninguna carencia en estos espacios no reglados en cuanto a integración, salvo su limitada participación en las actividades extraescolares.

Si bien, algunas consideran que los recursos necesarios en estos espacios no están suficientemente contemplados por la legislación y, en consecuencia, la oferta es cuando menos insuficiente.

En relación con **la valoración que realizan las familias** se presentan los aspectos comunes sobre los que se estructuran los itinerarios realizados<sup>11</sup> y que hacen referencia a los cambios más significativos en el proceso educativo, los logros alcanzados y los obstáculos no superados. También se analiza la comunicación establecida con diferentes interlocutores del sistema educativo en relación con la información solicitada y la información recibida o no recibida.

Un elemento común a todas estas historias es la **capacidad de movilización** de las familias y/o de las propias personas con necesidad educativa especial. Esta movilización, en palabras de muchas de ellas «buscarse la vida», ha sido una constante, si bien en todos los casos no ha recibido la misma respuesta desde el sistema educativo, dependiendo del tipo de necesidad del alumnado.

---

<sup>11</sup> En el capítulo de la metodología se amplía la información sobre estos itinerarios.

Comenzando por el análisis de los cambios significativos las personas consultadas destacan los referidos a cambios de centro y etapa, así como, los cambios en la atención tras el diagnóstico.

Los **cambios de centro** se han producido en ocasiones como consecuencia de la incompatibilidad entre la necesidad educativa y la respuesta del sistema educativo. En estos casos, los cambios se han vivido por parte de las personas consultadas como una experiencia negativa, con la sensación de fracaso, de que el sistema no respondía a sus necesidades y demandas y de que no aceptaba la diversidad.

Por ejemplo, en el caso de la persona con deficiencia auditiva, se reconoce que la implicación del equipo del centro y del COP era adecuada, pero existían diferencias de opinión entre la familia y estos equipos en cuanto al método de aprendizaje. Los y las profesionales abogaban por una educación preferentemente oralista, aunque también se comunicaban en lengua de signos, y la familia consideraba más adecuada esta lengua de signos.

En el caso de la persona con discapacidad motórica estos cambios han sido resultado de la no aceptación de la diversidad por parte del sistema, que se ha manifestado de manera más o menos sutil según cada centro en que se ha escolarizado.

En otros, estas variaciones han sido resultado de los **cambios de etapa**. Aún así, también han supuesto un importante esfuerzo familiar para conseguir el recurso que consideraban óptimo; es el caso del alumno con retraso mental moderado, cuando los recursos educativos específicos para su discapacidad no se ubicaban en su comarca.

Los cambios tras la identificación del **diagnóstico** también han sido relevantes. En ocasiones, la existencia de diagnóstico ha sido bastante posterior a la manifestación externa de la necesidad durante la escolarización. Esto ocurre en los casos de la persona con deficiencia visual y de la persona con enfermedad mental.

En estos dos casos la ausencia de diagnóstico ha supuesto, para las personas consultadas, un importante obstáculo en la relación con el sistema educativo, ya que al desconocer el motivo de la situación que estaban viviendo no podían solicitar los recursos adecuados ni sabían qué medidas adoptar.

La experiencia ha resultado especialmente difícil para la familia de la joven con enfermedad mental. Sin embargo, una vez conocido el diagnóstico la tensión se ha reducido y se han podido buscar los recursos adecuados, cuando los ha habido, ya que se siguen constatando importantes carencias en la atención a este alumnado.

Este diagnóstico permite, así mismo, ser consciente de los objetivos que se pueden y no se pueden alcanzar y no angustiarse por ello, como reconoce la persona con deficiencia visual. Por lo tanto, conocer la situación ha supuesto, en ambos casos, un cambio significativo en sentido positivo.

Las personas consultadas manifiestan, así mismo, una serie de logros y obstáculos de diferente intensidad según cada experiencia particular.

Comenzando por los **logros** obtenidos la situación es heterogénea. En conjunto se valora positivamente la integración como respuesta óptima del sistema, que ha ido evolucionado en los últimos años, aunque en algunas experiencias, no se han recibido los beneficios de la misma.

Tan sólo en un caso, el de la persona con enfermedad mental, no se reconoce ningún logro en el sistema educativo y los únicos que reconoce se los otorga a la asociación a la que pertenecen. El resto de personas consultadas reconocen diferentes logros, dentro y fuera del sistema educativo.

En los cambios positivos experimentados, existe consenso al reconocer que lo fundamental es la actitud del equipo de centro, no la titularidad del centro en sí. Se considera que la participación de las familias es cada vez mayor, lo que se valora como un avance y que, a su vez, incide en el desarrollo de la integración, por el papel que juegan dichas familias.

Los casos que manifiestan haber sentido la integración con mayor intensidad se corresponden con la persona con retraso mental moderado, que se encuentra trabajando en un empleo ordinario; y la persona en situación cultural desfavorecida, que estudia secundaria obligatoria en un centro privado.

El joven con retraso mental moderado ha tenido un encaje escolar y laboral exitoso, si bien han surgido diferentes obstáculos en la medida en que, por su edad, ha ido creciendo paralelamente al desarrollo normativo.

La escolarización de las minorías culturales, en concreto de la etnia gitana, se valora como un logro que beneficia en cadena. Favorece a la persona escolarizada y también a las siguientes generaciones porque las familias que han interiorizado el valor de la educación, lo transmiten a sus hijos e hijas, y pueden colaborar con el profesorado.

En este colectivo también se reconoce como positiva la exigencia de los mismos objetivos y expectativas que al resto de alumnado, cosa que hace unos años no ocurría.

En la experiencia de la persona con deficiencia auditiva se reconoce como logro la implicación de los profesionales del centro público y del COP en la atención a esta necesidad especial. Aun así, considera que la atención en el centro de educación especial es más personalizada.

La persona con discapacidad motórica reconoce como logros propios los conocimientos adquiridos a pesar de las dificultades puestas por el sistema, que demuestran, en su opinión, que es el sistema el que no se adecua a la diversidad del alumnado.

En relación con los **obstáculos** encontrados a lo largo del proceso educativo la situación también es heterogénea.

En el caso de la persona con deficiencia auditiva, la familia manifiesta que el medio de aprendizaje plantea divergencias entre profesionales y algunas familias. En la actualidad se intenta, desde el sistema educativo, que la integración escolar de personas sordas se desarrolle mediante el aprendizaje oralista.

Algunas familias y asociaciones, sin embargo, pretenden incluir y promocionar la lengua de signos. Estas diferencias llevan, como en el caso de la protagonista de esta historia, a cambios de centro ordinario a centro de educación especial.

En cualquier caso, en la integración para estas personas con deficiencia auditiva, la persona consultada considera que existen dos importantes obstáculos. Por un lado, la transmisión de conocimientos es oral y escrita. Por otro lado, los apoyos y recursos descienden en la etapa secundaria y en la universidad.

Esta idea se complementa con la opinión de que en secundaria y en la universidad la atención a la diversidad es menos intensa que en primaria; ya que, en esas etapas, es mayor el énfasis en la transmisión de conocimientos y menor en la educación social y afectiva como personas en conjunto.

Así lo manifiesta la persona con deficiencia visual, desde su experiencia como alumna con una necesidad especial y, actualmente, desde su labor de profesora itinerante. Para esta persona, en su historia educativa particular, los dos obstáculos más destacados han sido el sobreesfuerzo académico necesario para alcanzar los mismos objetivos que sus compañeros y compañeras y la dificultad de manifestar sus limitaciones al no ser su deficiencia tan evidente como otras.

Desde su experiencia de profesora itinerante considera que algunos centros privados manifiestan el rechazo a la diversidad de manera muy sutil: simplemente no ofrecen todos los recursos de apoyo necesarios.

En el caso de la persona con discapacidad motórica el mayor de los obstáculos ha residido en la propia actitud del profesorado y, en menor medida, del alumnado. Por ejemplo, se preparaba para exámenes que no le hacían en la fecha prevista como al resto de sus compañeros y compañeras sin recibir ninguna explicación al respecto; en otras ocasiones la auxiliar que en teoría debía ayudarle se dedicaba a otras tareas en beneficio del centro. Es decir, se producía una perversión de los recursos asignados a ella.

El propio entorno escolar ha sido para ella un obstáculo en sí mismo, tanto en centros privados como públicos. Esta joven ha tenido que adaptarse a los recursos, en muchas ocasiones, inadecuados a sus necesidades.

En el caso de la persona con enfermedad mental el rechazo de la familia al sistema educativo y al sanitario es manifiesto. En su opinión, el propio sistema es inoperante y se autoprotege; por ello, consideran que sería más positivo una mayor gestión desde las asociaciones con el control necesario desde la Administración sobre ellas.

La discapacidad mental es la que provoca mayor desgaste psicológico, en opinión de esta familia; ya que, cuando las deficiencias no son evidentes externamente o «no salen en la foto» el sistema las olvida.

La familia de etnia minoritaria considera un posible obstáculo en la aceptación de la diversidad, el desconocimiento social de estas culturas minoritarias.

En cuanto a la **información** recibida la situación es, de nuevo, heterogénea. En conjunto, el consenso es evidente al reconocer como una fuente básica de información a las asociaciones.

La joven con deficiencia visual, desde su experiencia de profesora itinerante, considera que en la red privada, en general, el conocimiento de cada alumno y alumna es mayor, por ejemplo entre el equipo de orientadores y orientadoras de secundaria, y se trabaja más en equipo. Por lo tanto la información que se ofrece es más adecuada a la realidad.

Varias de las personas consultadas consideran que el centro educativo ofrece información adecuada y que la comunicación con éste es fluida. Lo que realmente influye en esta situación es la labor realizada por el equipo de profesionales, independientemente de la titularidad.

En este proceso de comunicación también consideran importante la experiencia y el nivel de información de la familia para demandar, a su vez, información al resto de interlocutores.

Para la familia de la persona con retraso mental moderado también han sido fuentes de información el centro hospitalario y el centro de educación especial al que iban a acudir inicialmente que, en ambos casos, les proponían la integración.

Sólo las familias de la persona con deficiencia mental y de la persona con discapacidad motórica reconocen a sus respectivas asociaciones como únicas transmisoras de información.

En cuanto a la **información** no recibida, cada experiencia es diferente y es complementaria a las situaciones de recepción de información.

Así, las familias de la persona con discapacidad motórica y de la persona con enfermedad mental son las únicas que consideran que el sistema educativo no les ha ofrecido ninguna información. Las sensación, en ambos casos, es de haber perdido oportunidades educativas y de atención, en general.

El resto de experiencias no manifiestan haber sentido grandes lagunas informativas, aunque se han producido momentos puntuales de ausencia de comunicación, entre las que se incluyen la no adaptación del método de enseñanza a las necesidades del alumnado y la ausencia de información sobre los recursos existentes.

### **6.3. Resultados valorados por la organización: análisis del alumnado con necesidades educativas especiales**

En este apartado se analizan los resultados relativos a la escolarización de este alumnado que, en sí misma, se puede considerar ya, un primer resultado. Por ello, se hace un esfuerzo de caracterización de este alumnado según tipo de necesidad, género y tipo de centro y titularidad del mismo, etapa educativa, modelo lingüístico y resultados escolares, desglosándose los datos para cada territorio cuando es posible efectuarlo.

Así mismo, se presenta el análisis de una serie de centros educativos identificados por personas expertas como centros en los que se concentra más intensamente alumnado de medio desfavorecido; o bien, considerados centros críticos por otras razones como puede ser la alta concentración de etnias minoritarias o la presencia de situaciones conflictivas, entre otras.

Se trata de ofrecer un visión comparativa de los resultados que presenta el alumnado en este tipo de centros, respecto de los resultados del alumnado en general, con el objeto de mostrar la problemática que en ellos se concentra.

Respecto de todos estos centros, denominados a efectos de este estudio como centros críticos, se garantiza el anonimato.

### **6.3.1. El conjunto del alumnado con necesidades educativas especiales**

En este apartado se hace referencia al alumnado con necesidades educativas especiales o, de manera más exacta, al alumnado identificado por el sistema educativo como tal en la práctica.

La identificación de estas necesidades no es totalmente coincidente con la expresada en la normativa, ni en los tres territorios entre sí. La razón estriba en la diferente tradición histórica de respuesta a este alumnado, tanto en la identificación como en la provisión de recursos, según personas expertas consultadas.

Así mismo, se reconoce la existencia de alumnado con necesidades educativas especiales no reconocidas formalmente y, por lo tanto, no perceptibles a través de estos datos.

#### *6.3.1.1. Tipos de necesidades educativas especiales identificadas en cada territorio histórico*

La identificación de los **tipos de necesidades educativas especiales** se realiza a través de ejes y categorías diferentes en la práctica, en cada territorio, si bien la normativa recoge nueve tipos de necesidades especiales para toda la Comunidad. De hecho, algunas se recogen de manera diferente, y otras no se consideran necesidades especiales en la práctica.

El cuadro 6.1. ofrece una visión comparativa de esta identificación a partir de los datos ofrecidos por la normativa, los servicios de Educación Especial de cada territorio y la dirección central de Inspección Educativa. Se constata que las necesidades educativas especiales identificadas en Álava y Gipuzkoa son muy similares entre sí, como también se parecen entre sí las identificadas por Bizkaia y por la dirección central de Inspección Educativa.



**Cuadro 6.1. Tipos de nee identificadas en la normativa, territorios históricos y CAPV**

<b>NORMATIVA (*)</b>	<b>SERV. EDUC. ESP. DELEG. TERR. ÁLAVA (**)</b>	<b>SERV. EDUC. ESP. DELEG. TERR. BIZKAIA (**)</b>	<b>SERV. EDUC. ESP. DELEG. TERR. GIPUZKOA (**)</b>	<b>INSPECCIÓN CENTRAL CAPV (***)</b>
Deficiencia visual	Deficiencia visual	Deficiencia visual	Deficiencia visual	Discapacidad visual
Sordera y def. auditiva	Sordera y def. auditiva	Deficiencia auditiva	Sordera y def. auditiva	Discapacidad auditiva
Retraso mental y/o trastorno generalizado del desarrollo	Retraso mental TGD/Autismo	Deficiencia psíquica Deficiencia autista	Retraso mental-TGD	Discapacidad psíquica Autismo
Discapacidad motora y parálisis cerebral	Discap. motora / parálisis cerebral	Deficiencia motórica	Discap. Motora / parálisis cerebral	Discapacidad motora
Condiciones de mayor capacitación o sobredotación intelectual	Sobredotación intelectual	Altas capacidades	Sobredotación intelectual	Sobredotación intelectual
Medio social o cultural desfavorecido				
Situaciones de grave inadaptación escolar	Inadaptación escolar		Inadaptación escolar	
Hospitaliz. y enf. larga duración				
Niveles lentos y dificult. aprendizaje	Niveles lentos y dificult. aprendizaje		Niveles lentos y dificult. de aprendizaje	
		Alumnos plurideficientes	Plurideficiencias	Plurideficiencias
		Deficiencia emocional grave		Problemas emocionales graves
		Deficiencias no permanentes		Necesidades educativas especiales no permanentes

Fuentes: (\*) DECRETO 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora.

(\*\*) Gobierno Vasco. Dpto. de Educación. Servicios de Educación Especial de Álava, Bizkaia y Gipuzkoa.

(\*\*\*) Gobierno Vasco. Dpto. de Educación. Dirección central de Inspección Educativa.

La hospitalización y enfermedad de larga duración no se recoge, a efectos prácticos, en el recuento total de las necesidades educativas especiales. En este momento su coordinación depende del servicio de Inspección, no de Educación Especial. Aun así, en este informe y tomando como referente la normativa, se incluye a este alumnado en el desglose que se realiza de los tipos de necesidades identificadas en cada territorio. No obstante, para el cálculo de ratios del conjunto del informe se toman como referente las necesidades identificadas por el sistema educativo en sentido estricto.

Por otro lado, en el caso de las situaciones derivadas de medio social y cultural desfavorecido no identificadas como tales en la práctica, personas expertas consultadas, consideran que son varias las posibles explicaciones al respecto:

- La normativa sobre estas necesidades es reciente y no ha dado lugar a asentar los cambios propuestos.
- La normativa establece, para estas necesidades, el centro como objeto de atención, aunque también recoge la identificación individual de esta situación como necesidad educativa.
- La realidad constata que, en general, la identificación individual de estas necesidades se hace cuando concurren en la persona otras necesidades especiales o se manifiestan conductas disruptivas o conflictivas que inciden en el grupo.

Así mismo, es necesario tener en cuenta las siguientes apreciaciones referidas a cada territorio, en relación con las categorías identificadas en el cuadro anterior.

En el caso de Álava las consideraciones son las siguientes:

- La necesidad de retraso mental y/o trastorno generalizado del desarrollo se desglosa en dos categorías. Por un lado se identifica el retraso mental y, por otro, se identifican los trastornos generalizados del desarrollo y el autismo.
- El resto de las necesidades se ajustan a las categorías de la normativa, con la salvedad de la atención hospitalaria y domiciliaria y el medio social desfavorecido, en los que no se identifica a este alumnado.

En el caso de Bizkaia es necesario precisar lo siguiente:

- La categoría de retraso mental y/o trastorno generalizado del desarrollo se desglosa en deficiencia psíquica y deficiencia autista.
- La categoría de deficiencia no permanente, de alguna manera, recoge aquellas necesidades que la normativa identifica como temporales, pero sin mayor especificación.
- La categoría de alumnos plurideficientes se refiere al alumnado en el que concurren dos o más deficiencias.
- No se recoge la categoría de alumnado de medio social desfavorecido establecida en la normativa.

En el caso de Gipuzkoa la identificación de las necesidades educativas especiales se realiza con los siguientes planteamientos y observaciones a los datos recogidos:

- El retraso mental se recoge junto con los trastornos generalizados del desarrollo, tal y como aparece en la normativa.

- Se incluye como categoría las plurideficiencias, que recoge situaciones en las que confluyen una grave discapacidad motriz con deficiencia mental u otras deficiencias.
- En la inadaptación escolar se incluyen problemáticas emergentes para las que en estos momentos no hay recursos apropiados en el sistema educativo, ya que requieren apoyos básicos necesarios de tipo individual, familiar o social, que no pueden proporcionarse en la escuela. Es el caso de los trastornos graves de personalidad con graves dificultades de adaptación familiar, social y escolar.
- La identificación del alumnado con necesidades especiales derivadas de medio social desfavorecido resulta difícil, por las propias características de este alumnado de difícil cuantificación.
- También es muy difícil identificar al alumnado con necesidades asociadas a situaciones lingüísticas complejas. Según se desprende de la experiencia del profesorado existe una gran exigencia del uso del euskera que no siempre se corresponde con los recursos necesarios, lo que se traduce en importantes problemas de aprendizaje.
- En los niveles lentos y dificultades de aprendizaje la causa más generalizada de estas dificultades está ligada a la comunicación lingüística, fundamentalmente la oral.
- Se observa que las siguientes variables están asociadas: situación sociocultural desfavorecida, problemática lingüística y dificultades de aprendizaje.
- El alumnado de atención hospitalaria y domiciliaria es muy variable en cuanto a edad y días de hospitalización.

### 6.3.1.2. Alumnado con necesidades educativas especiales por territorio histórico y género

Comenzando por la distribución del alumnado con necesidades educativas especiales en la CAPV, cuadro 6.2., se identifican con alguna necesidad educativa especial 5.958 escolares, lo que supone una prevalencia del 1,9% sobre el alumnado total escolarizado.

**Cuadro 6.2. Alumnado con nee y alumnado general, por territorios históricos**

	ALUMN. CON NEE		ALUMNADO GENERAL		PREVAL.
	Abs.	% <sup>(1)</sup>	Abs.	% <sup>(2)</sup>	% <sup>(3)</sup>
Álava	1.175	19,7	44.755	14,1	2,6
Bizkaia	2.648	44,4	168.333	53,1	1,6
Gipuzkoa	2.135	35,8	103.811	32,8	2,1
<b>TOTAL</b>	<b>5.958</b>	<b>100,-</b>	<b>316.899</b>	<b>100,-</b>	<b>1,9</b>

(1) Porcentaje sobre total de alumnado con nee.

(2) Porcentaje sobre total de alumnado general.

(3) Porcentaje de alumnado con nee sobre alumnado general en cada territorio histórico.

Fuente: Gobierno Vasco. Dpto. de Educación. Dirección central de Inspección Educativa. Curso 99/00.

- De cada 10 alumnos/as considerados con nee en la CAPV, aproximadamente 4 residen en Bizkaia, 4 en Gipuzkoa y 2 en Álava.
- Bizkaia registra, proporcionalmente, casi la mitad de alumnado con nee que Álava.

Esta prevalencia, es decir, el peso de este grupo considerado con necesidades especiales sobre el total del alumnado presenta diferencias al analizarla en cada territorio. Álava identifica en mayor proporción a este alumnado (2,6%) frente al 1,6% de Bizkaia, inferior a la media de la Comunidad.

Para que en Bizkaia se alcanzara la cifra de prevalencia correspondiente a la CAPV, 1,9%, deberían reconocerse 550 casos nuevos de necesidades educativas especiales.

Las diferencias territoriales entre prevalencias no parecen explicarse porque la pertenencia al territorio determine la existencia de necesidad especial. Así mismo, se advierte claramente una relación inversa entre volumen de alumnado y tasa de prevalencia.

Por todo lo anterior resultaría más acertado explicar esta situación por la diferente capacidad de identificación y de respuesta que muestra el sistema educativo en cada territorio. Se podría deducir que los recursos territoriales disponibles para la identificación no son proporcionales al volumen del alumnado o bien que, simplemente, en cada territorio se utilizan diferentes criterios.

Resulta interesante comparar, aunque sea a grandes rasgos, estos datos con cifras estatales y europeas tomadas de los últimos indicadores europeos<sup>12</sup> publicados. Para ello es necesario tener en cuenta las diferencias de tiempo y lugar, ya que, en los informes citados se analizan datos de diferentes años, dependiendo de la fuente de cada Estado, que oscilan entre 1995 y 1999.

Igualmente, es necesario tener en cuenta que las etapas educativas a las que se refieren los datos que se comparan en este informe, primaria y secundaria obligatoria, no abarcan exactamente los mismos años en todos los Estados, oscilando entre los cuatro y los dieciocho años.

Del mismo modo, en cada Estado son diferentes los procedimientos de identificación y evaluación de las necesidades especiales, así como los recursos y procesos propios de cada respuesta educativa. También son diferentes las propias categorías empleadas, hay Estados que sólo identifican una o dos, si bien la mayoría emplean de seis a diez categorías.

Esta categorización particular de cada Estado necesita, para una adecuada comparación, de un sistema o conjunto de categorías transnacionales que equiparen las diferentes cifras. En concreto, las categorías empleadas son tres, A, B y C. La categoría A se corresponde con necesidades resultantes de una deficiencia, la categoría B con necesidades derivadas de problemas de aprendizaje o comportamiento y la C se corresponde con necesidades derivadas de medio desfavorecido.

---

<sup>12</sup> OCDE Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'ocde. Édition 2000. Commission Européenne. Les chiffres clés de l'éducation en Europe 1999-2000.

Comparando, por tanto, el porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales identificado en cada Estado, en las etapas de primaria y secundaria obligatoria en conjunto, se pueden establecer los siguientes grupos:

- Estados que identifican menos de un 2%: Grecia, Suecia, España, Italia y Gran Bretaña-Escocia.
- Estados que identifican entre el 2% y el 6%: Bélgica, Alemania, Francia, Irlanda, Holanda, Austria y Portugal.
- Estados que identifican más del 10%: Dinamarca, Islandia y Finlandia, que casi alcanza el 18%.

Retomando los datos de nuestra Comunidad, y en cuanto a la distribución de este alumnado por género, cuadro 6.3., se observa la mayor prevalencia en el grupo de varones, 2,3%, frente al 1,5% de las mujeres. En este caso sí se puede relacionar el género y el reconocimiento de la necesidad especial dentro del sistema educativo, dado que es muy inferior el número de mujeres con necesidades educativas especiales identificadas frente a los varones.

**Cuadro 6.3. Alumnado con nee y alumnado general, por género**

	ALUMN. CON NEE		ALUMNADO GENERAL		PREVAL.
	Abs.	% (1)	Abs.	% (2)	% (3)
Varones	3.717	62,4	164.933	52,-	2,3
Mujeres	2.241	37,6	151.966	48,-	1,5
<b>TOTAL</b>	<b>5.958</b>	<b>100,-</b>	<b>316.899</b>	<b>100,-</b>	<b>1,9</b>

(1) Porcentaje sobre total de alumnado con nee.

(2) Porcentaje sobre total de alumnado general.

(3) Porcentaje de alumnado nee sobre alumnado general por género.

Fuente: Gobierno Vasco. Dpto. de Educación. Dirección central de Inspección Educativa. Curso 99/00.

*El sistema educativo reconoce en menor medida las necesidades educativas especiales de las mujeres.*

### 6.3.1.3. Alumnado según tipo de necesidades educativas especiales y territorio histórico

Partiendo de las particularidades de cada territorio, señaladas al inicio, se analiza la distribución comparada del alumnado identificado con alguna necesidad educativa especial. Para ello se toman como referencia los datos remitidos por la Dirección central de Inspección Educativa, cuadro 6.4., ya que las categorías son coincidentes y facilitan la comparación.

Este cuadro sólo recoge las necesidades educativas especiales identificadas, no las existentes, las cuales se mencionan en la normativa, como es el caso de la pertenencia a un medio social o cultural desfavorecido y las derivadas de hospitalización y enfermedad de larga duración.

**Cuadro 6.4. Alumnado con nee, por tipo de nee, según territorio histórico. (Porcentajes)**

	ÁLAVA	BIZKAIA	GIPUZKOA	CAPV
<b>Discapacidad visual</b>	1,7	3,7	2,2	2,8
<b>Discapacidad auditiva</b>	2,6	6,3	2,4	4,2
<b>Discapacidad psíquica</b>	63,1	26,8	22,-	32,2
<b>Discapacidad motora</b>	7,3	8,2	6,1	7,3
<b>Autismo</b>	2,3	5,6	6,7	5,3
<b>Plurideficiencias</b>	4,4	11,4	5,8	8,-
<b>Problemas emocionales graves</b>	7,1	15,4	5,9	10,4
<b>Sobredotación intelectual</b>	2,1	1,1	0,4	1,-
<b>Necesidades educativas especiales no permanentes</b>	9,4	21,4	48,5	28,8
<b>TOTAL %</b>	<b>100,-</b>	<b>100,-</b>	<b>100,-</b>	<b>100,-</b>
<b>Abs.</b>	<b>1.175</b>	<b>2.648</b>	<b>2.135</b>	<b>5.958</b>

Fuente: Gobierno Vasco. Dpto. de Educación. Dirección central de Inspección Educativa. Curso 99/00.

- *La discapacidad psíquica es la nee más identificada en Álava y Bizkaia.*
- *En Gipuzkoa las más identificadas son las no permanentes.*

Estos datos reflejan que, para el conjunto de la CAPV las necesidades más identificadas son las derivadas de discapacidad psíquica, 32,2%, y las no permanentes, 28,8%. Estas necesidades también aglutinan los mayores porcentajes en cada territorio, pero con diferente intensidad.

En el caso de Álava, de cada diez alumnos/as identificados/as con alguna necesidad educativa especial, aproximadamente seis lo son por una discapacidad psíquica. El resto de necesidades identificadas en este territorio oscilan entre el 1,7% por discapacidad visual y el 9,4% de no permanentes.

En el caso de las no permanentes, la clasificación recogida en el cuadro anterior no desglosa las categorías que subyacen bajo este término. Con el objeto de completar el conocimiento sobre esta categoría se han tomado datos remitidos por el servicio de Educación Especial de este territorio, que no aparecen en este cuadro.

Según estos datos, entre estas necesidades no permanentes se incluyen la inadaptación escolar, que supone aproximadamente el 6% del total de alumnado con alguna necesidad especial, y los niveles lentos de aprendizaje en torno al 22%.

En Bizkaia, los porcentajes son parecidos en las necesidades derivadas de discapacidad psíquica, 26,8%, y en las no permanentes, 21,4%. El abanico del resto de categorías se

sitúa entre el 1,1% de la sobredotación intelectual y el 15,4% de los problemas emocionales graves.

Así mismo, respecto de la atención hospitalaria y domiciliaria y según datos remitidos por la jefatura territorial de Inspección Educativa de Bizkaia es necesario señalar lo siguiente:

- En el curso 99/00, se ha ofrecido atención hospitalaria a 580 alumnos/as repartidos entre las cuatro aulas disponibles, dos en el Hospital de Basurto en Bilbao y dos en el Hospital de Cruces en Barakaldo.
- De estos/as alumnos/as, algo más de la mitad cursan educación primaria, 54%; el resto se reparte a partes iguales entre la educación infantil y la secundaria obligatoria, 23% en cada etapa.
- En cuanto al alumnado que recibe atención domiciliaria en Bizkaia, el total se cifra en treinta y cinco escolares, de los cuales el 45% cursa primaria y el resto secundaria obligatoria.

En Gipuzkoa destaca la identificación de las necesidades no permanentes, ya que casi la mitad del alumnado se sitúa en esta categoría, 48,5%. En el cuadro anterior no se desglosan las categorías que subyacen bajo este término, pero con el objeto de profundizar en su conocimiento se han tomado datos remitidos por el servicio de Educación Especial de este territorio, que no aparecen en dicho cuadro. Tal y como ya se ha realizado en el caso de Álava. Bajo esta categoría se refleja que la inadaptación escolar identifica en torno al 6% del total de alumnado con necesidades especiales en Gipuzkoa y los niveles lentos de aprendizaje aproximadamente al 52%.

La discapacidad psíquica en este territorio, como se observa en el cuadro anterior, identifica aproximadamente a dos de cada diez alumnos/as. El resto de necesidades oscila entre el 0,4% de la sobredotación intelectual y el 6,7% del autismo.

En cuanto al alumnado que recibe atención hospitalaria y según datos remitidos por el servicio de Educación Especial de este territorio, se constata la variabilidad en la edad y días de hospitalización. La media de atención se centra en seis alumnos/as por semana a lo largo del curso.

En cuanto al alumnado plurideficiente, en el que concurren varias necesidades, si bien la normativa no lo recoge como un tipo de necesidad especial, en la práctica se utiliza este criterio. En esta identificación se observan algunas diferencias territoriales. Bizkaia las identifica en mayor proporción, 11,4%; Álava y Gipuzkoa identifican en menor medida, 4,4% y 5,8% respectivamente.

En general, las diferencias más notorias entre los tres territorios estriban en la identificación de necesidades educativas no permanentes, categoría en la que Gipuzkoa destaca sobre el resto.

Se analiza asimismo la distribución de este alumnado, según el género, por el tipo de necesidad educativa identificada, cuadro 6.5.

**Cuadro 6.5. Alumnado con nee, por tipo de nee, según género.  
(Porcentajes)**

	VARONES	MUJERES	TOTAL
<b>Discapacidad visual</b>	58,8	41,2	165
<b>Discapacidad auditiva</b>	56,5	43,5	248
<b>Discapacidad psíquica</b>	57,6	42,4	1.921
<b>Discapacidad motora</b>	58,9	41,1	435
<b>Plurideficiencias</b>	59,6	40,4	478
<b>Problemas emocionales graves</b>	70,2	29,8	618
<b>Autismo</b>	77,7	22,3	318
<b>Sobredotación intelectual</b>	74,2	25,8	62
<b>Necesidades educativas especiales no permanentes</b>	64,5	35,5	1.713
<b>TOTAL %</b>	<b>62,4</b>	<b>37,6</b>	<b>100,-</b>
<b>Abs.</b>	<b>3.717</b>	<b>2.241</b>	<b>5.958</b>

Fuente: Gobierno Vasco. Dpto. de Educación. Dirección central de Inspección Educativa. Curso 99/00.

*En general, en todos los tipos de nee, hay un mayor porcentaje de varones sobre mujeres. Las mayores diferencias se encuentran en el autismo, la sobredotación intelectual y los problemas emocionales graves.*

Tal y como se observaba en la distribución del alumnado con necesidades educativas especiales según género la identificación de éstas es mayor entre los varones que entre las mujeres.

En el cuadro anterior se constata que estas diferencias son notorias en todas las necesidades identificadas. De manera más intensa en el autismo y en la sobredotación intelectual y en los problemas emocionales graves, en las cuales, de cada diez alumnos/as con necesidades especiales, aproximadamente, siete son varones y tres son mujeres.

En el caso del autismo, personas expertas consultadas consideran que, en el colectivo de mujeres, esta necesidad se identifica en menos ocasiones y no siempre de manera correcta. Estas diferencias de prevalencia en relación al género se podrían explicar por una mayor exigencia de progreso a los alumnos frente a las alumnas, así como un mayor apoyo a su desarrollo en la sobredotación intelectual. Es decir, la sobredotación se identifica en menos ocasiones en las mujeres porque, socialmente, se asignan a éstas expectativas inferiores a los varones.



#### 6.3.1.4. Distribución del alumnado con necesidades educativas especiales según titularidad del centro, niveles educativos y modelos lingüísticos

Una vez analizada la prevalencia de este alumnado y su distribución por tipo de necesidad educativa especial se analiza a continuación, cuadro 6.6., su distribución en función de la titularidad del centro educativo en el que está escolarizado.

**Cuadro 6.6. Alumnado con nee, por titularidad del centro educativo**

	ALUMN. CON NEE		ALUM. GENERAL	PREVAL.
	Abs.	%	%	%
<b>Pública</b>	3.515	59,-	47,3	2,3
<b>Privada</b>	2.443	41,-	52,7	1,5
<b>TOTAL</b>	<b>5.958</b>	<b>100,-</b>	<b>100,-</b>	<b>1,9</b>

Fuente: Gobierno Vasco. Dpto. de Educación. Dirección central de Inspección Educativa. Curso 99/00

*En la red pública se escolariza mayor proporción de alumnado con nee.*

Los datos anteriores muestran que la escolarización de este alumnado es más intensa en la red pública que en la privada. Por un lado, y comparando la distribución de los dos tipos de alumnado, se observa que si bien el alumnado general se escolariza más en la red privada, 52,7%, en el caso del alumnado con necesidades especiales casi seis de cada diez escolares acuden a la escuela pública.

Por otro lado, comparando las prevalencias entre las dos redes educativas, se observa que la pública asume en mayor medida que la privada a este alumnado, que supone, respectivamente, un 2,3% y un 1,5% del total del alumnado escolarizado en cada red en la CAPV.

**Cuadro 6.7. Prevalencia de alumnado con nee, por titularidad del centro según territorio histórico**

	ÁLAVA	BIZKAIA	GIPUZKOA	CAPV
<b>Público</b>	3,7	1,9	2,4	2,3
<b>Privado</b>	1,6	1,3	1,7	1,5
<b>TOTAL</b>	<b>2,6</b>	<b>1,6</b>	<b>2,1</b>	<b>1,9</b>

Fuente: Gobierno Vasco. Dpto. de Educación. Dirección central de Inspección Educativa. Curso 99/00.

*En Álava, el alumnado con nee en la red pública duplica ampliamente al alumnado de la red privada.*

Esta mayor prevalencia en la red pública se manifiesta, así mismo, en todos los territorios históricos, si bien en Álava la diferencia es más notoria, 3,7% en la pública y 1,6% en la privada, cuadro 6.7.

La diferencia en la escolarización observada en todos los datos anteriores ratifica lo que, por su parte, ya se evidencia en las consultas realizadas a las personas expertas en esta materia, sean profesionales, familia, o el propio alumnado: la mayor diversidad del alumnado de la red pública frente a la privada.

A la hora de analizar esta distribución entre la escuela pública y la privada es necesario tener en cuenta el **tipo de centro**, es decir, la proporción de alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros ordinarios y centros de educación especial, así como la titularidad de estos últimos.

Por ello se presenta a continuación la distribución porcentual de este alumnado según el tipo de centro en que se escolariza, en cada territorio y en el total de la CAPV, cuadro 6.8.

Tal y como se especifica en la normativa, los centros ordinarios son aquellos a los que acude el alumnado general, tengan o no reconocida alguna necesidad educativa. Los centros de educación especial escolarizan exclusivamente a alumnado con necesidades especiales.

**Cuadro 6.8. Alumnado con nee escolarizado en c. ordinario y c. educación especial, por territorio histórico**

	C. ORDINARIO	C. EDUCACIÓN ESPECIAL	TOTAL
ÁLAVA	93,4	6,6	100,-
BIZKAIA	89,3	10,7	100,-
GIPUZKOA	95,1	4,9	100,-
<b>TOTAL CAPV</b>	<b>92,2</b>	<b>7,8</b>	<b>100,-</b>

Fuentes: Gobierno Vasco. Dpto. de Educación. Servicios de Educación Especial de Álava, Bizkaia y Gipuzkoa. Curso 99/00.

*Nueve de cada diez alumnos/as identificados/as con nee se escolarizan en centros ordinarios.*

Las cifras reflejan una mayoritaria escolarización en centros ordinarios, lo que constata la efectividad del impulso integrador que se apunta desde la normativa, a diferencia de épocas anteriores en las que su presencia en estos centros era inexistente o muy reducida.

Para el conjunto de la CAPV, se observa que el centro ordinario aglutina a nueve de cada diez alumnos/as. La distribución es similar en cada territorio, si bien en Gipuzkoa la proporción de alumnado en centro ordinario es mayor que en el resto, 95,1%.

En relación con estos centros de educación especial, aún hoy, con la tradición integradora existente, se valora su existencia como adecuada por parte de las personas expertas consultadas.

Este tipo de centros no deberían verse como un recurso educativo segregador, ya que hay ciertas situaciones en las que son mayores las ventajas que ofrecen al alumnado que los obstáculos; de manera más evidente en aquellos casos en los que el grado de discapacidad dificulta la escolarización en centro ordinario, en especial en secundaria en la que la cobertura de la atención en días y horario es menor que en primaria.

Los tipos de necesidad educativa especial que presenta el alumnado escolarizado en estos centros son las derivadas de discapacidad psíquica, trastornos generalizados del desarrollo, deficiencias auditivas y plurideficiencias. En total, 422 alumnos y alumnas en 19 centros.

**Cuadro 6.9. Alumnado con nee en centro de educación especial, por titularidad del centro según territorio histórico. Números absolutos**

	ÁLAVA	BIZKAIA	GIPUZKOA	CAPV
<b>Público</b>	54	—	—	54
<b>Privado</b>	12	258	98	368
<b>TOTAL</b>	<b>66</b>	<b>258</b>	<b>98</b>	<b>422</b>

Fuente: Gobierno Vasco. Dpto. de Educación. Servicios de Educación Especial de Álava, Bizkaia y Gipuzkoa. Curso 99/00.

En la CAPV se observa una mayoría de alumnado en centros de la red privada, 368, frente a 54 de la oferta pública. En el caso de Bizkaia y Gipuzkoa, el total de éstos son privados y, sólo en Álava la red pública tiene presencia en este tipo de centros. De hecho, en este territorio, de cada cuatro alumnos/as, tres están en la red pública, cuadro 6.9.

Esta distribución es consecuencia de la tradición de cada territorio en la respuesta a la educación especial y, en general, de todos los servicios que, de una u otra manera, están interrelacionados con la atención social.

La presencia de entidades privadas en la ejecución de estas funciones sociales ha sido y es más intensa en Bizkaia y Gipuzkoa, incluso a pesar de que asociaciones importantes apostaron por la integración educativa. Por su parte, en Álava, es mayoritaria la atención desde la red pública.

Analizando todos los datos anteriores de los centros de educación especial en el conjunto de centros, se puede concluir que la red pública escolariza en mayor proporción que la privada, incluso, aunque la mayoría de los centros de educación especial son privados.

Tal y como recoge la normativa, este alumnado con alguna necesidad especial se escolariza en las mismas **etapas educativas** que el resto. Para conocer su distribución y su prevalencia en cada una de estas etapas se presentan los cuadros 6.10. y 6.11.

**Cuadro 6.10. Alumnado con nee, por etapa educativa, según titularidad del centro**

	ALUMN. CON NEE			%	ALUMNADO
	Pública	Privada	Total		GRAL. %
<b>Infantil / Primaria</b>	2.177	1.471	3.648	61,2	49,6
<b>Secundaria Obligatoria</b>	976	784	1.760	29,6	27,-
<b>Sec. Postobligatoria<sup>(1)</sup></b>	362	188	550	9,2	23,4
<b>TOTAL</b>	<b>3.515</b>	<b>2.443</b>	<b>5.958</b>	<b>100,-</b>	<b>100,-</b>

(1) Bachillerato y similares y Formación Profesional y similares.

Fuente: Gobierno Vasco. Dpto. de Educación. Dirección central de Inspección Educativa. Curso 99/00

- Seis de cada diez alumnos/as con nee cursan infantil o primaria.
- Al aumentar el nivel de escolarización disminuye la presencia de alumnado/a con nee, lo cual induce a pensar en abandonos.

Las cifras anteriores muestran una tendencia similar entre alumnado con necesidades educativas especiales y el total de alumnado, en cuanto al descenso numérico al aumentar el nivel de la etapa educativa.

Esta reducción, ciertamente lógica al llegar a las etapas no obligatorias, necesita analizarse con más detalle dentro de las etapas obligatorias y, de manera específica, entre el alumnado con alguna necesidad educativa, ya que esta reducción es más notoria entre ellos y las.

De hecho, se observa que el 61,2% del alumnado con alguna necesidad educativa en la CAPV está cursando infantil o primaria, sin embargo, esta cifra se reduce en la secundaria obligatoria al 29,6%. En el caso del alumnado general esta cifra se reduce del 49,6% al 27%.

La reducción más intensa, en términos comparativos entre ambos tipos de alumnado, se produce en el paso de la etapa secundaria obligatoria a la postobligatoria reglada. El alumnado con necesidades educativas pasa de un 29,6% a un 9,2% y el alumnado general desciende del 27% al 23,4%. Bajo estos datos subyacen diferentes explicaciones.

Por un lado, al alumnado con determinadas discapacidades le resulta más difícil continuar la escolarización en etapas secundarias. Por otro lado, la educación postobligatoria reglada no es la única opción existente tras cursar la educación obligatoria y parte de

este alumnado opta por otras formas de aprendizaje, por ejemplo los centros de iniciación profesional.

De manera complementaria, en el siguiente cuadro se presentan las cifras referidas a las prevalencias de este alumnado en cada etapa teniendo en cuenta la titularidad del centro educativo.

**Cuadro 6.11. Prevalencia de alumnado con nee sobre total escolarizado, por etapa educativa, según titularidad del centro**

	PÚBLICA	PRIVADA	CAPV
<b>Infantil / Primaria</b>	2,9	1,8	2,3
<b>Secundaria Obligatoria</b>	2,7	1,6	2,1
<b>Sec. Postobligatoria<sup>(1)</sup></b>	1,-	0,5	0,7
<b>TOTAL</b>	<b>2,3</b>	<b>1,5</b>	<b>1,9</b>

(1) Bachillerato y similares y Formación Profesional y similares.

Fuente: Gobierno Vasco. Dpto. de Educación. Dirección central de Inspección Educativa. Curso 99/00

En general, en la CAPV se observa un ligero descenso entre primaria y secundaria, no tan acusado como el observado en la distribución porcentual del cuadro 6.10. Esto es debido a que, al calcular la prevalencia, se refleja el descenso del alumnado con necesidades especiales y el del alumnado general, que también disminuye.

Este descenso se observa tanto en la oferta pública como en la privada, siendo más intenso en el paso de la etapa secundaria obligatoria a la postobligatoria y, sobre todo, en la privada.

Estas diferencias entre ambas redes, pública y privada, constatan que la continuidad de la educación del alumnado con necesidades especiales se realiza en mayor medida en la pública. A pesar de que la mayoría de los centros de educación especial son de titularidad privada, no se refleja su peso en el total de esta red.

Si bien la tendencia de estas prevalencias en la CAPV es similar en cada territorio, por eso no se presentan en el cuadro anterior, es necesario mencionar una serie de consideraciones territoriales.

En Álava, y teniendo en cuenta los tipos de necesidades educativas, las mayores prevalencias corresponden al retraso mental en centros públicos y a lo largo de las tres etapas.

En Gipuzkoa, a diferencia de Álava, en la secundaria postobligatoria se reduce el número de categorías de educación especial. Por otra parte, las prevalencias más destacadas de este alumnado en Gipuzkoa se encuentran entre los niveles lentos de aprendizaje a lo largo de las etapas infantil/primaria y secundaria obligatoria de manera más destacada en los centros públicos que en los privados.

En el cuadro 6.12. se presenta una nueva distribución de este alumnado teniendo en cuenta una nueva variable, el modelo lingüístico<sup>13</sup> A, B, y D. Para ello se establecen las prevalencias tomando únicamente el subgrupo de alumnos/as con necesidad educativa especial permanente, ya que no se dispone de datos referidos a alumnado con necesidades no permanentes.

Las necesidades permanentes incluyen las discapacidades visual, auditiva, psíquica y motora, las plurideficiencias, los problemas emocionales graves, el autismo y la sobredotación intelectual.

Este alumnado sobre el que se analiza su distribución por modelo lingüístico, cifrado en 4.245 escolares en el curso 99/00, representa el 71% del total de alumnado con necesidad educativa especial identificado formalmente.

**Cuadro 6.12. Prevalencia de alumnado con nee permanentes <sup>(1)</sup> sobre el total escolarizado por etapa educativa y modelo lingüístico, según territorio histórico y titularidad del centro**

	ÁLAVA		BIZKAIA		GIPUZKOA		CAPV		Total	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada		
<b>INFANTIL/PRIMARIA</b>	<b>3,8</b>	<b>1,8</b>	<b>1,7</b>	<b>1,3</b>	<b>1,2</b>	<b>1,2</b>	<b>1,8</b>	<b>1,3</b>	<b>1,6</b>	
Modelo A	7,5	2,9	5,3	2,6	3,5	6,6	6,0	3,0	3,7	
Modelo B	3,4	0,7	1,7	0,5	2,0	0,9	2,2	0,7	1,3	
Modelo D	2,4	1,3	0,9	0,5	1,0	0,7	1,1	0,6	0,9	
<b>SECUNDARIA OBLIGATORIA</b>	<b>3,2</b>	<b>2,3</b>	<b>1,8</b>	<b>0,9</b>	<b>1,5</b>	<b>0,9</b>	<b>1,9</b>	<b>1,1</b>	<b>1,5</b>	
Modelo A	5,1	2,8	3,3	1,1	2,8	0,5	3,6	1,4	2,1	
Modelo B	2,1	1,3	1,3	0,8	2,0	1,1	1,6	1,0	1,3	
Modelo D	1,5	1,1	0,7	0,7	1,1	0,9	1,0	0,9	0,9	
<b>SECUNDARIA POSTOBLIGATORIA<sup>(2)</sup></b>	<b>2,3</b>	<b>0,2</b>	<b>0,7</b>	<b>0,7</b>	<b>0,8</b>	<b>0,5</b>	<b>0,9</b>	<b>0,6</b>	<b>0,8</b>	
Modelo A	2,9	0,2	0,8	0,7	1,0	0,6	1,2	0,7	0,9	
Modelo D	0,0	0,0	0,5	0,1	0,4	0,3	0,4	0,2	0,3	
<b>TOTAL</b>	<b>Prev.</b>	<b>3,3</b>	<b>1,5</b>	<b>1,5</b>	<b>1,1</b>	<b>1,0</b>	<b>1,6</b>	<b>1,1</b>	<b>1,4</b>	
	<b>Abs. nee</b>	<b>717</b>	<b>349</b>	<b>1.162</b>	<b>919</b>	<b>554</b>	<b>544</b>	<b>2.433</b>	<b>1.812</b>	<b>4.245</b>

(1) Solo están incluidas nee permanentes debido a carecer de datos sobre la distribución de nee no permanentes por modelos.

(2) Bachillerato y similares y Formación Profesional y similares.

Fuente: Gobierno Vasco. Dpto. de Educación. Dirección central de Inspección Educativa. Curso 99/00.

El conjunto de datos referidos tanto a la CAPV como a los territorios muestra que las mayores prevalencias se corresponden con el modelo A, tanto en los centros públicos y privados como en las diferentes etapas educativas, de manera más notoria en infantil/primaria, ya que concurren este modelo y la etapa en la que es mayor la presencia de alumnado con necesidades especiales.

<sup>13</sup> En el glosario de términos se define cada uno de estos modelos.

Analizando las tendencias generales de la CAPV por etapas se observa que las mayores prevalencias corresponden al modelo A de la red pública tanto en infantil/primaria (6,0) como en secundaria obligatoria (3,6) y en la postobligatoria (1,2). La diversidad es menor en los modelos B y D, en especial en la red privada.

Aun así, se pueden destacar algunas particularidades territoriales. En primer lugar, comparando con otros territorios, modelos y etapas, es notoria la destacada presencia de este alumnado en el modelo A de las etapas infantil/primaria en la red pública de Álava, 7,5%.

En segundo lugar, la red privada de Gipuzkoa es la que acoge una mayor presencia de alumnado con necesidades educativas especiales en el modelo A y en las etapas infantil/primaria, a diferencia de Bizkaia y Álava que presentan las cifras mayores en los centros públicos.

En secundaria obligatoria, la red privada en Gipuzkoa escolariza a una proporción mayor de alumnado en el modelo B, 1,1%, que en los otros dos.

En la etapa postobligatoria, el modelo A y la red pública acogen a la mayor proporción de este alumnado, 1,2% en la CAPV, frente a las cifras menores que se corresponden al modelo D de la oferta privada, 0,2% en la CAPV.

#### *6.3.1.5. Resultados académicos*

Finalmente, respecto del alumnado, se analizan los **resultados académicos** a través de dos indicadores, el porcentaje de aprobados y el porcentaje de repetidores.

Estos datos hacen referencia al alumnado general, ya que una parte importante de alumnado con necesidades educativas especiales tiene adaptado el contenido de su currículum al nivel que le permiten sus capacidades. Estas adaptaciones, tal y como se desarrolla en la normativa, se denominan Adaptaciones Curriculares Individuales-ACI.

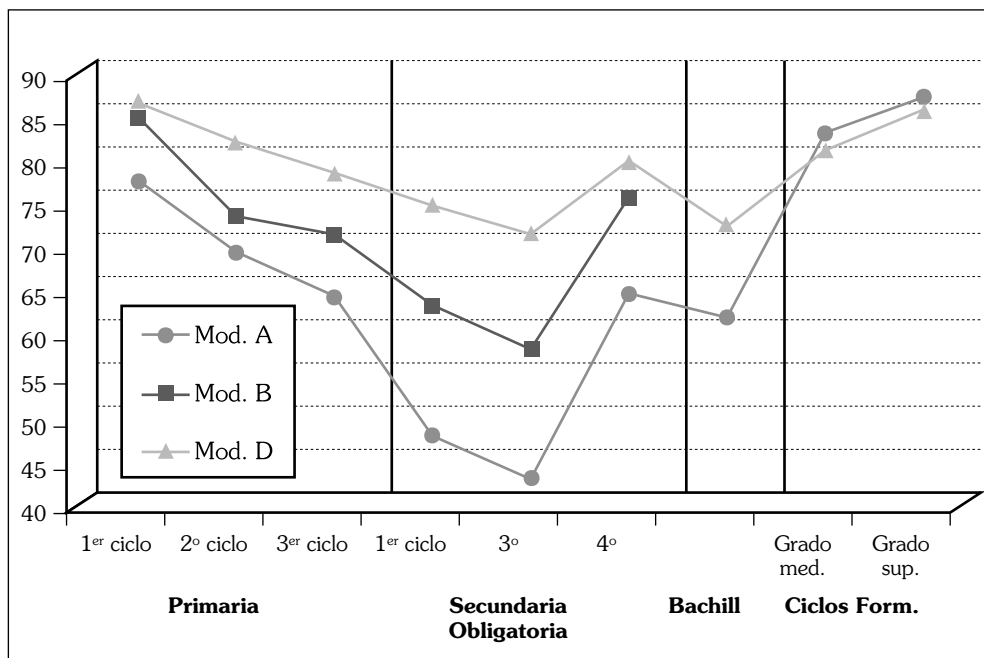
Teniendo en cuenta lo anterior y la experiencia de personas expertas consultadas, el análisis de estos indicadores de repetición y aprobados, sobre el alumnado general, podrían ser una aproximación al colectivo de alumnos/as que, sin tener reconocida una necesidad educativa especial, se sabe que presentan algún tipo de dificultad escolar.

Si bien es cierto, tal y como recoge la normativa de nuestra Comunidad, que el fracaso escolar no es sinónimo, en sí mismo, de necesidad educativa especial, también es cierto que hay alumnos/as con necesidades reales que no son reconocidas como tales. En este sentido, es posible efectuar una aproximación a este colectivo a través de dichos indicadores.

Los datos de alumnado que aprueba hacen referencia a aquellos/as que superan el nivel correspondiente con todas las áreas o asignaturas aprobadas o, incluso, con una o dos sin aprobar.

En primer lugar se analiza el alumnado que aprueba, para ello se presentan dos gráficos, 6.1. y 6.2., con el porcentaje de aprobados en los diferentes niveles de cada etapa y en cada modelo. El primer gráfico corresponde a los centros de la red pública y el segundo a los de la privada.

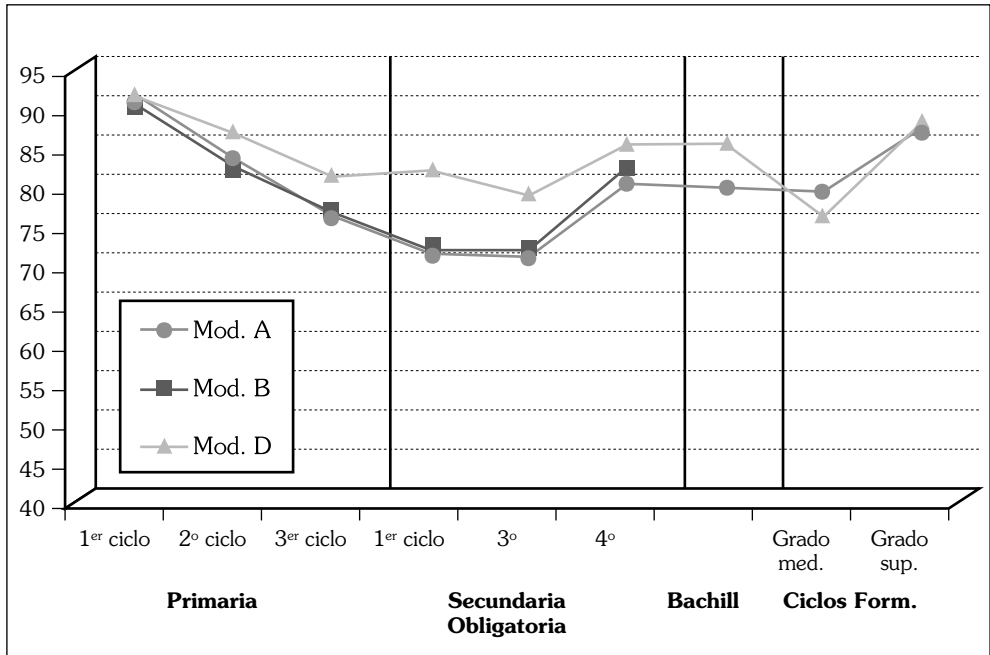
**GRÁFICO 6.1. Resultados escolares en la red pública de la CAPV. Porcentajes del alumnado que aprueba según ciclo, etapa y modelo lingüístico**



Fuente: Gobierno Vasco. Dpto. de Educación. Dirección central de Inspección Educativa. Curso 99/00.



**GRÁFICO 6.2. Resultados escolares en la red privada de la CAPV. Porcentajes del alumnado que aprueba según ciclo, etapa y modelo lingüístico**



Fuente: Gobierno Vasco. Dpto. de Educación. Dirección central de Inspección Educativa. Curso 99/00.

Analizando los dos gráficos en conjunto se observa que, tanto en la red pública y en la privada como en los tres modelos, estos porcentajes descienden en el último ciclo de primaria y en los primeros niveles de secundaria obligatoria. Aumentan, posteriormente, en bachillerato y formación profesional, alcanzando cifras similares a los primeros ciclos de primaria.

A pesar de esta tendencia similar en redes y modelos se aprecian algunas diferencias. En la red pública las diferencias entre los modelos son más intensas que en la red privada, si bien en ambos casos los mayores porcentajes de aprobados se corresponden, por este orden, con los modelos D, B y A.

Las cifras mínimas de estos aprobados las encontramos en el primer ciclo y el tercer curso del modelo A en la etapa secundaria obligatoria de la red pública, inferiores ambas al 50%.

En ambas redes, pública y privada, la etapa de secundaria obligatoria es la más crítica en cuanto a porcentaje de aprobados, si bien se observa que aumentan sensiblemente al alcanzar el cuarto curso, es decir aquel en el que se obtiene el graduado de secundaria y que culmina la escolarización obligatoria. Este incremento de aprobados al final de esta etapa es más notorio en el modelo A de la red pública. La razón de esta tendencia,

estribaría en que se realiza un esfuerzo mayor, o bien en que se otorga el título a cierto alumnado que presenta conductas disruptivas o inadaptadas con el objeto de que abandone el sistema escolar reglado, según personas expertas consultadas.

Para que este análisis sea lo más cercano posible a las diferentes realidades territoriales, evitando los efectos compensadores de las cifras medias globales de la CAPV, se desglosan en función de cada etapa, modelo y titularidad. En este caso el cálculo se ha realizado para el conjunto de cada etapa, sin desglosarse en sus correspondientes ciclos. Para ello se presentan los cuadros 6.13., 6.14. y 6.15.

En el caso de la etapa educativa, no se recoge la infantil, puesto que no se registran estos indicadores, y la educación postobligatoria se desglosa en sus dos tipos: bachillerato y similares, y ciclos formativos y similares.

**Cuadro 6.13. Porcentaje de alumnado general que aprueba sobre el total escolarizado, por etapa educativa y modelo lingüístico, según territorio histórico y titularidad del centro**

	ÁLAVA		BIZKAIA		GIPUZKOA		CAPV		Total
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	
<b>PRIMARIA</b>	<b>80,3</b>	<b>84,8</b>	<b>78,4</b>	<b>84,5</b>	<b>80,8</b>	<b>83,9</b>	<b>79,5</b>	<b>84,5</b>	<b>82,2</b>
Modelo A	73,2	81,5	66,-	82,2	48,-	78,4	68,-	81,8	78,3
Modelo B	80,8	89,3	75,-	83,7	73,9	81,5	75,9	83,4	80,5
Modelo D	84,4	85,6	83,4	87,7	83,2	86,9	83,4	87,3	85,1
<b>SECUNDARIA OBLIGATORIA</b>	<b>67,3</b>	<b>76,2</b>	<b>62,-</b>	<b>74,7</b>	<b>73,3</b>	<b>78,9</b>	<b>66,-</b>	<b>76,3</b>	<b>71,9</b>
Modelo A	56,4	73,3	49,3	72,2	55,7	78,4	51,3	72,9	65,9
Modelo B	71,9	82,7	62,8	73,-	64,2	73,6	64,6	74,4	70,2
Modelo D	77,6	82,3	72,7	82,2	79,3	83,5	75,9	82,9	79,1
<b>BACHILLERATO <sup>(1)</sup></b>	<b>67,-</b>	<b>71,9</b>	<b>64,2</b>	<b>83,1</b>	<b>68,6</b>	<b>82,8</b>	<b>66,-</b>	<b>81,2</b>	<b>72,7</b>
Modelo A	66,-	70,-	60,-	82,-	60,-	79,-	60,9	79,-	69,7
Modelo D	69,-	82,-	72,-	88,-	75,-	86,-	73,-	86,3	77,8
<b>CICLOS FORMATIVOS <sup>(1)</sup></b>	<b>82,-</b>	<b>84,5</b>	<b>85,1</b>	<b>82,1</b>	<b>84,3</b>	<b>85,7</b>	<b>84,4</b>	<b>83,8</b>	<b>84,1</b>
Modelo A	82,-	84,5	85,-	82,1	84,6	85,7	84,5	83,7	84,-
Modelo D	—	—	85,9	—	83,5	85,5	84,2	85,5	84,6

(1) Bachillerato y similares y Formación Profesional y similares.

Fuente: Gobierno Vasco. Dpto. de Educación. Dirección central de Inspección Educativa. Curso 99/00.

En la CAPV se observa que el porcentaje de aprobados es mayor en la red privada en todos los niveles, excepto en los ciclos formativos, en los que este porcentaje es ligeramente mayor en la red pública. El modelo D, en todos los casos, refleja los porcentajes más altos.

Las diferencias entre los dos tipos de centros son más notorias en la etapa de bachillerato (15 puntos); si bien, en ambos, los porcentajes más bajos de aprobados se registran en la secundaria obligatoria, 66% en la pública y 76,3% en la privada.

Por territorio histórico, las cifras mantienen las tendencias observadas en la CAPV, aunque es necesario realizar las siguientes matizaciones. Las diferencias más notorias

entre los centros públicos y privados se observan en Bizkaia, excepto en los ciclos formativos, en los que el porcentaje de aprobados en la red pública supera a la privada, 85,1% y 82,1% respectivamente. Gipuzkoa presenta los porcentajes de aprobados más altos en todos los niveles, muchos de ellos superiores al 80%.

Los dos porcentajes más bajos no llegan al 50% de aprobados, uno de ellos corresponde al modelo A de la etapa primaria en la red pública de Gipuzkoa, 48%. El otro corresponde al modelo A de secundaria obligatoria en la red pública de Bizkaia, 49,3%.

Los datos anteriores se complementan en el cuadro 6.14. con los datos referidos al alumnado en edad no idónea y el cuadro 6.15. con los datos relativos al alumnado que repite.

En cuanto a la tasa de edad no idónea este dato indica el alumnado que no coincide con la edad cronológica correspondiente al curso en que está matriculado. En relación con las necesidades educativas especiales este dato recogería al alumnado que por su discapacidad, enfermedad o cualquier otra necesidad no cursa estudios acordes con su edad cronológica. También recoge al alumnado que repite curso.

La diferencia entre esta tasa y la de repetición estriba en que la primera es acumulativa, es decir, a mayor etapa educativa es mayor el número de alumnos/as cuya edad no es idónea. Sin embargo, la tasa de repetición sólo se refiere a un curso, en este caso, el 99/00.

**Cuadro 6.14. Porcentaje de alumnado en edad no idónea sobre el total escolarizado, por etapa y modelo lingüístico, según territorio histórico y titularidad del centro**

	ÁLAVA		BIZKAIA		GIPUZKOA		CAPV		Total
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	
<b>PRIMARIA</b>	<b>5,4</b>	<b>3,4</b>	<b>5,4</b>	<b>3,-</b>	<b>3,9</b>	<b>3,5</b>	<b>4,9</b>	<b>3,2</b>	<b>4,-</b>
Modelo A	11,6	4,3	13,5	4,3	24,-	5,7	13,1	4,4	6,6
Modelo B	4,3	2,5	5,3	2,9	8,6	4,5	6,1	3,6	4,6
Modelo D	2,4	1,9	3,-	1,4	2,3	2,3	2,6	1,8	2,3
<b>SECUNDARIA OBLIGATORIA</b>	<b>32,2</b>	<b>16,8</b>	<b>34,6</b>	<b>18,8</b>	<b>25,1</b>	<b>16,2</b>	<b>31,5</b>	<b>17,6</b>	<b>23,6</b>
Modelo A	48,7	20,1	52,6	21,8	63,3	24,8	52,5	21,7	31,7
Modelo B	24,2	8,7	29,-	17,3	33,5	19,9	29,8	17,8	23,-
Modelo D	17,2	11,-	21,7	11,7	17,1	11,3	19,4	11,5	15,7
<b>BACHILLERATO <sup>(1)</sup></b>	<b>37,1</b>	<b>30,7</b>	<b>45,7</b>	<b>24,9</b>	<b>39,8</b>	<b>19,9</b>	<b>42,7</b>	<b>24,2</b>	<b>34,5</b>
Modelo A	43,5	32,8	54,4	26,8	56,1	24,3	53,8	27,4	40,9
Modelo D	24,2	19,3	27,8	16,5	27,9	16,2	27,5	16,6	23,6
<b>CICLOS FORMATIVOS <sup>(1)</sup></b>	<b>88,5</b>	<b>72,2</b>	<b>91,-</b>	<b>86,1</b>	<b>83,4</b>	<b>83,8</b>	<b>87,5</b>	<b>82,8</b>	<b>84,9</b>
Modelo A	88,5	72,2	91,3	86,1	85,2	83,4	88,7	82,6	85,2
Modelo D	—	—	87,8	—	77,6	85,9	80,6	85,9	82,2

(1) Bachillerato y similares y Formación Profesional y similares.

Fuente: Gobierno Vasco. Dpto. de Educación. Dirección central de Inspección Educativa. Curso 99/00.

Teniendo en cuenta las apreciaciones anteriores, se observa que, en consecuencia, el porcentaje de este alumnado es mayor al aumentar la etapa, de manera que las cifras son significativamente más altas en los ciclos formativos, entre otros motivos, también porque están orientados a una población con mayor abanico de edad.

De las etapas anteriores a los ciclos formativos los datos más destacados se refieren al alumnado del modelo A en la red pública. En infantil y primaria las diferencias con otros modelos y con la red pública son menos intensas que en otras etapas, pero, aun así, son notorias entre la pública (13,1) y privada (4,4).

Las etapas de secundaria obligatoria, en especial, y la postobligatoria presentan las cifras más elevadas en el modelo A de la red pública, en torno al 50%, tanto para el conjunto de la CAPV como en cada territorio, destacando Gipuzkoa con un 63,3%.

Todas estas cifras muestran, una vez más, que este modelo en la red pública es el que recoge al alumnado más diverso, incluso por edad.

**Cuadro 6.15. Porcentaje de alumnado que repite sobre el total escolarizado, por etapa y modelo lingüístico, según territorio histórico y titularidad del centro**

	ÁLAVA		BIZKAIA		GIPUZKOA		CAPV		Total
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	
<b>PRIMARIA</b>	<b>1,5</b>	<b>2,6</b>	<b>2,-</b>	<b>1,3</b>	<b>1,4</b>	<b>1,1</b>	<b>1,7</b>	<b>1,4</b>	<b>1,5</b>
Modelo A	2,2	2,6	4,3	1,8	14,-	1,8	3,8	1,9	2,4
Modelo B	2,1	2,2	2,2	1,4	2,5	1,6	2,3	1,6	1,8
Modelo D	0,6	3,4	1,3	0,6	0,9	0,7	1,1	0,7	0,9
<b>SECUNDARIA OBLIGATORIA</b>	<b>22,-</b>	<b>10,8</b>	<b>14,6</b>	<b>7,5</b>	<b>9,7</b>	<b>6,7</b>	<b>14,3</b>	<b>7,7</b>	<b>10,5</b>
Modelo A	34,9	9,5	20,7	8,6	24,4	8,1	24,1	8,7	13,7
Modelo B	15,5	11,5	12,6	7,5	12,7	8,2	13,1	8,3	10,4
Modelo D	10,4	16,4	10,3	4,6	6,7	5,1	8,9	5,6	7,4
<b>BACHILLERATO <sup>(1)</sup></b>	<b>16,8</b>	<b>12,5</b>	<b>18,9</b>	<b>7,6</b>	<b>15,4</b>	<b>7,2</b>	<b>17,5</b>	<b>8,3</b>	<b>13,4</b>
Modelo A	20,1	13,9	21,7	7,7	21,4	8,5	21,4	9,-	15,3
Modelo D	10,2	5,5	13,8	7,6	11,-	6,2	12,2	6,5	10,2
<b>CICLOS FORMATIVOS <sup>(1)</sup></b>	<b>4,8</b>	<b>4,-</b>	<b>6,8</b>	<b>5,8</b>	<b>5,5</b>	<b>5,4</b>	<b>6,-</b>	<b>5,3</b>	<b>5,6</b>
Modelo A	4,8	4,-	6,7	5,8	5,9	5,2	6,1	5,3	5,6
Modelo D	—	—	8,5	—	4,1	6,3	5,2	6,3	5,5

(1) Bachillerato y similares y Formación Profesional y similares.

Fuente: Gobierno Vasco. Dpto. de Educación. Dirección central de Inspección Educativa. Curso 99/00.

En cuanto al alumnado que repite se observa, en el conjunto de la CAPV, que el nivel de bachillerato es el que concentra el porcentaje más elevado, 13,4%, seguido del 10,5% de secundaria obligatoria. En estas etapas, sobre todo en la secundaria obligatoria, se alcanzan los porcentajes más elevados en todas las redes y modelos, concentrándose especialmente en el modelo A.

Así, en el caso de Álava, el 34,9% del alumnado de secundaria obligatoria del modelo A en la red pública repite curso; en este mismo grupo el porcentaje de aprobados, según el cuadro 6.13., era de un 56,4%. En Bizkaia, en este mismo modelo, red y etapa repite el 20,7% del alumnado, cuando su nivel de aprobados era inferior al alavés, 49,3%.

En este mismo grupo en Gipuzkoa, secundaria obligatoria y modelo A, repite aproximadamente la cuarta parte del alumnado en los centros públicos y sólo el 8,1% en la privada, lo que se relaciona lógicamente con los porcentajes de aprobados de ambos, 55,7% en la red pública y 78,4% en la privada.

La etapa primaria recoge los niveles más bajos de repetición, ya que también son mayores los aprobados en esta etapa.

En general, no se suele disponer de datos de resultados escolares correspondientes a un determinado colectivo especialmente vulnerable o perteneciente a una minoría desfavorecida. Durante el curso 99/00 la asociación Kalé Dor Kayikó recogió los datos correspondientes a 140 alumnos/as del pueblo gitano de 6º de primaria y escolarizados en Bizkaia.

La institución del Ararteko pidió los datos a la asociación y los ofrece aquí como muestra y complemento de los datos globales. Los aspectos más relevantes sobre los resultados de la muestra analizada son los siguientes:

- Solamente un 16% de la población gitana escolarizada finaliza con éxito la etapa de educación primaria.
- A otro 16% se le reconoce el esfuerzo realizado, aunque no haya superado el nivel.
- El 70% del alumnado que supera la primaria son chicas. Este dato se considera particularmente relevante si tenemos en cuenta la labor que estas futuras mujeres realizan en el seno de la familia como transmisoras del valor de la educación a las siguientes generaciones.
- Es significativo que los dos centros con mayor número de alumnos/as gitanos/as obtienen resultados importantes en cuanto a la evaluación positiva y, así mismo, son centros que ponen especial interés en trabajar la relación con las familias.
- El fracaso escolar del alumnado gitano que vive fuera de Bilbao es mucho más alarmante; solo un 4% supera la primaria, mientras que el alumnado residente en Bilbao lo hace en un 25%.

### **6.3.2. Resultados del alumnado en centros críticos**

El análisis de resultados valorados por la organización se completa con el estudio de varios indicadores de resultados referidos a algunos centros de la CAPV que hemos denominado críticos de acuerdo a criterios que pueden consultarse en el capítulo de metodología.

El análisis segregado de este grupo de centros intenta una aproximación al alumnado con necesidades educativas especiales que, por ahora, no está reconocido como tal, formalmente.

Cuando se han analizado los resultados del alumnado en general se ha podido observar el porcentaje de quienes no consiguen resultados satisfactorios, así como las pérdidas de alumnado entre los diferentes niveles. Sin embargo, este es un dato muy poco esclarecedor por el hecho de que los datos medios encubren la concentración que estos resultados presentan en determinados centros.

Como es sabido, la sociedad está estructurada en niveles socioeconómicos diferenciados, de tal manera que las personas desfavorecidas se ubican preferentemente en determinadas zonas, lo que repercute directamente en el alumnado de los centros escolares que, a su vez, lo reflejan.

Los resultados poco satisfactorios suelen presentar tasas mucho más elevadas en este tipo de centros, por lo cual se ha optado por identificarlos y comparar los resultados de su alumnado con los del alumnado total.

No se puede afirmar que todo el alumnado con resultados no satisfactorios sea susceptible de tener necesidades educativas especiales, pero observando la diferencia entre estos grupos se pueden empezar a plantear algunas estimaciones del alumnado susceptible de tener necesidades educativas especiales no permanentes y que no está formalmente identificado.

Esto es especialmente relevante para Bizkaia, cuya tasa de alumnado con necesidades educativas especiales, comparada con la de Gipuzkoa o Álava, es muy inferior; lo que parece ratificar la hipótesis de la existencia de alumnado con necesidades educativas no permanentes, que no está reconocido como tal, formalmente.

En el grupo de centros críticos seleccionado se observa una distancia considerable respecto a la media de centros de la CAPV, en algunas de sus etapas o modelos.

Es posible que el listado de centros críticos pueda completarse con alguno más. Sin embargo, teniendo en cuenta que incluye más de ochenta centros, ya supone una masa crítica considerable que permite plantear consideraciones de gran utilidad.

En total se han seleccionado 84 centros, 50 en Bizkaia, 27 en Gipuzkoa y 7 en Álava; en el cuadro 6.16. se presenta su distribución geográfica por zonas.

Estos centros suponen el 11% del total de los existentes en la CAPV, la mayoría de ellos, casi seis de cada diez, están en Bizkaia; el 32,1% son de Gipuzkoa y un 8,3% de Álava.

Los mayores porcentajes se concentran en Bilbao y la margen izquierda vizcaína, 23,8% en cada caso. Entre las tres capitales vascas aglutinan cuatro de cada diez centros seleccionados.

Estas proporciones hay que relacionarlas con el número total de centros de cada territorio. En concreto los cincuenta centros seleccionados en Bizkaia suponen el 13% del total de sus centros. Los de Álava representan un 6% del total en este territorio y los de Gipuzkoa el 11% de los suyos.

**Cuadro 6.16. Distribución geográfica de los centros seleccionados**

	Nº Abs.	%	
Vitoria-Gasteiz	6	7,1	<p>- Cuatro de cada diez centros críticos seleccionados se encuentran ubicados en alguna de las tres capitales de la CAPV.</p> <p>- Bizkaia dobla a Álava en proporción de los centros críticos.</p>
Llanada alavesa	1	1,2	
Bilbao	20	23,8	
Margen izquierda	20	23,8	
Margen derecha	9	10,7	
Duranguesado	1	1,2	
Donostia	9	10,7	
Donostialdea	9	10,7	
Bajo Deba	4	4,8	
Bajo Bidasoa	3	3,6	
Tolosaldea	1	1,2	
Goierri	1	1,2	
<b>TOTAL</b>	<b>84</b>	<b>100,-</b>	
			<b>% SOBRE TOTAL DE CENTROS DE CADA TH</b>
ÁLAVA	7	8,3	6%
BIZKAIA	50	59,5	13%
GIPUZKOA	27	32,1	11%
<b>TOTAL</b>	<b>84</b>	<b>100,-</b>	<b>11%</b>

Fuente: Elaboración propia.

### 6.3.2.1. Resultados en los centros críticos en cada territorio histórico

En los siguientes cuadros se presentan los indicadores que se analizan de estos centros, a razón de un cuadro por cada territorio. En cada uno de ellos se indica, en números absolutos, los centros y alumnos/as que corresponde a cada porcentaje, de esta manera se conoce también el volumen real de alumnado al que se refieren.

Los datos se analizan en función de las etapas educativas, titularidad del centro y modelo lingüístico que corresponden a los centros seleccionados. Es decir, si alguna etapa, titularidad o modelo no corresponde a los centros seleccionados no se presenta; por eso estas variables no son coincidentes en los tres cuadros.

En la medida en que un mismo centro puede impartir más de una etapa educativa y más de un modelo, es necesario tener en cuenta que el total de éstos no se corresponde con la suma de las etapas y modelos, sino con la suma de los centros.

Los indicadores analizados son los mismos en los tres territorios, y se refieren a resultados escolares, tipo de necesidades educativas especiales identificadas y profesionales. Cada uno de estos se compara con la media de su territorio, desde dos perspectivas. Por un lado, se compara con la media resultante en cada red y en cada modelo y, por otro, se compara con la media resultante de cada etapa en general, es decir, englobando el total de redes y modelos (datos en negrita).

En el caso de los resultados escolares, los indicadores son la tasa de aprobados, la tasa de edad no idónea y la tasa de repetición.

La tasa de necesidades educativas especiales se desglosa en permanentes y no permanentes. Según la clasificación remitida por la dirección de Inspección Educativa, en el alumnado se identifican una serie de necesidades que se han agrupado bajo el epígrafe de permanentes: discapacidad visual, auditiva, psíquica y motora, plurideficiencias, problemas emocionales graves, autismo y sobredotación intelectual. La categoría identificada como necesidades no permanentes se mantiene tal cual.

Esta diferenciación pretende conocer si el alumnado de medio social desfavorecido o con inadaptación escolar tiene un peso determinado en estos centros que, inicialmente, se han identificado con zonas socialmente desfavorecidas.

Así mismo, en la medida en que las personas expertas consultadas han considerado a estos centros críticos en cuanto a su alumnado, se trata de conocer la posible relación entre los tipos de necesidades educativas y esta situación.

En cuanto a los y las docentes se calcula la ratio de alumnado por cada profesional.<sup>14</sup>

El cuadro 6.17. presenta los indicadores pertenecientes a Álava, analizados, por centros, sobre un total de siete, todos ellos públicos, en los que están escolarizados 3.128 alumnos/as, es decir el 7% del total del alumnado alavés.

---

<sup>14</sup> Se incluye aquí el profesorado docente, no el personal de apoyo a la docencia, al no disponerse de algunos datos necesarios para su cálculo.



**Cuadro 6.17. INDICADORES DE RESULTADOS, TIPO DE NEE Y RATIO DE PROFESIONALES EN ÁLAVA. Comparación entre centros seleccionados y total del territorio según etapa, titularidad y modelo lingüístico.**

CENTROS CRÍTICOS		TASA DE APROBADOS			TASA EDAD NO IDÓNEA			TASA REPETICIÓN			TASA DE NEE NO PERMANENT.			TASA DE NEE PERMANENTE			RATIO ALUMN./PER. DOCENTE			
Nº CENTROS	Nº ALUMNOS	T.H.	MEDIA	%	T.H.	MEDIA	%	T.H.	MEDIA	%	T.H.	MEDIA	%	T.H.	MEDIA	%	T.H.	MEDIA	%	
		CENTROS	CENTROS	CENTROS	CENTROS	CENTROS	CENTROS	CENTROS	CENTROS	CENTROS	CENTROS	CENTROS	CENTROS	CENTROS	CENTROS	CENTROS	CENTROS	CENTROS	CENTROS	CENTROS
<b>PRIMARIA</b>	3	158	82,4	59,5	4,4	15,2	2,0	2,5	0,6	6,3	3,5	12,0	11	5						
PÚBLICOS	3	158	80,3	59,5	5,4	15,2	1,5	2,5	1,0	6,3	4,6	12,0	9	5						
Modelo A	2	100	73,2	61,0	11,6	22,0	2,2	4,0	—	—	6,7	12,0	—	—						
Modelo B	1	58	80,8	56,9	4,3	3,4	2,1	0,0	—	—	4,9	12,1	—	—						
<b>ESO</b>	4	1.945	72,3	57,5	23,5	40,7	15,7	17,5	0,2	0,1	2,6	3,6	8	7						
PÚBLICOS	4	1.945	67,3	57,5	32,2	40,7	22,0	17,5	0,2	0,1	3,1	3,6	7	7						
Modelo A	3	1.277	56,4	53,4	48,7	49,4	34,9	20,5	—	—	4,9	4,5	—	—						
Modelo B	4	393	71,9	71,5	24,2	23,7	15,5	13,0	—	—	2,1	2,3	—	—						
Modelo D	1	275	77,6	56,7	17,2	24,0	10,4	9,8	—	—	1,5	1,5	—	—						
<b>BACHILLERATO</b>	3	936	69,4	68,4	33,9	39,2	14,7	20,0	—	—	0,1	2,4	7	5						
PÚBLICOS	3	936	—	68,4	37,1	39,2	16,8	20,0	—	—	0,1	2,4	6	5						
Modelo A	3	936	66,0	68,4	43,5	39,2	20,1	20,0	—	—	0,2	2,4	—	—						
<b>CICLOS FORMATIVOS</b>	1	89	83,5	94,0	77,7	93,2	4,2	2,2	—	—	—	—	9	8						
PÚBLICOS	1	89	82,0	94,0	88,5	93,2	4,8	2,2	—	—	—	—	7	8						
Modelo A	1	89	82,0	94,0	88,5	93,2	4,8	2,2	—	—	—	—	—	—						
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>3.128</b>																		

Fuente: Gobierno Vasco. Dpto. de Educación. Dirección central de Inspección Educativa. Curso 99/00.

Si nos fijamos, en primer lugar, en la etapa primaria vemos que los resultados escolares reflejan diferencias significativas entre estos centros y la media territorial. Así, la tasa de aprobados refleja, en general que los datos medios del territorio son claramente superiores a los referidos a los centros críticos. También la tasa de edad no idónea en primaria es bastante superior en estos centros seleccionados que la media territorial.

En la etapa secundaria, la tasa de repetición es parecida o inferior en los centros críticos si los comparamos con el resto de la red pública y de cada modelo. Esto no significa, como se ha visto, que haya un mayor porcentaje de aprobados, sino que, entre otras explicaciones, el alumnado con mayores dificultades para superar los contenidos mínimos no continúa en el centro, ni tan siquiera repitiendo. Posiblemente porque este alumnado esté asociado con conductas disruptivas o conflictivas que deriven en esta salida del centro, según personas expertas consultadas. Si se tiene en cuenta la media del nivel de ESO en conjunto se observa que la tasa de repetición de estos centros es superior a la media, (17,5% en estos centros y 15,7%).

En estos tres indicadores las diferencias entre los datos territoriales y de los centros en la etapa de secundaria obligatoria, apenas se aprecian en los modelos A y B.

En cuanto, al tipo de necesidad educativa se observa que en ambos tipos la concentración de este alumnado en centros críticos es claramente superior a la media del territorio en la etapa primaria. Las no permanentes suponen el 6,3% del alumnado de estos centros, frente al 0,6% del total de centros del territorio en esta etapa. Las permanentes de estos centros, que suponen el 12% aproximadamente en los dos modelos, duplican a las cifras territoriales, 6,7% en el modelo A y 4,9% en el modelo B.

No hay grandes diferencias en secundaria obligatoria entre el conjunto del territorio y estos centros y, en el caso de los centros con bachillerato, sólo se identifican necesidades permanentes, que superan la media territorial. En los ciclos formativos no se registran necesidades educativas.

En cuanto a la ratio de docentes, atendiendo a la red se observan cifras similares entre el territorio y los centros seleccionados, si bien en primaria estos centros tienen cuatro alumnos/as menos por docente que en el conjunto. Si se compara este ratio en cada nivel las diferencias se incrementan, ya que la media territorial presenta cifras superiores.

**Cuadro 6.18. INDICADORES DE RESULTADOS, TIPO DE NEE Y RATIO DE PROFESIONALES EN BIZKAIA. Comparación entre centros seleccionados y total del territorio según etapa, titularidad y modelo lingüístico.**

CENTROS	CENTROS CRÍTICOS		TASA DE APROBADOS		TASA EDAD NO IDONEA		TASA REPETICIÓN		TASA DE NEE NO PERMANENT.		TASA DE NEE PERMANENTE		RATIO ALUMN./PER. DOCENTE		
	Nº	Nº ALUMNOS	T.H.	MEDIA	CENTROS	T.H.	MEDIA	CENTROS	T.H.	MEDIA	CENTROS	T.H.	MEDIA	CENTROS	T.H.
<b>PRIMARIA</b>	29	3.578	81,9	67,8	4,0	9,4	1,6	4,4	0,4	1,7	1,2	2,9	12	8	
PÚBLICOS	29	3.578	78,4	67,8	5,4	9,4	2,0	4,4	0,9	1,7	2,2	2,9	9	8	
Modelo A	22	1.250	66,0	56,8	13,5	16,2	4,3	6,8	—	—	5,5	5,2	—	—	
Modelo B	14	1.107	75,0	72,8	5,3	7,0	2,2	3,7	—	—	2,4	2,3	—	—	
Modelo D	12	1.221	83,4	74,6	3,0	4,8	1,3	2,5	—	—	1,1	1,2	—	—	
<b>Eso</b>	19	6.191	69,0	53,0	25,8	43,9	10,6	18,9	0,3	0,9	1,1	1,9	8	6	
PÚBLICOS	19	6.191	62,0	53,0	34,6	43,9	14,6	18,9	0,6	0,9	1,6	1,9	6	6	
Modelo A	18	3.463	49,3	44,9	52,6	55,9	20,7	23,8	—	—	2,9	2,9	—	—	
Modelo B	14	1.154	62,8	58,9	29,0	31,4	12,6	12,7	—	—	1,2	0,8	—	—	
Modelo D	7	1.174	72,7	69,1	21,7	25,2	10,3	12,9	—	—	0,7	0,3	—	—	
<b>BACHILLERATO</b>	16	3.799	72,1	59,4	37,0	53,8	14,2	21,8	0,0	0,0	0,1	0,1	7	5	
PÚBLICOS	16	3.799	64,2	59,4	45,7	53,8	18,9	21,8	0,0	0,0	0,1	0,01	6	5	
Modelo A	16	3.228	60,0	58,7	54,4	56,6	21,7	22,0	—	—	0,1	0,0	—	—	
Modelo D	7	571	72,0	63,3	27,8	38,0	13,8	20,7	—	—	0,1	0,2	—	—	
<b>CICLOS FORMATIVOS</b>	11	1.940	83,4	85,0	88,3	91,3	6,2	7,7	0,0	0,1	0,0	10	5	—	
PÚBLICOS	11	1.940	85,1	85,0	91,0	91,3	6,8	7,7	0,0	0,0	0,1	0,0	7	5	
Modelo A	11	1.940	85,0	85,0	91,3	91,3	6,7	7,7	—	—	0,1	0,0	—	—	
<b>TOTAL</b>	<b>50</b>	<b>15.508</b>													

Fuente: Gobierno Vasco. Dpto. de Educación. Curso 99/00.

En el caso de Bizkaia, cuadro 6.18., los cincuenta centros seleccionados escolarizan a 15.508 alumnos/as, lo que supone el 9,2% del total del alumnado en este territorio.

Se observa que la media de aprobados en los centros críticos es inferior a la territorial, de manera más notoria si se compara únicamente la etapa, como es el caso de la primaria (67,8% de aprobados en la media de estos centros y 81,9% en la media territorial). Analizando estas cifras según modelo lingüístico, destaca el modelo A de la secundaria obligatoria, en el que no se supera el 50%, ya que aprueba el 49,3% del total de alumnado del territorio y algo menos en estos centros, el 44,9%.

Las medias territoriales de edad no idónea y de repetición también son inferiores a las medias de los centros. En definitiva, los resultados escolares son menos favorables en los centros seleccionados.

En cuanto a los tipos de necesidades identificadas, en primaria y secundaria obligatoria, las no permanentes son más frecuentes en estos centros que en la media territorial, si bien no se aprecian diferencias entre las permanentes. En los ciclos formativos no hay alumnado identificado con necesidades educativas especiales no permanentes.

En cuanto a la ratio de docentes las cifras observadas en estos centros son inferiores a la media territorial de cada etapa. Cuando se tiene en cuenta la titularidad del centro las cifras son muy similares a nivel territorial y de centros, en este caso, la diferencia, cuando existe, es de un alumno/a menos en los centros críticos.

**Cuadro 6.19. INDICADORES DE RESULTADOS, TIPO DE NEE Y RATIO DE PROFESIONALES EN GIPUZKOA. Comparación entre centros seleccionados y total del territorio según etapa, titularidad y modelo lingüístico.**

CENTROS CRÍTICOS		TASA DE APROBADOS			TASA EDAD NO IDONEA			TASA REPETICIÓN			TASA DE NEE NO PERMANENT.			TASA DE NEE PERMANENTE			RATIO ALUMN. /PER. DOCENTE		
Nº CENTROS	Nº ALUMNOS	T.H. CENTROS		MEDIA		T.H. CENTROS		MEDIA		T.H. CENTROS		MEDIA		T.H. CENTROS		MEDIA		T.H. CENTROS	
		%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
<b>PRIMARIA</b>	10	82,5	72,1	3,7	6,5	1,3	1,9	1,2	3,7	1,1	2,1	1,2	3,7	1,1	2,1	1,1	2,1	1,2	9
PÚBLICOS	8	1.277	80,8	73,1	3,9	6,2	1,4	2,2	2,8	3,8	1,5	2,0	3,8	1,5	2,0	1,5	2,0	1,0	9
Modelo A	2	43	48,0	54,5	24,0	20,9	14,0	11,6	—	—	4,0	7,0	—	—	—	—	—	—	—
Modelo B	8	658	73,9	64,7	8,6	7,8	2,5	2,4	—	—	2,3	3,0	—	—	—	—	—	—	—
Modelo D	4	576	83,2	84,1	2,3	3,3	0,9	1,2	—	—	1,2	0,5	—	—	—	—	—	—	—
PRIVADO	2	171	83,9	64,7	3,5	8,5	1,1	0,6	0,0	12,8	0,8	2,9	13	0,8	2,9	0,8	2,9	13	9
Modelo B	2	171	81,5	64,7	4,5	8,5	1,6	0,6	—	—	0,4	2,9	—	—	—	—	—	—	—
<b>Eso</b>	11	2.643	76,7	65,6	19,8	42,6	7,9	16,0	0,6	1,9	1,2	2,0	8	1,9	1,2	2,0	1,2	2,0	8
PÚBLICOS	9	2.419	73,3	67,4	25,1	42,6	9,7	16,0	1,4	1,9	1,5	1,9	7	1,9	1,5	1,9	1,5	1,9	7
Modelo A	7	668	55,7	57,7	63,3	61,2	24,4	22,2	—	—	2,8	2,4	—	—	—	—	—	—	—
Modelo B	9	1.343	64,2	67,8	33,5	41,4	12,7	15,7	—	—	2,0	1,9	—	—	—	—	—	—	—
Modelo D	5	408	79,3	82,1	17,1	15,9	6,7	7,1	—	—	1,1	1,2	—	—	—	—	—	—	—
PRIVADOS	2	224	78,9	58,4	16,2	43,3	6,7	15,6	0,1	4,6	1,0	2,7	10	4,6	1,0	2,7	1,0	2,7	10
Modelo A	1	56	78,4	51,1	24,8	73,2	8,1	21,4	—	—	7,7	7,1	—	—	—	—	—	—	—
Modelo B	2	168	73,6	60,9	19,9	33,3	8,2	13,7	—	—	0,3	1,2	—	—	—	—	—	—	—
<b>BACHILLERATO</b>	5	920	75,1	60,4	30,8	39,6	11,7	13,0	0,0	0,0	0,1	0,2	10	0,0	0,1	0,2	0,1	0,2	10
PÚBLICOS	5	920	68,6	60,4	39,8	39,6	15,4	13,0	0,0	0,0	0,2	0,2	7	0,0	0,2	0,2	0,2	0,2	7
Modelo A	5	426	60,0	57,0	56,1	21,4	20,0	—	—	—	0,2	0,2	—	—	—	—	—	—	—
Modelo D	4	494	75,0	67,0	27,9	25,3	11,0	7,1	—	—	0,1	0,2	—	—	—	—	—	—	—
<b>TOTAL</b>	<b>27</b>	<b>5.011</b>																	

Fuente: Gobierno Vasco. Dpto. de Educación. Curso 99/00.

En el caso de Gipuzkoa, cuadro 6.19., los veintisiete centros seleccionados escolarizan a 5.011 alumnos/as, lo que representa el 4,8% de su alumnado total.

Si se comparan, en los diferentes indicadores, la media del territorio y la del conjunto centros críticos se observa que las referidas al territorio son más favorables, de manera más destacada en la tasa de edad no idónea y tasa de repetición de la etapa secundaria.

Se observan, así mismo, diferencias atendiendo a la titularidad del centro y al modelo lingüístico, tal y como se detalla a continuación.

La tasa media territorial de aprobados es superior a la de estos centros en algunas etapas y modelos; es el caso del modelo B de primaria, tanto público y privado, en ambos casos con un 64,7% de aprobados en los centros críticos frente a un 73,9% o un 81,5%, respectivamente, para el total del territorio.

Así mismo, hay diferencias en los dos modelos de la etapa secundaria obligatoria en los centros privados, ya que, en el modelo A, a nivel territorial aprueba el 78,4% frente al 51,1% de estos centros; y en el modelo B, aprueba el 73,6% del total del alumnado y el 60,9% en estos centros. No obstante, se debe ser prudente a la hora de comentar dichas cifras, ya que solamente se han seleccionado dos centros privados que acogen a 224 alumnos/as.

Estas diferencias también se manifiestan en estos centros privados en los datos referidos a tasa de edad no idónea y a tasa de repetición. De manera especial destaca el 73,2% de los no idóneos por edad en modelo A en estos centros frente a un 24,8% en Gipuzkoa, y el 33,3% observado en el modelo B en estos centros frente al 19,9% en el territorio. En la tasa de repetición las cifras territoriales son similares en ambos modelos, en torno al 8%, pero ascienden al 21,4% y 13,7% en los modelos A y B respectivamente.

En bachillerato, las diferencias más destacadas se refieren a la tasa de repetición que se duplica en estos centros, 20%, si la comparamos con la media territorial en el modelo A de la red pública, 10,5%.

En cuanto al alumnado con necesidades educativas especiales su presencia en estos centros es, en general, superior a la media territorial. En cuanto a las necesidades no permanentes destacan las diferencias observadas en el modelo B de primaria en los centros privados.

Entre el alumnado con necesidades educativas permanentes las mayores diferencias corresponden al modelo B de primaria en centros privados, 0,4% en la media territorial y 2,9% en estos centros.

En cuanto a la ratio de docentes, en estos centros el número de alumnos/as es inferior al observado a nivel territorial, de manera más notoria en los centros privados que imparten primaria con una ratio de 9 alumnos/as por docente. En estos centros, precisamente, el porcentaje de aprobados era el que presentaba mayores diferencias con la media territorial.

Concluyendo el análisis de resultados en centros críticos conviene resaltar que, una vez mostrada la mayor incidencia de resultados insatisfactorios en estos centros, parece evidente la necesidad de priorizar políticas de atención a la diversidad en este tipo de centros. En este sentido, se plantean diferentes alternativas en el capítulo final de Propuestas de mejora.

## **7. Metodología**

Modelo de análisis: el modelo europeo de calidad EFQM

Análisis de datos estadísticos

Análisis de documentos

Entrevista en profundidad semiestructurada

Historia de vida

Técnica Delphi

Grupos de discusión



Para llevar a cabo esta investigación se ha utilizado una metodología muy variada puesta al servicio del modelo de análisis utilizado, el Modelo Europeo de Calidad EFQM y, también, con la finalidad de lograr un alto nivel de contraste de los datos y valoraciones recogidos.

Dicha metodología ha sido tanto de tipo cuantitativo como cualitativo, con el uso de diferentes técnicas. Las de tipo cuantitativo son las correspondientes al análisis de datos estadísticos de diferentes fuentes secundarias. Las cualitativas son las más variadas: análisis de documentación, entrevista en profundidad, historia de vida, técnica Delphi y grupo de discusión.

### **7.1. Modelo de análisis: el modelo europeo de calidad EFQM**

Este modelo, nacido para promover la excelencia en las organizaciones a través de la mejora de la gestión, se encuentra ampliamente reconocido en el ámbito empresarial. Es un modelo que se actualiza constantemente con buenas prácticas que están llevando a cabo miles de organizaciones de dentro y fuera de Europa.

Posibilita la mejora continua en cualquier organización. Si bien inicialmente fue utilizado por empresas grandes y medianas, es un modelo perfectamente aplicable a cualquier tipo de empresa u organización, tanto del sector privado como del público, hospitales, centros de enseñanza, ayuntamientos y entidades no lucrativas.

El modelo EFQM de excelencia lo conforma un marco que consta de nueve criterios. Cinco de ellos son agentes facilitadores y cuatro son resultados. Los criterios que hacen referencia a un agente facilitador tratan sobre lo que la organización hace. Los criterios que hacen referencia a resultados tratan sobre lo que la organización logra. Los resultados son consecuencia de los agentes facilitadores.

Cada uno de los nueve elementos mostrados en el modelo constituye un criterio que puede utilizarse para evaluar el progreso de una organización hacia la excelencia.

Para las finalidades de esta investigación sobre las necesidades educativas especiales, el uso de este modelo se ha mostrado de una gran utilidad al facilitar dos aspectos clave:

- Ubicar estructuradamente el conjunto de cuestiones a evaluar
- Identificar los aspectos a evaluar de manera casi exhaustiva



Pero quizá su mayor virtualidad ha consistido en que, tratándose de un modelo orientado a la mejora de la gestión de una organización coincide con una de las principales posibilidades de mejora detectada, en relación con la respuesta a las necesidades educativas especiales, que consiste en la **mejora de la gestión del conjunto del sistema educativo**.

Dentro de nuestra propia comunidad, existen ejemplos de utilización de este modelo para mejorar la gestión de algunos centros educativos, principalmente en formación profesional, que corroboran la idoneidad del uso de este modelo para las finalidades de este estudio.

## 7.2. Análisis de datos estadísticos

Los datos estadísticos analizados hacen referencia a la descripción y cuantificación de los profesionales del sistema educativo, los recursos físicos y materiales, y los resultados en lo que respecta al alumnado que se identifica con alguna necesidad educativa especial, analizando sobre cada uno de estos ámbitos diferentes variables.

Esta información proviene de varias fuentes secundarias:

- Servicios de Educación Especial de Álava, Bizkaia y Gipuzkoa, de las correspondientes delegaciones territoriales del Departamento de Educación.
- Servicio de Inspección central de Educación y sus correspondientes delegaciones territoriales.
- Instituto Vasco de Estadística-EUSTAT.
- Asociaciones.

El análisis de estos datos se realiza de manera estandarizada, presentándose diferentes indicadores en porcentajes, cifras medias, ratios, prevalencias y cruces simples de variables, a través de diferentes tablas y gráficos. Las apreciaciones metodológicas espe-

cíficas a estos datos se presentan junto a cada uno de ellos con el objeto de facilitar la comprensión de su análisis.

En el caso de la selección de centros, además de algunas apreciaciones necesarias para la comprensión de su análisis explicitadas en el apartado correspondiente, se desarrollan aquí los aspectos estrictamente referidos a la metodología de su selección.

Partiendo de la experiencia del equipo investigador se han seleccionado una serie de centros ubicados en zonas desfavorecidas socialmente en los que pudiera concentrarse alumnado que, si bien no se identifica con alguna necesidad educativa especial en todos los casos, responde a una serie de variables que pueden incidir en los resultados finales de ese centro.

El listado inicial ha sido sometido a la consulta de personas expertas del sistema educativo en la CAPV que, desde su experiencia más cercana a la realidad de estos centros, lo han completado con los ajustes necesarios. En total se han seleccionado ochenta y cuatro centros, denominados a efectos de este informe como «críticos» y que concentran a alumnado de medio desfavorecido en proporciones significativas.

En todos los casos se garantiza la confidencialidad de los nombres de estos centros ya que los datos se analizan agrupados por diferentes variables, comparando sus resultados con la media del territorio como dato de referencia.

### **7.3. Análisis de documentos**

Los documentos analizados han sido, básicamente, los referidos a la normativa de la CAPV, para ello se ha realizado una visión retrospectiva de la referida a la educación en general y, de manera específica, a las necesidades educativas especiales.

Este análisis se complementa con diferentes informes realizados por el propio Departamento de Educación y organismos afines, como el Instituto para el desarrollo curricular y la formación del profesorado-IDC, entre otros, así como la Institución del Ararteko y otras entidades de la CAPV.

También se han analizado documentos realizados por otras entidades a nivel estatal y europeo en relación con la atención a las necesidades educativas especiales en otros ámbitos geográficos.

### **7.4. Entrevista en profundidad semiestructurada**

La entrevista en profundidad es una entrevista de carácter profesional cuya finalidad es obtener información de diferentes personas expertas, en este caso, en la atención a alumnado con necesidades educativas especiales desde su experiencia particular. Las entrevistas han sido semiestructuradas, estableciendo unas cuestiones clave previas a la consulta, y dejando un margen a la persona entrevistada para aportar aspectos interesantes, a su juicio, en relación con su experiencia en este tema.

Se han realizado un total de doce entrevistas, repartidas entre los tres territorios históricos, seis a personas expertas en diferentes ámbitos de la educación y seis a miembros de asociaciones orientadas a la atención de personas con necesidades educativas especiales.

Los nombres y perfiles profesionales de las personas expertas consultadas son:

- Iñaki Fernández Matamoros, Técnico de Educación Especial del Departamento de Educación.
- Juan Francisco Lukas, Experto responsable del Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo en la Universidad del País Vasco.
- Pilar Sangrador, Técnica de Adaptación Social del COP.
- Blanca Ruiz, Técnica del COP.
- Begoña Lasa, Profesora de un centro de educación primaria de titularidad pública.
- Nile Arroita, Inspectora del Departamento de Educación.

Estas entrevistas, de carácter individual, se han llevado a cabo los días 29 de junio, 3 y 13 de julio de 2000.

Las asociaciones a cuyos miembros se ha entrevistado han sido las siguientes, con una breve definición de su labor en relación a la atención al alumnado con necesidades educativas especiales. Estas asociaciones realizan, así mismo, otras actividades fuera de este ámbito de educación especial.

- ADSIS FUNDAZIOA: iniciación profesional para alumnado con desfavorecimiento social, inadaptación escolar y problemas mentales.
- APNABI: educación de alumnado con autismo y similares en centros de educación especial propios y seguimiento de este alumnado escolarizado en centros ordinarios.
- ATZEGI: seguimiento de alumnado con retraso mental.
- FUNDACIÓN PEÑASCAL: escolarización complementaria e iniciación profesional para alumnado con desfavorecimiento social o inadaptación escolar.
- ONCE: seguimiento de alumnado con deficiencia visual.
- URIBE COSTA: atención ocupacional a personas con retraso mental.

Estas entrevistas se han llevado a cabo los días 7, 8, 10, 13, 16 y 28 de noviembre de 2000.

La transcripción del contenido de estas entrevistas, así como el análisis de las mismas y las propuestas de mejora aportadas configuran un documento monográfico no publicado, destinado a uso interno de la Institución del Ararteko.

## **7.5. Historia de vida**

La historia de vida es una técnica de tipo biográfico que permite conocer la experiencia de una persona a lo largo de su vida o en alguna etapa de la misma; en este estudio, en

su periodo de escolarización, y en algunos casos también, su inserción posterior en el mundo laboral.

A partir de esta técnica se han construido una serie de seis itinerarios educativos correspondientes a diferentes tipos de alumnos/as con alguna necesidad educativa especial, desde su entrada en el sistema educativo hasta su salida o hasta el momento actual si todavía están escolarizados.

Cada una de estas experiencias o vivencias, particulares y subjetivas, se articulan en un itinerario a partir de un guión que estructura cada historia en cuanto a los hitos o cambios más significativos en el proceso educativo, los logros alcanzados, los obstáculos no superados y las fuentes de información o la ausencia de las mismas.

Para conocer estos itinerarios se ha consultado, en dos casos, a los propios alumnos/as, y en cuatro casos a la familia del alumno/a, cuando la entrevista con el alumno/a no era la mejor vía por su edad o discapacidad.

Esta consulta con las familias ha servido para conocer otros aspectos complementarios al propio itinerario del alumno/a. En este estudio, la historia de vida, a través del seguimiento del itinerario personal, se ha utilizado como una técnica de consulta al sistema cliente sobre los diferentes aspectos del sistema educativo y su respuesta a las necesidades de este alumnado y sus familias.

El alumnado seleccionado es diverso, en cuanto al tipo de necesidad identificada, sexo y edad. En relación con la edad, se han seleccionado personas que han finalizado sus estudios, para conocer toda su trayectoria educativa a lo largo de las diferentes etapas; pero, también se han seleccionado personas en edad escolar para conocer la respuesta más actual del sistema educativo.

Las características que definen a cada persona, sobre las que se garantiza el anonimato, son las siguientes:

- *Persona con discapacidad motora:* Mujer de veintitrés años con parálisis cerebral pero sin deficiencia mental. Se comunica oralmente y se le entiende. Recibe ayuda de tercera persona para algunas actividades. Ha cursado las diferentes etapas educativas en centros ordinarios, hasta los dieciséis años. Actualmente acude a un Centro de Promoción de la Mujer. Se entrevista a la persona, en compañía de su madre.
- *Persona con retraso mental moderado:* Varón de veintidós años, cuya discapacidad se identificó a edad temprana. Ha acabado todo el ciclo educativo, incluida la etapa de Aprendizaje de Tareas y ha tenido éxito en su encaje escolar. Actualmente trabaja en una empresa ordinaria. Se entrevista a su madre.
- *Persona con enfermedad mental:* Mujer de veintitrés años, con diagnóstico de esquizofrenia. Ha abandonado el centro educativo reglado antes de los quince años. Ahora acude a un centro de día ocupacional de la asociación a la que pertenece. Se entrevista a sus padres.

- *Persona con deficiencia visual:* Mujer de veintidós años, con diagnóstico de baja visión resultante de una degeneración ocular congénita. Es diplomada en Magisterio y profesora itinerante para alumnado con deficiencia visual. Se entrevista a la persona.
- *Persona con deficiencia auditiva:* Mujer de diez años, con diagnóstico de sordera profunda como sus padres y hermano. Estudia en un centro de educación especial por decisión paterna, anteriormente acudía a un centro ordinario. Se entrevista a su padre, con la colaboración de una intérprete de lengua de signos.
- *Persona en situación cultural desfavorecida:* Varón de catorce años, de etnia gitana. Estudia educación secundaria obligatoria en un centro educativo privado con resultados satisfactorios; en los primeros años de su escolarización se le identificó una necesidad educativa especial derivada de dificultades en la comunicación. Se entrevista a su madre y a la trabajadora social de la asociación a la que pertenecen.

Estos itinerarios se realizaron los días 20 y 31 de octubre, 7, 14 y 27 de noviembre de 2000.

La transcripción del contenido de estos itinerarios, el análisis conjunto de todos ellos y las propuestas de mejora aportadas desde cada experiencia particular configuran un documento monográfico no publicado, para uso interno de la Institución del Ararteko. En el Anexo I de este Informe se recoge un resumen del mismo.

## **7.6. Técnica Delphi**

La técnica Delphi es una técnica grupal de investigación cualitativa a distancia, que trata de poner en relación opiniones de un grupo de personas expertas, con el objeto de detectar el consenso en relación a un asunto o problema central. En este caso, se ha pretendido identificar el núcleo de consenso y, también, jerarquizar los aspectos clave del debate.

Esta técnica se fundamenta en que las opiniones que puede manifestar un grupo son superiores a la opinión de una persona. Las personas expertas son «forzadas» a desarrollar un razonamiento superior al que realizarían si lo hicieran en solitario.

Esta técnica permite realizar una entrevista en grupo sin requerir la presencia directa y simultánea de quienes participan, en diferentes consultas sucesivas enviadas mediante un cuestionario.

El cuestionario se ha estructurado según seis áreas clave en el modelo EFQM: liderazgo, profesionales, procesos organizacionales, procesos educativos, sistema cliente y resultados.

Las preguntas referidas a estas áreas se han presentado acompañadas de dos escalas numéricas del 1 al 10, una en relación con el grado de acuerdo con el enunciado de la cuestión y otra en relación con el grado de importancia de la misma.

Así mismo, todas las cuestiones permitían a los y las participantes realizar observaciones y propuestas de mejora, a partir de las cuales se han realizado las consideraciones necesarias para la reformulación de las preguntas en la segunda ronda y para el análisis final de la consulta.

La primera consulta se realizó en el mes de septiembre de 2000, solicitando la opinión de sesenta y siete panelistas representantes de diferentes colectivos: personas expertas en necesidades educativas especiales, gestores de la prestación, prestadores, sindicalistas, organizaciones de usuarios/as y familias, profesionales de servicios sociales, formación y empleo, y organizaciones promotoras de inclusión sociolaboral. Finalmente, de todas las personas consultadas en esta primera ronda respondieron cincuenta y tres, es decir, el 80%. Estos panelistas propusieron, a su vez, a nuevas personas expertas.

La segunda consulta incluía las puntuaciones emitidas en la ronda anterior por parte de la persona y del grupo, así como las cuestiones reformuladas según las modificaciones resultantes del primer envío. En esta ocasión, se remitió únicamente a quienes habían respondido a la primera y a los nuevos panelistas; respondieron esta vez treinta y cinco personas, es decir, el 64%.

En ambos casos hubo respuesta desde todos los colectivos a los que se había enviado el cuestionario. Finalmente, se ha realizado un tercer envío con las respuestas de este segundo para que, quienes han participado, conozcan las nuevas respuestas del grupo.

Las personas que han participado han sido:

### **Personas expertas en necesidades educativas especiales**

- UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID - FACULTAD DE PSICOLOGÍA - ALVARO MARCHESI
- UNIVERSIDAD DE DEUSTO - FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN-FICE - DELFIN MONTERO
- UNIVERSIDAD DE MURCIA - DPTO. DE DIDACTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN - PILAR ARNAIZ SANCHEZ
- UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO - PILAR RUIZ DE GAUNA
- UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO- FAC. FILOSOFIA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN - JOSE RAMÓN ORCASITAS
- AYUNTAMIENTO DE GIRONA - PEP JUST
- ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE MADRID - ANA BARAJA
- COLECTIVO PEDAGÓGICO ADARRA - BEGOÑA LASA
- UNIVERSIDAD DEL PAIS VASCO - FAC. FILOSOFIA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN - AMANDO VEGA
- UNIVERSIDAD DEL PAIS VASCO - ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO - PEDRO MARTIN

### **Gestores de la prestación**

- DIRECCIÓN DE INNOVACIÓN EDUCATIVA - DPTO. DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN DEL GOBIERNO VASCO - NEKANE AGIRRE ARREGI
- DIRECCIÓN DE INSPECCIÓN CENTRAL DE EDUCACIÓN - DPTO. DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN DEL GOBIERNO VASCO - JUAN M<sup>a</sup> AZTIRIA

- SERVICIO DE EDUCACIÓN ESPECIAL- DELEGACIÓN TERRITORIAL DE EDUCACIÓN DE ALAVA  
- PEDRO GONZALO-BILBAO
- SERVICIO DE EDUCACIÓN ESPECIAL - DELEGACIÓN TERRITORIAL DE EDUCACIÓN DE BIZKAIA  
- JOSE M<sup>a</sup> MAULEÓN
- SERVICIO DE EDUCACIÓN ESPECIAL- DELEGACIÓN TERRITORIAL DE EDUCACIÓN DE GIPUZKOA  
- IÑAKI FERNANDEZ-MATAMOROS
- IDC - INSTITUTO PARA EL DESARROLLO CURRICULAR - RAFAEL MENDIA
- IDC - INSTITUTO PARA EL DESARROLLO CURRICULAR - NELI ZAITEGI

### **Prestadores**

- CEP RUPERTO MEDINA - PRESENTACIÓN GONZÁLEZ - DIRECTORA
- CEP SAN FRANCISCO - BEGOÑA LASA - PROFESORA CONSULTORA
- COLEGIO URSULINAS - ISABEL BARAÑANO - DIRECTORA
- IES AZKOITIA-AZPEITIA - ARANTZAZU BREY - ORIENTADORA
- COP SESTAO - ANA BALENCIAGA - DIRECTORA
- COP SESTAO - PILAR SANGRADOR - TÉCNICA ADAPTACIÓN SOCIAL
- COP REKALDE - KESARE CALZACORTA - PROFESORA LOGOPEDA

### **Sindicalistas**

- ELA - M<sup>a</sup> PILAR LARRAÑAGA - ÁREA DE EDUCACIÓN
- STEE-EILAS - FINA Y CONCHI - ÁREA EDUCACIÓN
- UGT - CARLOS TREVILLA ACEBO - SECRETARIO GENERAL

### **Organizaciones de usuarios y usuarias y/o familias**

- FEDERACIÓN DE PADRES Y MADRES DE COLEGIOS PÚBLICOS - ANA IZAGIRRE - PRESIDENTA
- GORABIDE - MANUEL MARTINEZ - DIRECTOR DE ATENCIÓN DIRECTA
- ONCE - CLAUDIO CONGOSTO BECERRA - JEFE DEL SERVICIO PARA AFILIADOS
- FEDERACIÓN VASCA DE ASOCIACIONES DE SORDOS-EUSKAL GORRAK - JOSÉ MARTÍN SAENZ GONZÁLEZ - PRESIDENTE
- ASPACE GIPUZKOA - ITZIAR USABIAGA - DIRECTORA
- GAUTENA - RAMON BARINAGA - DIRECTOR
- ASPANOVAS - M<sup>a</sup> CARMEN MARTÍNEZ DE MENDIVIL - VICEPRESIDENTA
- AVIFES - PRESIDENTA
- FUNDACIÓN SINDROME DE DOWN-FEDERACIÓN VASCA - MARTA ARANA - DIRECTORA
- ALIND - BIZKAIA - SEBASTIÁN MORENO LINGE - PRESIDENTE
- ARANSI - GUILLERMO AZKARATE MATURANA - DIRECTOR
- ADSIS FUNDAZIOA GIPUZKOA - JUAN MIGUEL ALTUNA - DIRECTOR CIP
- APNABI - EGUSKIÑE ETXABE - RESPONSABLE DE EDUCACIÓN
- ASOCIACIÓN SECRETARIADO GENERAL GITANO - M<sup>a</sup> TERESA ANDRÉS- ÁREA DE EDUCACIÓN

### **Profesionales de servicios sociales formación y empleo**

- AYUNTAMIENTO DE VITORIA-GASTEIZ - DPTO. DE INTERVENCIÓN SOCIAL - SUSANA VIZCARRA SARASOLA - DIRECTORA



- AYUNTAMIENTO VITORIA-GASTEIZ - ÁREA DE EDUCACIÓN - LUCIO CRUCELEGI JAUREGI - DIRECTOR
- DONOSTIAKO UDALA - ÁREA DE JUVENTUD, EDUCACIÓN, COOPERACIÓN Y TOLERANCIA - ARTEMIS OLAIZOLA - TÉCNICO EN EDUCACIÓN
- INSTITUTO FORAL DE ACCIÓN SOCIAL DE BIZKAIA - IÑIGO POMBO - GERENTE
- INSTITUTO FORAL DE BIENESTAR SOCIAL DE ÁLAVA - JUAN FRANCISCO SANDÍN RAMOS - DIRECTOR GENERAL DE BIENESTAR SOCIAL
- EGAILAN - ISABEL RUIZ DE AGUIRRE - RESPONSABLE DE FORMACIÓN

### **Organizaciones promotoras de inclusión social-laboral**

- EHLABE- LANTEGI BATUAK - EDURNE ELORRIAGA - DPTO. TÉCNICO ASISTENCIAL
- FEDERACIÓN SARTU - JAVIER LOBATO - PRESIDENTE
- FUNDACIÓN ERAGINTZA - PRESIDENTE/A
- FUNDACIÓN PEÑASCAL - ROBERTO GARCÍA - FORMACIÓN OCUPACIONAL
- IGON - BEGOÑA RUEDA

## **7.7. Grupos de discusión**

El grupo de discusión es una entrevista en grupo a personas expertas, en este caso en la atención a las necesidades educativas especiales. Esta técnica ofrece múltiples posibilidades, el grupo, en sí mismo, es un marco facilitador de intercambios de opinión y diferentes puntos de vista, de manera especial cuando se trata de tomar decisiones sobre un tema.

Esta técnica se realizó con la finalidad de establecer propuestas de mejora a partir de las aportaciones recogidas a través del resto de técnicas. Para ello se estructuró un guión sobre algunos aspectos clave del debate, como punto de partida de la reunión.

Se convocaron tres grupos, uno en cada territorio, a los que acudieron representantes de diferentes ámbitos de la atención educativa:

- *Grupo de Álava:* Se celebró el 17 de enero de 2001, a las 12.00 de la mañana, en la Institución del Ararteko en Vitoria-Gasteiz. Las personas expertas que han tomado parte han sido:
  1. Pedro Gonzalo Bilbao. Gestor de Educación Especial. Delegación de Educación en Álava.
  2. Pedro Izquierdo. Técnico de Adaptación Social. COP Vitoria.
  3. Javier Setién. Director CEP Ramón Bajo. Vitoria-Gasteiz.
  4. Isabel Barañano. Directora Colegio Ursulinas. Vitoria-Gasteiz.
  5. Profesora orientadora. Colegio Ursulinas. Vitoria-Gasteiz.
  6. Santa González. Responsable de Educación Especial. Federación de padres y madres de colegios públicos de Álava.
  7. Asociación Gao Lacho Drom. Vitoria-Gasteiz.
  8. Francisco Grima. Insituto Foral de Bienestar Social de Álava.
  9. Lucio Crucelegui. Director área de Educación. Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz.

La Asociación ASUPE, de personas con sobredotación, no pudo asistir a la convocatoria, pero enviaron sus propuestas de mejora.

- *Grupo de Bizkaia*: Se celebró el 24 de enero de 2001, a las 12.00 de la mañana, en la oficina del Ararteko en Bilbao. Las personas expertas que han tomado parte han sido:

1. José M<sup>a</sup> Mauleón. Técnico de Educación Especial. Delegación de Educación en Bizkaia.
2. Rafael Mendia. Experto en Educación Especial. Instituto para el Desarrollo Curricular-IDC.
3. Pilar Sangrador. Técnica de Adaptación Social. COP Sestao.
4. Alicia Gómez. Profesora consultora. CEP San Francisco. Bilbao
5. Jesús M<sup>a</sup> Martínez. Escuela Profesional de Otxarkoaga. Bilbao.
6. Asociación AVIFES.
7. Begoña Mata. Psicóloga. Lantegi Batuak.
8. José M<sup>a</sup> Millán Estébanez. UGT-FETE
9. STEE-EILAS. Área de educación.

La representante de la Federación de Padres y Madres de centros públicos de Bizkaia no pudo asistir por motivos particulares.

- *Grupo de Gipuzkoa*: Se celebró el 31 de enero de 2001, a las 12.00 de la mañana, en la oficina del Ararteko en Donostia. Las personas expertas que han tomado parte han sido:

1. Iñaki Fernández-Matamoros. Técnico de Educación Especial. Delegación de Educación en Gipuzkoa.
2. Jose Ramón Orcasitas. Experto en Educación Especial. Fac. Filosofía y CC. de la Educación. Universidad del País Vasco.
3. M<sup>a</sup> Luisa Arregi. Directora COP Irún.
4. CEP Amara Berri.
5. Arantzazu Brey. Profesora orientadora. IES Azkoitia-Azpeitia.
6. Nieves Alegría. Directora CIP Pasaia.
7. M<sup>a</sup> Pilar Larrañaga. Responsable de Educación Especial. ELA.
8. Isabel Zuloaga. Representante de ASPACE Gipuzkoa.
9. Guillermo Azkarate. Director ARANSGL.
10. Artemis Olaizola. Técnico en Educación. Area de Juventud, Educación, Cooperación y Tolerancia. Ayuntamiento de Donostia.

La representante de la Federación de Padres y Madres de centros públicos de Gipuzkoa no pudo asistir.

Así mismo, a estos grupos acudieron Fermín Barceló, responsable de relaciones sociales de la Institución del Ararteko y coordinador del trabajo, y Maite González y Jorge Martínez como miembros de la consultoría que realiza el informe y directores del mismo.

## **8. Propuestas de mejora**

El liderazgo

Política y estrategia (Objetivos)

El equipo de profesionales,  
las personas que trabajan en el sistema educativo

Las alianzas y recursos

Los procesos clave

## **1. EL LIDERAZGO**

### **1.1. El liderazgo del Departamento de Educación**

- El departamento asume y ejerce el liderazgo de los centros reconociendo su función directiva a través de:
  - Identificación de las funciones, entre las cuales debe estar:
    - Decidir sobre sistemas organizativos internos.
    - Poner en marcha las acciones que se deriven de la evaluación realizada por Inspección.
    - Transmisión de todo lo anterior al profesorado y a las familias mediante trabajo de sensibilización interna.
    - Dotación de capacidad de interlocución real con Inspección.
  - Diferenciar el liderazgo formal y el liderazgo moral y estimular ambos:
    - Lograr la estabilidad del equipo directivo, mediante estímulos a la permanencia en el cargo y fomentar el deseo de implicarse en tareas directivas.
- La inspección se implica en las necesidades educativas especiales
  - Redefinición, en parte, del papel efectivo de la «inspección» incluyendo entre sus funciones clave:
    - La evaluación del funcionamiento con devolución a los centros (evaluación formativa), control y evaluación real.
    - La evaluación como apoyo al ejercicio del liderazgo por parte del centro.
    - Presencia visible de la inspección en los centros cambiando el proceso de centralización reciente, por un sistema más descentralizado, más cercano a los centros.
    - Asesoramiento para la mejora continua en relación con la organización del centro, proporcionando pautas de corrección a partir de lo detectado en la evaluación.
    - Apoyo para el desarrollo de la atención a la diversidad en el centro.
    - Contribuir a incentivar a los centros que se enfrentan de forma integrada a las necesidades educativas especiales y establecer las medidas correctoras en su defecto.
- El departamento elabora un Plan de reconocimiento que incluya aspectos tales como:

- Reparto de reconocimientos concretos, a partir de una evaluación previa del funcionamiento del centro y del Centro de Orientación Pedagógica, mediante:
  - Adjudicación de más recursos.
  - Mayor opción a recursos de innovación.
  - Cartas o menciones honoríficas del propio Consejero.
  - Difusión del reconocimiento en el interior del sistema educativo, centros y familias.
  - Apoyo para la realización de buenas prácticas con actos públicos o festivos.
  - Reconocer y premiar con facilidades, dotación de recursos, principalmente de tiempo de los y las profesionales implicados, a proyectos de innovación a los proyectos de centros en los que exista atención a la diversidad.
  - Promover el intercambio entre centros en base a buenas prácticas.
  - Prestigiar la función de los consultores y de los orientadores mediante proyectos de centro.
- El departamento establece prioridades para la atención a la diversidad en relación con los centros críticos:
  - Asumiendo prioritariamente la atención del alumnado de 0 a 3 años en barrios críticos por razón de desfavorecimiento.
  - Dando prioridad a los programas de convivencia como herramienta crucial para enfrentarse a los problemas de violencia en determinados centros.
  - Fomentando proyectos de centros en barrios desfavorecidos que utilicen los recursos que contempla la normativa vigente por ejemplo los «puestos singulares».

## **1.2. El liderazgo en el centro**

- El centro educativo promueve como elemento de cohesión la existencia del proyecto propio y característico de cada centro:
  - Creando proyectos a un plazo medio, largo.
  - Que comience por plantear pequeños pasos, como por ejemplo, diseñar el proceso de tutoría.
- En el centro educativo se logrará que los proyectos educativos de centro surjan del trabajo en equipo, consensuados por la mayoría del claustro y del OMR:
  - Promover y estimular que el proyecto educativo de centro esté elaborado con la participación efectiva de toda la comunidad educativa.
  - Promover la participación efectiva del alumnado y su familia.
- El liderazgo del centro contribuye a que las necesidades educativas especiales se satisfagan con enfoque de centro y no tanto de aula y menos de aula especial:
  - El centro educativo solicita el apoyo de la inspección

## 2. POLÍTICA Y ESTRATEGIA (OBJETIVOS)

- Promover la existencia de liderazgo en el centro educativo:
  - Mediante el reconocimiento, por parte del Departamento de Educación, de la función directiva como una función clave, a través de:
    - Estímulos coherentes con lo que se pretende
    - Estímulos económicos suficientes
    - Reconocimiento de su función
- Estimular el proceso de elaboración del contenido de los proyectos educativos de centro con el objeto que desde el propio proceso de elaboración, éste sea coherente con su misión de integración de intereses.
- Plantear como acción prioritaria que la inspección cumpla la función de evaluar.
- Potenciar el papel del orientador y del consultor formando parte del equipo de centro.
- Reconocer y potenciar la función del tutor/a.
- Crear normativa para evitar que determinados centros públicos se conviertan en macrocentros y/o concentren un número de personas con necesidades educativas especiales que los conviertan en guetos.
  - Planificar la reducción progresiva de alumnos en los macrocentros.
  - Regular la obligatoriedad de reserva de plazas en todos los centros, para que siempre se pueda acoger al alumnado con necesidades educativas especiales.
  - Establecer una proporción máxima de alumnado con necesidades educativas especiales por centro.
  - Estudiar la posibilidad de que en los modelos D se pueda utilizar el castellano como apoyo a alumnado con necesidades educativas especiales.
- Incentivar la diversificación del sistema educativo:
  - Regulando la aparición de nuevos profesionales y nuevos servicios a la comunidad.
  - Promoviendo la aparición de centros públicos integrales que facilitarían la atención a las personas con necesidades educativas especiales y su permanencia en la enseñanza ordinaria.
  - Asumiendo el Departamento de Educación la atención global de todo el alumnado de 0 a 3 años.
- Mejorar la función educativa de todo el profesorado, promoviendo estabilidad de todos los profesionales.
- Analizar la oportunidad de diferenciar la función reguladora (más política) y la función prestadora (más educativo/técnica).

- Lograr que el enfoque sobre la atención a la diversidad este presente en todos los y las profesionales del centro y tenga su reflejo en el proyecto educativo de centro.
- Implantar una política de reconocimiento de la labor educativa en relación con las necesidades educativas especiales.
- Potenciar en los centros críticos, la construcción de equipos profesionales en base a proyectos.
- Desarrollar la normativa y el plan de atención a la diversidad:
  - Desarrollar la normativa, y sobre todo la práctica, en relación con las necesidades educativas especiales por situación de desfavorecimiento sociocultural o inadaptación social, ya que esta normativa es la más reciente y la menos desarrollada.
- Plantear el concepto «inclusión» desde el punto de vista de condición necesaria para la atención a la diversidad y como un nuevo término que contribuya al relanzamiento estratégico de la atención a las necesidades educativas especiales. (Esto reduce el efecto negativo de la polisemia que ha ido adquiriendo el concepto de integración educativa).
- Diseñar una política de actuación interdepartamental que sea capaz de abordar las necesidades de los espacios socio-educativos-sanitarios.
- Promover cambios de actitud en la sociedad para lograr la verdadera integración educativa, laboral y social de las personas con necesidades educativas especiales.

### **3. EL EQUIPO DE PROFESIONALES, LAS PERSONAS QUE TRABAJAN EN EL SISTEMA EDUCATIVO**

#### **3.1 La elección y la formación del equipo de profesionales**

- Formación de los inspectores para que puedan apoyar el desarrollo de la atención a la diversidad en los centros.
- Creación de plazas con perfiles específicos para «puestos singulares».
- Formar para promover la aparición de líderes facilitadores, a todos los niveles, en los centros y para dotar de herramientas, aptitudes y actitudes de dirección y liderazgo.
- Plan de formación para profesores de secundaria en atención a las necesidades educativas especiales, para sensibilizar al profesorado respecto a que el alumnado

con alguna necesidad educativa especial también es parte del sistema general y no sólo responsabilidad del ámbito del profesorado de apoyo.

- Potenciar la formación a partir del plan educativo del centro.
- Formación del profesorado para educar en valores, y no solo como transmisores de contenidos.
- Formación para enfrentarse a los retos emocionales que plantean los problemas de conducta en el aula y en el centro.

### **3.2. Dotación del equipo de profesionales**

- Adecuar los servicios de los auxiliares de educación a la necesidad en tiempo real.
- Mejorar la dotación de orientadores.
- Liberar a los inspectores de la labor burocrática que ahora realizan o aumentan la dotación de profesionales.
- Dotar de más horas para el ejercicio de la dirección y reconocerla económicamente.
- Dotar de más horas para el ejercicio de la tutoría e incentivarla económicamente.

### **3.3. Funciones del equipo de profesionales**

- Diferenciar la función administrativo gerencial, imprescindible en los macrocentros, de la función de impulso pedagógico a realizar por el equipo directivo y estimular ambas.
- Definición de perfiles de la/s «figura/s directiva/s» en los diferentes niveles.
- El orientador será el líder del equipo de orientación que actuará como promotor de que exista un enfoque de atención a las necesidades educativas especiales en todos los centros y en cuanto a que éste se incluya en el plan de centro.
- Identificar las diferentes funciones de los orientadores y actuar formando, aumentando o diversificando, profesionalmente, alguna de sus funciones.
- Cambiar la función prioritaria de los inspectores pasando del control de cumplimiento de legalidad actual, a la evaluación del funcionamiento de los centros.
- Sensibilizar al profesorado respecto de su función como educadores en valores en los espacios no lectivos (comedor, recreos).



- Desarrollar el perfil profesional del tutor y potenciar sus funciones de integrar los diferentes agentes que confluyen en el alumno (personalizar la atención): el propio alumno, la familia, los profesionales del sistema educativo y otros profesionales o miembros significativos de la comunidad.
- Mantener la función docente de los equipos directivos.

### **3.4. La organización y participación del equipo de profesionales**

- Promover el liderazgo compartido, colectivo:
  - Estimulando la creación de canales de información vertical, estables, dirigida al conjunto de profesionales, mediante:
    - Documentos
    - Reuniones
  - Lograr en los centros la implicación de todos y todas, mediante:
    - Reconocimiento, promoción.
- Negociar con los sindicatos la necesidad de prioritar los intereses del alumnado a los intereses de los y las trabajadoras, especialmente en los centros críticos.
- Coordinación efectiva entre profesionales en secundaria mediante:
  - Regulación de los horarios del profesorado

## **4. LAS ALIANZAS Y RECURSOS**

### **4.1. Análisis de los recursos físicos y materiales**

- Eliminar barreras arquitectónicas que todavía quedan.

### **4.2. Análisis de los sistemas de información y la tecnología**

- Dotar de equipos informáticos y ofimáticos a los centros, instrumentos necesarios para gestionar con criterios de calidad.

### **4.3. El compromiso y la relación del sistema educativo y los centros con los partners, resto de sistemas**

- Llevar a cabo, desde los centros, una labor de sensibilización de las familias y de la sociedad en general, respecto de la atención a la diversidad.

- Proponer alianzas entre centros tanto de gestión pública como concertados para atender a las personas con necesidades educativas especiales cuando un centro se vea desbordado.
- Contribuir y colaborar en ofrecer una respuesta adecuada a la etapa de integración laboral, que actualmente es la gran laguna de la integración social de las personas con discapacidad.
- Aumentar la coordinación entre diferentes centros y profesionales cuando se comparte alumnado, aprovechando la presencia de centros de formación profesional y ocupacional en determinadas zonas, y promover el intercambio de alumnado de primaria y secundaria.
- Identificar en el ROF y en el plan de centro las relaciones y proyectos compartidos con los centros de salud y los servicios sociales de base.
- Potenciar la capacidad de los COPs como vertebradores de la zona educativa.

## **5. LOS PROCESOS CLAVE**

### **5.1. Los procesos clave para el funcionamiento de la organización**

- Planificar los mecanismos necesarios para promover el liderazgo en el centro:
  - Apoyo a la creación de equipos directivos.
  - Lograr la estabilidad del equipo directivo, mediante estímulos a la permanencia en el cargo.
  - Promover la aparición de líderes facilitadores a todos los niveles.
- Plantear como proceso estable el intercambio de «buenas prácticas» intercentros, en relación con la atención a la diversidad:
  - Redactar un plan de intercambio de «buenas prácticas» entre centros, difundiendo aquéllas experiencias que se han mostrado exitosas en la emergencia y consolidación de un liderazgo compartido, facilitador, etc, o bien que estén incorporando con éxito, la atención a la diversidad en todo el centro.
- Mejorar la coordinación entre los diferentes profesionales en base a las necesidades educativas especiales de cada alumno:
  - Promover los mecanismos que optimicen el proceso de acogida, en especial al cambiar de etapa educativa.
  - Regular desde el departamento la coordinación entre orientación e inspección de tal manera que ésta se produzca en plano de igualdad, por ejemplo: pactando entre ambos ¿qué es evaluar?
  - En secundaria, llevar a cabo reuniones horizontales de nivel, diferentes de las reuniones de área.

- Regular el horario del profesorado de secundaria para disponer las condiciones de que se pueda lograr un proyecto de centro compartido.
- Promover la reducción de asignatura/profesorado diferente por alumno/a mediante la globalización de materias troncales.
- Incluir el desarrollo y concreción de la cooperación y coordinación en el ROF de cada centro por ejemplo:
  - Regular que la coordinación quede reflejada en la planificación horaria del centro que debe prever la coincidencia horaria de terminados profesionales.
  - Prestar atención a la necesidad de coordinación de los /as auxiliares de educación.
- Crear un sistema de información formal, escrito y estable en los centros de primaria y secundaria:
  - La realización de historial académico, escrito, al menos del alumnado de primaria que no consigue buenos resultados escolares.
  - Registro de las acciones educativas realizadas con dicho alumno y los resultados obtenidos: ACI, etc.
  - Desarrollar un registro del alumnado con necesidades educativas especiales con criterios similares en las tres delegaciones territoriales.
- Mejorar los criterios de evaluación del sistema educativo:
  - Ampliar los contenidos a evaluar más allá de lo puramente académico, reconociendo valores y actitudes.
  - Uso de herramientas para medir la satisfacción de alumnos, familiares y otros agentes implicados en relación con el centro educativo.

## **5.2. Los procesos educativos en relación con las necesidades educativas especiales**

- Impulsar procesos que permitan y faciliten diagnósticos a edad temprana y que conlleven el sistema de apoyos correspondientes:
  - Realizar un diagnóstico correcto y a tiempo de la necesidad educativa especial, para lo que resulta imprescindible la colaboración entre profesionales de diferentes ámbitos (educación, sanidad, bienestar social ).
  - Reconocimiento de los diagnósticos realizados por entidades privadas de solvencia profesional reconocida, cuando éstos no se realizan en el sistema educativo o sanitario público, (es el caso de alumnado con sobredotación y, en ocasiones, alumnado con enfermedad mental).
  - Diseñar y desarrollar una metodología ágil en el diagnóstico y atención al alumnado con necesidades educativas especiales que permita anticipar el probable fracaso escolar y desarrollar, con un seguimiento próximo y preciso, las medidas curriculares necesarias para cada caso.
  - Informar a la familia, y al alumno/a en su caso, del diagnóstico y de los recursos existentes para su atención, así como de los mecanismos de acceso a ellos cuando sea la propia familia quien tenga que solicitarlos.

- Promover un modelo de atención temprana que contemple la acción de los cuidadores principales.
- Regular desde el Departamento de Educación el apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales, dentro del aula:
  - Regularlo como obligatorio siempre que sea pedagógicamente adecuado.
  - Sensibilizar al profesorado de la conveniencia de efectuarlo, proporcionándoles el adiestramiento necesario para que hagan de ello una oportunidad de enriquecimiento del conjunto del alumnado.
  - Potenciar la «pareja educativa», mediante la presencia de más de un profesor en todas las aulas en las que hay alumnado con necesidades educativas especiales, en una parte reducida del total de tiempo lectivo:
  - Formar a equipos directivos y profesorado al respecto.
- Potenciar los procesos educativos que estimulen la solidaridad:
  - Aprendizaje cooperativo.
  - Experiencias de talleres con más de un profesor en aula.
  - Estimular el aprendizaje del alumnado en base a proyectos.
- Seguimiento de los casos con necesidades educativas especiales que pasan a secundaria, mediante contacto efectivo con el profesorado de primaria:

### **5.3. Los procesos en relación con las necesidades, deseos y expectativas del sistema cliente respecto a las necesidades educativas especiales**

- Incentivar la diversificación del sistema educativo:
  - Incluir perfiles diversificados en torno a proyectos en los centros para movilizar el sistema.
  - Estimular la existencia de centros diferentes entre sí, adaptados a su entorno.
- Establecer sistemas de comunicación:
  - Establecer mecanismos de transmisión de información con la enseñanza ocupacional no reglada (CIPs).
  - Hacer operativa y real la comunicación y colaboración entre centros y asociaciones:
    - Desarrollando protocolos de colaboración.
    - Potenciar el encuentro en situaciones de conflicto.
- Mejorar la relación del centro con las familias:
  - Dar a conocer la legislación, los recursos y los cauces de acceso a ellos para que las familias puedan demandarlos de manera efectiva.

- Mejorar la normativa y su desarrollo en relación con la participación de las familias en los centros y su coordinación con el profesorado:
  - Regular la utilización de horarios de reunión profesorado/familias, mas acordes con las necesidades de éstas, en cuanto a conciliar sus responsabilidades familiares/educativas y laborales.
- Desarrollar herramientas para asegurar a las familias el respeto a su privacidad o a un trato digno:
  - Preparar un manual de estilo.
- Estimular la demanda de información que las familias realizan al sistema educativo, ya que la experiencia y el conocimiento son fundamentales para comunicarse con el sistema.
- Promover la movilización e implicación de las familias y asociaciones en el proceso educativo, informándoles de la situación de diversidad del centro y de los beneficios de la misma y dotándolas de un rol efectivo en el funcionamiento pedagógico del centro, como por ejemplo:
  - Creando la figura de padre/madre coordinador/a de aula con la función de elementos sensor de cómo está funcionando el aula.
  - Recogida sistemática de encuestas de satisfacción a familias en las que quede reflejada el tratamiento a la diversidad.
- Implicar como cliente a otros agentes internos y externos del sistema educativo:
  - Promover la accesibilidad de la inspección a las familias no necesariamente ante la presencia de conflictos graves.
  - Promover la participación efectiva del representante municipal en el OMR.

## **9. Recomendaciones**

A la luz de los datos, valoraciones y propuestas recogidas en este informe, y desde la perspectiva de garantía de derechos que le corresponde, la institución del Ararteko efectúa las siguientes recomendaciones a la Administración educativa.

## **RECOMENDACIONES QUE AFECTAN A LA ORGANIZACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO Y A SUS PRIORIDADES**

### **1. Prioridad a la educación temprana del alumnado desfavorecido**

La institución del Ararteko ha planteado en varias ocasiones (cfr., por ejemplo, recomendaciones generales de los informes anuales de 1996 y 1999) la necesidad de regular la implantación del primer ciclo (0-3 años) de la Educación Infantil. También ha destacado la necesidad de clarificar responsabilidades y facilitar el desarrollo y coordinación del llamado espacio sociosanitario, clave para la detección y atención temprana de las necesidades educativas especiales. En la presentación de este mismo informe se han destacado estas cuestiones como preocupantes y necesitadas de mejora.

La propuesta de esta institución es que, en la escolarización de los más pequeños, se dé prioridad absoluta a los criterios de desfavorecimiento del alumnado sobre otros criterios de oportunidad, utilizados en la práctica, como la existencia o no de espacios escolares o de iniciativas sociales en una determinada zona. Ello exige analizar la actual red de atención y revisar los criterios existentes, para así regular y planificar la Educación Infantil en función de las prioridades señaladas, y establecer, al mismo tiempo, los mecanismos de coordinación necesarios con los demás agentes institucionales con responsabilidad en el ámbito sociosanitario, de modo que se asegure la más completa atención.

### **2. Discriminación positiva, en la asignación de recursos, a aquellos centros que atienden en mayor grado a alumnado especialmente desfavorecido**

La tendencia histórica a mantener una relativa homogeneidad en la asignación de recursos a los centros resulta injusta, o no equitativa, cuando la realidad muestra que el alumnado especialmente desfavorecido y con necesidades educativas especiales se concentra en gran proporción en determinadas zonas y centros, y apenas existe en otros.

En otros lugares de nuestro entorno cultural, las desigualdades sociales y las políticas de prevención de la exclusión han llevado a la adopción de medidas compensadoras que

se han reflejado, entre otros, en el campo educativo (estableciendo, por ejemplo, zonas o centros de atención educativa preferente).

Muchos de los datos recogidos y analizados en este informe reflejan una distribución desequilibrada del alumnado con necesidades educativas especiales entre centros, e incluso modelos lingüísticos, que exige, a juicio de esta institución, medidas correctoras, de discriminación positiva y de mayor flexibilidad en la asignación de recursos humanos ligados, en lo posible, a los proyectos de centro en respuesta a la diversidad.

### **3. Adoptar medidas que garanticen una distribución equilibrada del alumnado con necesidades educativas especiales y eviten los «guetos escolares»**

La realidad analizada muestra que los actuales criterios de matriculación y escolarización llevan a que el alumnado con necesidades educativas especiales y especialmente desfavorecido se concentre, en gran proporción, en determinados centros y modelos.

Es cierto que la distribución geográfica de la población (concentración de población socialmente desfavorecida en determinadas zonas) influye en ello. Pero influyen también decisivamente otros factores de política educativa: red de centros y modelos, distribución de recursos específicos, criterios de matriculación o de ayudas al transporte escolar...

Téngase en cuenta que, respecto a los datos de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, las fuentes de datos se han limitado al considerado como sujeto de necesidades educativas especiales derivadas de algún tipo de discapacidad (un 1,9% de la población total escolarizada) y no han tomado en cuenta otras necesidades, más extendidas, como las ligadas al desfavorecimiento social. Desde esta perspectiva, resulta especialmente preocupante la situación de bastantes centros (calificados en este informe como «críticos», en función de las características mayoritarias del alumnado que atienden) e incluso de aulas y modelos que se están convirtiendo, progresivamente, en «guetos escolares».

Las consecuencias negativas de esta realidad son evidentes y contrarias a los principios de normalización e integración. Debe ser, pues, objeto de medidas correctoras urgentes que eviten y superen esta situación. Medidas como:

- el establecimiento de unas ratios máximas y mínimas para todos los centros respecto a la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales;
- la revisión de la normativa de matriculación, de tal modo que incluya mecanismos o instrumentos que permitan una redistribución más equitativa de este alumnado en caso necesario;
- el seguimiento de los cambios de centro de este alumnado, de modo que se puedan detectar las derivaciones improcedentes o expulsiones encubiertas (ajenas a la voluntad de las familias), y adoptar las medidas administrativas oportunas...

A juicio de esta institución, y en aras de la cohesión social, la adopción de este tipo de medidas debe tener en cuenta también situaciones de escolarización hasta ahora poco



consideradas o emergentes, como las del alumnado perteneciente a minorías étnicas o de origen extranjero (población inmigrante).

#### **4. Desarrollar las respuestas al alumnado desfavorecido socialmente**

A partir del Decreto 118/1998, de 23 de junio, la normativa de nuestra Comunidad considera como objeto de atención específica el alumnado con necesidades educativas especiales ligadas al desfavorecimiento social. Los datos y las valoraciones recogidas muestran que, en lo que respecta a este colectivo, todavía no se han desarrollado suficientemente las potencialidades que la norma contempla. Seguramente incide en ello que la normativa es todavía reciente y que las respuestas a otras necesidades, asociadas a diferentes discapacidades, han tenido un mayor desarrollo previo. Esta institución propone desarrollar al máximo las potencialidades de la norma e incluir entre las prioridades las necesidades y respuestas asociadas al desfavorecimiento social.

#### **5. Clarificación de los CIP y articulación entre la enseñanza reglada y no reglada**

Las valoraciones recogidas apuntan una tendencia creciente en centros de Educación Secundaria a derivar parte de su alumnado, al que considera muy difícil atender adecuadamente, hacia otros recursos de enseñanza no reglada. Así, se da un trasvase, por ejemplo, desde los últimos cursos de la Educación Secundaria Obligatoria hacia los actuales Centros de Iniciación Profesional (CIP). La normativa prevé esta situación y establece también la necesidad de relación entre ambos recursos.

Sin entrar a discutir la bondad o acierto de la organización del sistema, valoración que no corresponde a esta institución, las informaciones recogidas sí parece que hacen necesarias algunas actuaciones que ayuden a su clarificación y articulación. Parece necesario, por ejemplo, hacer un seguimiento de las derivaciones y un análisis de sus causas, establecer una mayor relación entre los centros que derivan y los que acogen a este alumnado, o clarificar responsabilidades y competencias.

Un incremento notable de este tipo de derivaciones sería un síntoma preocupante de incapacidad de respuesta a la diversidad por parte de los centros ordinarios y supondría una perversión, de hecho, de un sistema de educación obligatoria de carácter comprensivo.

### **EVALUACIÓN DE LOS CENTROS Y FOMENTO DE BUENAS PRÁCTICAS DE INCLUSIÓN**

#### **6. Evaluar la atención que ofrecen los centros a las necesidades educativas especiales**

La respuesta a la diversidad del alumnado y, específicamente, al que presenta necesidades educativas especiales debe ser objeto de atención preferente y de evaluación sistemática, tanto interna, por parte de los propios centros, como externa.

Corresponde al Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco impulsar, apoyar y garantizar esta tarea, utilizando para ello los medios adecuados. En lo que respecta a la evaluación externa, conviene destacar el papel de servicios como la Inspección Educativa o el nuevo Instituto Vasco de Evaluación e Investigación. Las evaluaciones deben orientarse siempre a la adopción de medidas correctoras y, para lograr la mayor implicación de los centros, deberá cuidarse especialmente la «devolución de la información» a ellos y el análisis conjunto de los datos en los órganos de participación, especialmente en el Consejo Escolar u Órgano Máximo de Representación del Centro.

## **7. Reconocimiento y extensión de buenas prácticas de inclusión**

La evaluación de los centros, señalada en la recomendación anterior, debe facilitar el reconocimiento, por parte de las autoridades y de las comunidades educativas, de aquellas organizaciones y actuaciones profesionales que se consideran ejemplo de buenas prácticas de inclusión. Debe facilitarse la difusión, el intercambio y la extensión de estas prácticas en el conjunto de los centros educativos.

## **8. Intervenciones en el aula ordinaria y dinámicas cooperativas**

La respuesta a la diversidad y la atención a las necesidades educativas especiales en contextos normalizados exige, con frecuencia, modificar la organización social del aula. El informe recoge valoraciones y propuestas sobre modalidades o estilos de enseñanza-aprendizaje de gran potencialidad en estas situaciones y que deben ser impulsadas. Así, por ejemplo, la actuación simultánea de varios profesionales en el aula ordinaria (apoyo e intervención en el aula; no fuera de ella) o la utilización de dinámicas cooperativas entre el alumnado. Se considera que este tipo de actuaciones, de gran valor en la atención inclusiva a las necesidades educativas especiales, no son utilizadas suficientemente en algunos centros.

## **REFUERZO DE DETERMINADAS FIGURAS PROFESIONALES, COORDINACIÓN Y REORGANIZACIÓN**

### **9. Apoyar a los equipos directivos en el ejercicio del liderazgo para la inclusión**

La situación de los equipos directivos de nuestros centros es, y ha sido durante los últimos años, objeto de atención permanente y de preocupación. Su capacidad, mayor o menor, de liderazgo repercute decisivamente en la calidad de la educación y, en lo que ahora nos ocupa de modo concreto, en la calidad de la respuesta que la comunidad educativa pueda ofrecer al alumnado con necesidades educativas especiales.

Nuestra Comunidad Autónoma posee un desarrollo normativo extenso y avanzado respecto a la atención a estas necesidades, así como importantes recursos humanos destinados a tal fin. Los equipos directivos de los centros deben jugar un papel fundamental a la hora de impulsar la coherencia entre las normas y su aplicación en la práctica cotidiana, liderar proyectos inclusivos, facilitar los cambios de actitudes y de prácticas, fomentar los valores que sustentan la inclusión, favorecer la máxima eficien-

cia de los recursos humanos destinados al centro, promover la implicación de toda la comunidad educativa...

La asunción de este tipo de funciones exige un importante grado de compromiso y de continuidad, así como la formación específica y el apoyo constante a las personas que conforman los equipos directivos.

## **10. Selección y formación específica de profesionales en la respuesta a la diversidad y la atención a las necesidades educativas especiales**

Este informe recoge numerosas valoraciones y propuestas respecto a los criterios de selección y a la formación específica del profesorado y, en general, del personal que atiende al alumnado con necesidades educativas especiales. De acuerdo con el análisis realizado, queremos concretar esta recomendación en un par de colectivos y propuestas:

- La creciente diversidad del alumnado no parece corresponderse con la diversidad del profesorado. A la hora de proveer determinados servicios habría que ponderar factores, hasta ahora poco considerados, como, por ejemplo, su relación con culturas minoritarias o sus propias discapacidades.
- Por su trascendencia o por los problemas detectados, parece necesario insistir en la formación específica, en respuestas a la diversidad y atención a las necesidades educativas especiales, de dos colectivos profesionales: el personal de los equipos directivos de los centros y el profesorado de la Educación Secundaria Obligatoria.

## **11. Mayor integración de las «nuevas» figuras profesionales en la dinámica escolar**

Una de las características más observables en la evolución de nuestro sistema educativo durante las dos últimas décadas es la aparición y consolidación de nuevas figuras profesionales: consultores, orientadores, logopedas, fisioterapeutas, profesorado de aprendizaje de tareas, auxiliares...

Algunas de estas figuras están adscritas plenamente a un centro; otras intervienen en él a tiempo parcial. De hecho, en la actualidad, lo habitual es que cualquier alumno o alumna, y más si presenta necesidades educativas especiales, cuente con la intervención de muy diferentes profesionales. Ello refuerza la importancia de la organización interna, la coordinación entre profesionales, la función de tutoría...

Por las valoraciones recogidas en el informe, parece necesario lograr una mejor incardinación de algunas de estas figuras en la dinámica y organización del centro, mejorar la coordinación, facilitar su incorporación a las estructuras organizativas, y favorecer su relación permanente con los equipos directivos y tutores.

## **12. Coordinación entre servicios**

En la respuesta a las necesidades educativas especiales, con frecuencia, se hallan directamente implicados diferentes servicios. Y no sólo servicios educativos, sino también

servicios sociales o servicios sanitarios. La insuficiente articulación del espacio sociosanitario -destacada reiteradamente por esta institución en anteriores informes- y de éste con el sistema educativo influyen negativamente en la calidad de la respuesta. Es preciso mejorar, al menos, los canales de información y coordinación entre los diferentes servicios, facilitando la respuesta a las necesidades globales de los usuarios y las familias.

Esta recomendación es igualmente válida en lo que respecta a los servicios estrictamente educativos (servicios centralizados, de zona y de centro). La coordinación entre todos los agentes que intervienen (profesionales, servicios, centros, familias, asociaciones...) es esencial para lograr la coherencia, la continuidad y la calidad en la respuesta. Tal vez ayudaría a ello la existencia de una persona clave (uno de los profesionales intervinientes que asume esa responsabilidad) con tareas de seguimiento y tutorización de todo el proceso de escolarización de cada alumno con necesidades educativas especiales, en colaboración y apoyo con su familia o representantes legales. Esta figura, existente en otros contextos, evitaría problemas de interlocución, facilitaría la continuidad en las situaciones de transición (cambio de centro o de etapa) y ayudaría a la clarificación de responsabilidades.

### **13. Revisar la organización horaria de la Educación Secundaria**

Aunque este informe se centra en la atención a las necesidades educativas especiales, ofrece datos suficientemente elocuentes y preocupantes en lo que respecta a la Educación Secundaria, considerada en su globalidad. Baste recordar, a modo de ejemplo, los datos de resultados escolares: calificaciones académicas, repeticiones de curso y años de retraso acumulados.

Todas las valoraciones apuntan que la respuesta a las necesidades educativas especiales se está manifestando especialmente difícil en la Educación Secundaria, al coincidir una serie de factores: la propia diversidad del alumnado, la formación y perfil del profesorado, la debilidad de la figura del tutor, el tamaño y organización de algunos centros... Los horarios del profesorado y la organización de todos los centros deben garantizar una serie de tiempos mínimos en común, necesarios para la coordinación pedagógica. Esta institución propone que se revisen la organización y los horarios de los centros de Secundaria desde esta perspectiva, se regulen los tiempos mínimos en común y se garantice la coordinación necesaria.

## **MEJORAS EN LOS PROCEDIMIENTOS Y RECURSOS**

### **14. Detección y valoración de las necesidades educativas especiales**

Se ha insistido ya en la trascendencia de la respuesta temprana a las necesidades educativas especiales (cfr. recomendación 1). Dicha respuesta va precedida de su detección y valoración, y del diagnóstico y propuesta de actuación. De ahí la importancia de un diagnóstico acertado y a tiempo, que ayude a las familias a clarificar y asumir la situación, y facilite y oriente las actuaciones profesionales.

En cuanto a los diagnósticos previos a la escolarización y la respuesta temprana a las necesidades, parece necesario superar algunas limitaciones existentes y lograr una mayor relación entre todos los servicios competentes, pertenezcan al sistema sanitario, al sistema social o al sistema educativo.

Respecto a las valoraciones durante el proceso de escolarización, el informe refleja situaciones que deben ser revisadas y corregidas. Así: las grandes diferencias entre territorios, tanto en tasas de detección como en los criterios de valoración; diferencias significativas en la detección, según se trate de alumnos o de alumnas; la insuficiente consideración de determinadas necesidades educativas especiales...

### **15. Unificar criterios en la identificación y registro de las necesidades educativas especiales**

La recogida de datos efectuada para la elaboración de este informe, acudiendo a diferentes fuentes y servicios del Departamento de Educación, ha puesto de manifiesto la disparidad de criterios respecto a las necesidades educativas especiales: en tasas de detección, en criterios de clasificación, en la consideración de unas u otras necesidades educativas especiales, en la cuantificación o no de determinados recursos... Esto supone una dificultad objetiva a la hora de analizar y comparar situaciones y, sobre todo -desde la perspectiva que corresponde a la institución del Ararteko-, a la hora de utilizar los datos como indicadores válidos sobre el grado de equidad de las respuestas que se ofrecen. Se propone, pues, unificar los criterios entre los diferentes servicios y territorios, lo que ayudará a realizar un seguimiento más fiable de la atención a las necesidades educativas especiales en función de los datos reflejados por el propio sistema educativo.

### **16. Protocolos de actuación y garantías de confidencialidad**

En la valoración y respuesta a las necesidades educativas especiales intervienen numerosos profesionales que elaboran informes o intercambian informaciones sobre cuestiones que, con frecuencia, afectan al ámbito privado e íntimo de las personas o de las familias. Se trata de una característica común a determinados servicios: servicio sanitario, servicio social, servicio educativo... En algunos campos, como la medicina, existe un código deontológico de larga tradición que obliga a sus profesionales. En otros se han desarrollado protocolos de actuación que regulen, orienten o fijen los límites de las actuaciones profesionales. Este tipo de instrumentos sirve como elemento de garantía para todos: para los propios profesionales, pero también para los usuarios, sus familias o sus representantes legales...

Respecto a la educación, más concretamente a la respuesta a las necesidades educativas especiales, esta institución considera que pueden y deben darse pasos en la mejor garantía de los derechos a la privacidad y confidencialidad: clarificando los derechos y deberes de los profesionales que intervienen, revisando instrumentos y protocolos de actuación desde esta perspectiva, informando sobre ello a las familias y asociaciones, estableciendo mecanismos de queja o reclamación...

## **17. Cuidar el tránsito de la Educación Primaria a la Educación Secundaria**

Todos los datos y valoraciones recogidas apuntan a considerar el paso de la Educación Primaria a la Educación Secundaria como uno de los momentos críticos, en los que resulta más difícil asegurar la continuidad de la atención a las necesidades educativas especiales, sobre todo cuando el cambio de etapa coincide con un cambio de centro sin relación organizativa con el anterior. La propuesta de que una persona haga las funciones de «tutor de seguimiento», efectuada en la recomendación 12ª, ayudaría a resolver este tipo de problemas. También la relación estable entre centros y el seguimiento específico de estos tránsitos por parte de los servicios de apoyo y de inspección.

## **18. Eliminación de barreras arquitectónicas en los centros**

La eliminación de barreras arquitectónicas, condición imprescindible para la integración escolar del alumnado con determinadas discapacidades, ha sido una de las líneas de actuación impulsada por la Administración educativa desde hace muchos años.

Esta institución propone que se elabore un «mapa» de la situación actual de todos los centros de nuestra Comunidad en cuanto a la supresión de barreras, que sirva, al mismo tiempo, de reflejo de los avances logrados y de punto de partida para futuras actuaciones. Futuras actuaciones que tengan en cuenta elementos recogidos en el Decreto 68/2000, de 11 de abril, por el que se aprueban las normas técnicas sobre Condiciones de accesibilidad de los entornos urbanos, espacios públicos, edificaciones y sistemas de información y comunicación, así como la progresiva escolarización de alumnado cada vez más pequeño, la conveniencia de facilitar el acceso a personal profesional discapacitado e, incluso, a un profesorado cada vez con mayores tasas de envejecimiento.

## **19. Aprovechamiento de las nuevas tecnologías**

La atención a las necesidades educativas especiales exige, con frecuencia, recursos específicos tanto humanos como materiales. Las nuevas tecnologías ofrecen, en ocasiones, poderosos recursos de ayuda a los procesos de enseñanza-aprendizaje, y pueden proporcionar instrumentos adaptados y aprendizajes «enriquecidos» al alumnado con determinadas necesidades. Pueden ayudar también a la solución de otros problemas: de información, de coordinación entre profesionales, de seguimiento, de difusión de criterios y buenas prácticas...

## **SENSIBILIZACIÓN SOCIAL E IMPLICACIÓN DE LOS AGENTES SOCIALES**

### **20. Sensibilización social e implicación de toda la comunidad educativa**

La opción por un modelo comprensivo, inclusivo y de respuesta normalizada a la diversidad es una opción de gran trascendencia social. Exige no sólo normas y recursos, sino la sensibilidad de la sociedad y la implicación activa de quienes conforman las diferentes comunidades educativas: profesorado, alumnado, familias, personal no docente, asociaciones...

Desgraciadamente existen todavía, en todas las sociedades y también en la nuestra, tendencias segregadoras. Responden a mentalidades sociales creadas y extendidas con el paso de los años, que deben ser contrarrestadas sistemáticamente. La diversidad, presentada tantas veces como problema, debe ser valorada como una oportunidad de enriquecimiento mutuo. El incremento de la diversidad en los centros no debe considerarse una consecuencia negativa de nuestra evolución social (una especie de efecto colateral indeseado), sino un valor que enriquece la convivencia y las posibilidades educativas, aunque pueda dificultar el trabajo.

Las autoridades y los agentes educativos deben ser, también, agentes de sensibilización social y buscar la implicación de toda la comunidad educativa en la respuesta a las necesidades educativas especiales, utilizando para ello los instrumentos disponibles: reuniones de padres y madres, sesiones de tutoría, claustros, colaboraciones de asociaciones, informaciones de inicio de curso, presentación de proyectos y evaluaciones...

## **21. Relación con las familias y asociaciones**

La experiencia de muchos años muestra la gran capacidad de movilizar energías que tienen las familias del alumnado con necesidades educativas especiales, su capacidad de organización y la importancia del mundo asociativo. Como elementos de apoyo, de interlocución, de canalización de demandas, de colaboración en la búsqueda de respuestas adaptadas... Debe fomentarse la relación permanente y el intercambio frecuente de información entre los agentes del sistema educativo y estas familias y asociaciones, buscando la colaboración, la suma de esfuerzos y la generación de sinergias.

## **10. Bibliografía**



- AGENCIA EUROPEA PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL *Integración en Europa: Disposiciones relativas a alumnos con necesidades especiales. Tendencias en 14 países europeos*. Ed. Española. Real Patronato de Prevención de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía. Madrid, 1999
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P. *Curriculum y atención a la diversidad*. En M.A. Verdugo Alonso y F.B. Jordán de Urrés Vega (coord.). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Pg. 39-61. Ed. Amarú. Salamanca, 1999.
- ARNAIZ, P.; HERRERO, A.J.; GARRIDO GIL, C.F.; DE HARO, R. *Trabajo Colaborativo entre profesores y atención a la diversidad*. En *Comunidad Educativa*, 262. Pg. 29-35. 1999.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P. *Atención a la diversidad en contextos inclusivos*. Comunicación presentada en el Congreso Internacional Reto Social para el próximo milenio: «Educación para la diversidad». 25 aniversario de AEDES. Madrid, diciembre 1999.
- CEI-IDC *Ejes diagnósticos y códigos de necesidades educativas especiales*. Dpto. de Educación, Universidades e Investigación. Gobierno Vasco.
- CEI-IDC *La respuesta a las minorías étnicas y culturales desde la educación intercultural*. Orientaciones para su práctica. Dpto. de Educación, Universidades e Investigación. Gobierno Vasco.
- CEI-IDC *Normativa del País Vasco sobre necesidades educativas especiales*. Dpto. de Educación, Universidades e Investigación. Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz, 1999
- COLEGIO URSULINAS *Premio Q de Plata a la calidad 1999*. Euskalit (Sociedad Vasca para la calidad).
- COLEMAN, DANIEL. *Inteligencia Emocional*. Ed. Kairos. Barcelona, 1996.
- COMMISSION EUROPÉENNE. *Les chiffres clés de l'éducation en Europe 1999-2000*.
- DEFENSOR DEL PUEBLO *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar*. Madrid, 1999.
- EUSKO JAURLARITZA *Euskal Herriko Hezkuntza Berezirako Egitamua-Plan de Educación Especial para el País Vasco*. Argitalpen Zerbitzu Nagusia Lehendakaritza-Saila. Eusko Jaurlaritza. Gasteiz, 1983.
- GOBIERNO VASCO *Una escuela comprensiva e integradora*. Informe de la Comisión de Educación Especial. Dirección de Renovación Pedagógica. Dpto. de Educación, Universidades e Investigación. Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz, 1989.
- GOBIERNO VASCO *Plan Garatu 1999-2000*. Dpto. de Educación, Universidades e Investigación. Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz, 1999.

GOBIERNO VASCO *Plan Garatu 2000-2003*. Dpto. de Educación, Universidades e Investigación. Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. *Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de salud. 1999. Avance de resultados. Datos básicos*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid, 2000.

MARCHESI, ÁLVARO Y MARTÍN, ELENA. *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Ed. Alianza Editorial. Madrid, 1998.

OCDE *Regard sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE. Édition 2000*.

SIGLO CERO. *Materiales educativos publicados por el Gobierno Vasco en relación con las necesidades educativas especiales*. Francisca González Gil y M<sup>a</sup> Isabel Calvo Álvarez. Noviembre-Diciembre 2000. Vol.31(6). N<sup>o</sup> 192. FEAPS.

Los documentos a los que se hace referencia en el artículo son las colecciones «Cuadernos para la integración social», «Documentos», «Necesidades educativas especiales» y las publicaciones: «El profesor consultor-La reforma en marcha», «El tratamiento de la diversidad en la ESO».

VV.AA. *Cuadernos de Pedagogía*, 263-264-269. Ed.Praxis, Barcelona,1997-1998.

## **Anexos**

## **Anexo I: Historias de vida**

## **ITINERARIO DE PERSONA CON DISCAPACIDAD MOTORA**

### **- Datos de la persona con discapacidad motora:**

- Mujer.
- 23 años.
- Parálisis cerebral, sin deficiencia mental.
- Se comunica oralmente y se le entiende.
- Recibe ayuda de tercera persona para algunas actividades.
- Ha cursado las diferentes etapas educativas en centros ordinarios, hasta los 16 años.
- Familia numerosa.
- Se entrevista a la persona para el itinerario y a su madre para la entrevista.

### **- RELATO DEL ITINERARIO**

La protagonista de esta historia es una mujer de 23 años, con parálisis cerebral diagnosticada tras el nacimiento pero sin deficiencia mental. Vive en el domicilio familiar, son familia numerosa. Una de sus hermanas, posee una deficiencia neurológica que dificulta el movimiento de sus piernas.

El afán integrador de esta familia ha sido una constante. Ellos asumen que su hija sufre parálisis cerebral y que realiza las tareas de un modo más lento a la media, pero su capacidad intelectual no está mermada.

Por ello, su objetivo ha sido, y aún lo es, que acceda a los mismos contenidos que el sistema ofrece al alumnado general con los apoyos necesarios en su situación. En palabras de su madre: «Somos una familia pionera en la integración».

Esta historia comienza en la guardería, en la que permaneció durante año y medio, hasta que la directora les aconsejó que acudiesen a un centro de educación especial. Allí estuvo hasta los cuatro años, momento en que se matriculó en un centro privado de religiosas.

Al cabo de seis meses en este centro sucedió un pequeño incidente que tuvo una repercusión inesperada para la familia. Un compañero de la niña le provocó una rotura de pie, aun así, los padres no manifestaron ninguna queja porque consideraron el hecho

fortuito. Sin embargo, la dirección del centro les comunicó que no se hacían responsables si volvía a repetirse y, que dada la situación de la niña, esto era bastante probable.

Esta actitud molestó a los padres que decidieron continuar su educación en un centro de educación especial hasta los seis años. Posteriormente acudió a otro centro privado, donde, al cabo de un tiempo, les aconsejaron que continuara sus estudios en un centro público. Según el equipo del centro, éste tenía un nivel demasiado alto para la niña y sería más asequible para ella un nivel más bajo, como el de la escuela pública

Ingresó en un centro público con nueve años y la experiencia no resultó nada gratificante. «A mis profesores de aquella época - comenta esta joven - les diría de todo menos guapos». «De aquella escuela no le ha quedado ninguna amiga»- añade su madre.

Aunque era reconocido en el centro que era una alumna muy responsable, las anécdotas negativas sobre la atención recibida se acumulan. Se cumplía la normativa en cuanto a los recursos, ya que estaba integrada en un aula ordinaria y tenía asignada una auxiliar para facilitarle las tareas, como anotar los datos de la pizarra, copiar los deberes, etc. La realidad de la atención, sin embargo, era diferente.

La integración en el aula no era tal, ya que había constantes infravaloraciones hacia la alumna. Un ejemplo que recuerda con especial dureza es el referido a los exámenes. En varias ocasiones la profesora le comunicaba la fecha de un examen y cuando llegaba el momento no se lo hacía por falta de tiempo o cualquier otro motivo. Esta situación se repetía de manera continuada, con el consiguiente cansancio para la alumna, que preparaba diariamente sus lecciones y sentía que era relegada del grupo.

En cuanto a la auxiliar, el centro asignaba a esta persona tareas relacionadas con el resto del alumnado, por ejemplo, emplearla como monitora en los desplazamientos a las clases de natación. La ausencia de esta persona junto a ella incidía directamente en su rendimiento, por ejemplo no siempre le daba tiempo a anotar los datos de la pizarra.

En definitiva, la valoración de esta integración es totalmente negativa para la alumna y su familia. A su juicio, quienes se beneficiaron de esta situación fueron el resto de alumnos/as porque disfrutaron de los recursos asignados y de la convivencia con personas diferentes.

Por su parte, nuestra protagonista recibió las consecuencias más negativas de esta integración durante los ocho años, aproximadamente, que estuvo en este centro. El profesorado, en general, no hizo nada para su integración real. Sólo una profesora advirtió que, a pesar de su parálisis, la niña era una persona inteligente y capaz de realizar sus estudios.

En aquella época el sistema educativo no le permitía sacar el graduado escolar y el equipo del centro les propuso que repitiese curso. La alumna ya tenía dieciséis años, y la familia decidió que no había motivo para continuar en aquella situación, por lo que abandonó el centro.

A continuación se trasladó a un centro residencial fuera de la CAPV, en el que se combinaba la educación y la rehabilitación. Allí permaneció seis meses. El motivo del

abandono fue el ambiente social del centro, en el que convivían personas de diferentes edades: jóvenes, adultos y ancianos. Las inquietudes educativas de esta joven y su familia, así como el estilo de la atención que ellos buscaban no se correspondían con lo que se ofrecía allí.

Regresó a su domicilio y optó por estudiar a distancia, obteniendo el graduado escolar con sobresaliente y con constantes felicitaciones del centro que impartía los estudios, en el que desconocían su deficiencia. Así mismo, ha realizado diferentes cursos de informática. Estos logros demuestran para esta familia que «el inútil es el sistema», ya que incluso continuaron las dificultades a la hora de convalidar el título del Graduado Escolar.

En la actualidad acude a un centro de promoción de la mujer, con el objeto de continuar adquiriendo conocimientos, a la espera de poder optar al examen de acceso a la universidad para mayores de veinticinco años. La convivencia en el centro es positiva, se siente integrada y no tiene dificultades para asimilar la materia.

Aun así, reconoce que no es un recurso adaptado a su edad ni a sus inquietudes formativas, ya que considera que son muchos años de formación para el objetivo que ella se ha propuesto. En un futuro próximo su deseo es acceder a la Universidad y estudiar Psicología, Pedagogía, o asimilar algo.

Para esta joven todo su proceso educativo, con varios cambios de centro, ha supuesto un importante desgaste físico y psicológico. Los momentos más gratificantes los ha vivido en su entorno familiar y los menos satisfactorios en el medio social y escolar. En el entorno escolar sólo destaca de manera positiva los tres primeros años de escuela pública. El resto lo ha vivido como una experiencia negativa.

Este desgaste y esta sensación de desaprovechamiento de su capacidad intelectual continúan a la hora de plantearse su inserción laboral. Siente que las medidas de apoyo a la contratación de discapacitados no llegan a ella, aunque tiene claro que podría trabajar sin dificultad en cualquier empleo que requiriese soporte informático.

Tiene la sensación de haber perdido oportunidades de formación, y el convencimiento de que habría desarrollado más capacidades y habría adquirido más conocimientos si el sistema educativo se lo hubiese permitido.

## **- PROPUESTAS DE MEJORA**

Desde su propia experiencia, esta joven aporta las siguientes reflexiones sobre su historia, extensibles a la educación especial en conjunto.

En un principio, es necesario asumir que se tiene algún tipo de discapacidad y necesidad educativa especial y, a partir de ese momento, es necesario saber pedir información y ayuda. Para ella - «Es fundamental que las personas no se dejen pisar, que tengan carácter».

Así mismo, favorecer una mayor diversidad de alumnado en el aula enriquece la educación, ya que no se trata sólo de adquirir conocimientos, sino de formarse como personas. Considera que para la mayoría del profesorado que ha conocido lo fundamental era transmitir conocimientos académicos.

Es imprescindible que todo el profesorado se forme y se implique para atender a las personas con necesidades educativas especiales, y que entiendan que no son problemas sino personas.

Por otro lado, a la hora del acceso al mundo laboral la ausencia de información y orientación es total. Conoce la figura del defensor del minusválido, como institución estatal, y se plantea la posibilidad de recurrir a él en la búsqueda de esta información.

Todo lo anterior podría resumirse en la idea de que el sistema educativo debe adaptarse a las personas según sus necesidades. «Si esto no es así - se pregunta - ¿para qué sirve el sistema educativo?».

## **- RELATO DE LA ENTREVISTA FAMILIAR**

A lo largo de la entrevista se aprecia la profunda religiosidad de la familia, que resulta clave para entender la actitud de sus miembros ante la realidad que les toca vivir, ya que dos de sus hijas presentan deficiencias.

El hecho de que en esta familia haya dos hijas con deficiencias, y con una diferencia de edad entre ellas de casi 20 años, permite comparar la evolución en la atención a las discapacidades en los últimos años. Así como la propia evolución de la familia, cada vez con mayor experiencia y habilidades en su relación con el medio educativo y social.

Una hija de 23 años tiene parálisis cerebral, diagnosticado tras el nacimiento, pero no padece deficiencia mental. Es autónoma para actividades como vestirse y asearse, pero necesita ayuda para otras, sobre todo en los desplazamientos, no tanto por su propia movilidad, sino por el medio de transporte.

Otra hija, de cinco años, posee una deficiencia neurológica que dificulta el movimiento de sus piernas. Aunque tras su nacimiento su salud era muy delicada, actualmente su evolución es notable. Según relata la madre, los propios médicos y enfermeras que le han atendido en las diferentes operaciones están asombrados de este cambio tan positivo. La explicación, a juicio de la madre, es el resultado de la atención sanitaria, familiar y educativa recibida.

En cuanto al sistema sanitario, la humanización en el trato al paciente y a su familia es evidente, si lo comparamos con la atención recibida años atrás por su hija mayor. Para las personas que por su discapacidad deben acudir con cierta frecuencia a este sistema, esta actitud incide tanto en su recuperación como en su dimensión educativa.



Actualmente la participación de las madres y padres en los tratamientos, operaciones y hospitalizaciones es mayor, y esto ha supuesto un apoyo fundamental para su hija pequeña.

Recuerda, en relación con su hija mayor, los comentarios de las enfermeras «sabemos que como familia necesitáis ayuda psicológica, pero nosotras ya lo hemos transmitido a los médicos y no podemos hacer más.»

Pero, tan importante como estos avances médicos resulta el apoyo afectivo recibido por su hija en el entorno familiar y educativo. En el ámbito familiar este apoyo no ha variado entre ambas hijas, pero sí se han constatado grandes cambios en cuanto el entorno educativo. De hecho, la aceptación plena de la pequeña en el centro y en el aula ha sido fundamental.

Las diferencias en la escolarización de sus dos hijas son enormes; en opinión de la madre, son varios los factores que explican los cambios observados entre ambas a lo largo de estos años. En general, en este tiempo se ha notado cierta evolución positiva en la actitud de la sociedad hacia la diversidad.

En el caso de la hija mayor los cambios de centro han sido frecuentes, en unas ocasiones porque el profesorado no la consideraba adecuada al nivel, en otras por el propio entorno de rechazo al centro. «De su etapa escolar en la escuela pública no le quedo ninguna amiga.»- explica la madre -»A diferencia de la pequeña que siempre es la primera de la lista de compañeros de clase invitados a cumpleaños».

En el proceso educativo de la hija pequeña también han tenido que sortear obstáculos. Estando matriculada en un centro privado, en el que ya se habían solicitado los recursos de apoyo, las madres de otros/as alumnos/as se dirigieron a ella para comentarle si había tenido en cuenta qué influencia podría tener su hija en los demás.

Ante esta actitud y recibiendo la oferta de otro centro privado optó por este segundo, para el que la madre sólo tiene palabras de agradecimiento. «El primer día de colegio la profesora sentó a su alrededor a todos los niños y les fue diciendo uno a uno: tú eres más alto, tú estás más gordo, tú tienes gafas... y vuestra compañera tiene dificultad para andar.»- explica la madre - «Estos niños nunca han preguntado por qué mi hija está allí o qué le pasa. Lo ven como algo natural y no dudan en ayudarla cuando lo necesita.»

En este sentido es fundamental la actitud del centro, no tanto por la titularidad sino por el modo de entender la diversidad del aula. La experiencia de la hija mayor fue negativa en un centro público, pero en los privados tampoco fue mucho mejor.

La hija pequeña también sufrió rechazo en un centro privado, sin embargo, su escolarización actual en un centro privado religioso es muy satisfactoria. En este centro el profesorado tiene una conciencia social según la cual se entiende que la diversidad es una riqueza. Según afirma la madre - «las profesoras me comentan que esta niña les hace mucho bien, que les enriquece como personas.»

Esta actitud del centro también se refiere, según la familia, al concepto de educación. En algunos centros el objetivo era la obtención de resultados académicos brillantes, por

eso la dedicación era superior con el alumnado más brillante que aportaba prestigio al centro. A su juicio, en estos centros no se acepta de buen grado la preocupación de ciertas familias por las relaciones sociales de sus hijos/as.

En el centro al que acude su hija pequeña se consulta a la familia, se le deja participar, se abordan las relaciones sociales del alumnado, en definitiva, el objetivo final no es tanto el resultado académico como la formación integral de la persona.

Finalmente, un factor clave en las diferencias observadas entre ambas escolarizaciones ha sido la propia experiencia de la familia. Si bien han luchado por la integración de su hija mayor, las vivencias con ésta han aumentado sus habilidades para demandar recursos, información y promover la integración en el caso de la hija pequeña.

## **- PROPUESTAS DE MEJORA**

A partir de la reflexión anterior sobre las diferentes escolarizaciones, la aportación de esta familia se centra en las siguientes propuestas.

En primer lugar, es necesario modificar la falsa conciencia social hacia la diversidad y las deficiencias. Hablamos de integración, pero en realidad no asumimos la riqueza del concepto y no actuamos en consecuencia.

En segundo lugar, es fundamental conocer la legislación, para poder demandar los diferentes recursos a través de los canales establecidos.

## **ITINERARIO DE PERSONA CON RETRASO MENTAL MODERADO**

### **- Datos de la persona con retraso mental moderado:**

- Hombre.
- 22 años.
- Con retraso mental moderado identificado en edad temprana.
- Ha acabado todo el ciclo educativo, incluida la etapa de Aula de Aprendizaje de Tareas y ha tenido éxito en su encaje escolar.
- Reside en su domicilio.
- Trabaja en un empleo ordinario (no protegido).
- Se entrevista a la madre.

### **- RELATO DEL ITINERARIO**

El protagonista de esta historia es un joven de 22 años, con retraso mental moderado; reside en el domicilio familiar y trabaja en un restaurante. La interlocutora es su madre.

Cuando nació y le diagnosticaron retraso mental a la madre le costó una semana asumir la situación, pero pasado este tiempo y, aconsejados por el equipo médico, los padres comenzaron a buscar la atención adecuada para su hijo.

Acudieron a la Unidad Pediátrica de una clínica privada fuera de la CAPV donde, en aquella época, ya se ofrecía atención integral y estimulación precoz. A partir de aquí toda la historia de nuestro protagonista está guiada por la estimulación constante, tal y como les recomendaron en este centro. Ha recibido clases para desarrollar habilidades sociales, ha realizado mucho deporte y múltiples actividades de tiempo libre, en colonias, campamentos y campos de trabajo.

Entre las diferentes acciones de esta estimulación se incluía la asistencia a la guardería lo antes posible. «Mandamos al niño a una guardería y, cuando acabó el tiempo que podía estar allí, logramos apuntarlo en otra donde los admitían algo más mayorcitos, hasta que cumplió la edad en que hubiese acabado preescolar» - comenta la madre.

En aquel momento se planteaban cómo iba a continuar su hijo el proceso educativo. Conocían un centro escolar de educación especial para personas con retraso mental.

«Yo veía el centro y a los niños que acudían - relata la madre - y no lo consideraba adecuado para la situación de mi hijo. Además, por aquella época salió la ley de integración escolar y el propio médico del centro de educación especial nos aconsejó que, en la situación del niño, lo más adecuado era la integración.»

Acudió a la escuela pública, porque les explicaron que allí tendría más apoyos y recursos disponibles. Cuando comenzó tenía dos años más que sus compañeros de clase. Al principio, la profesora manifestaba sus inquietudes sobre cómo tratar al niño, actitud que la madre considera normal en aquella época. En cuanto al profesorado, reconoce que, como es lógico en todas las profesiones, ha habido de todo, unos más profesionales e integradores y otros menos.

Según explica: «Por la edad que tiene mi hijo le ha tocado crecer con el desarrollo de la normativa sobre integración, y el profesorado no tenía la experiencia actual, y yo lo comprendo. Pero como no era un niño conflictivo, y quizá por esto mismo, al final no ha habido mayores problemas y los profesores y profesoras reconocen que tampoco ha sido para tanto».

También algunos padres y madres del centro, considerando que disminuía el ritmo del resto, propusieron que se escolarizara en un centro especial o que permaneciera más horas en el aula estable, incluso les informaban de otros recursos y se prestaban a solicitarlos. Esto ocurría en los últimos años de EGB, cuando las exigencias académicas eran mayores, una etapa asimilable a la actual secundaria.

Según recuerda: «Nos insinuaron que lo llevásemos al centro de educación especial para que el ritmo y las notas de sus hijos no se retrasaran. Nosotros les dijimos que los recursos ya los conocíamos y que, precisamente, la integración consistía en que estuviera más horas en el aula ordinaria, no en el aula estable o en un centro especial».

A lo largo de su etapa escolar ha conocido también las aulas de apoyo, en las que, al ser los primeros años del desarrollo normativo, el profesorado era inexperto e inestable. Por eso la valoración más satisfactoria la realiza sobre los últimos años de escolarización, en los que la situación normativa estaba más asentada.

En cuanto a los espacios de relación fuera del aula, por ejemplo los recreos, no ha recibido rechazos significativos. «El niño tenía su grupo de amigos y, como cualquier otra persona, se relacionaba con los que más congeniaba.»

Acabó octavo de EGB con dieciséis años, y surgió de nuevo la duda sobre cómo orientar su formación. Se decidieron por el Aula de Aprendizaje de Tareas, pero en aquel momento sólo había una y en otro municipio. Aquí comenzó una lucha constante contra el sistema administrativo del Departamento de Educación para conseguir plaza, que se la denegaban por residir en otro municipio.

Finalmente, lo que lograron fue un Aula en un centro de su propio municipio y con una profesora muy competente. Aquí estuvo su hijo durante dos años, hasta que cumplió los 18, edad en la que, según la legislación del momento, terminaba este ciclo.

En este momento el Gobierno Vasco asignó una subvención a la asociación a la que pertenecen para poner en práctica un aula de iniciación profesional en la que se les forma en diferentes tareas. Así mismo la asociación ofrece un servicio de asesoría e integración laboral.

Como resultado de estas actuaciones, y cuando su hijo aún acudía a este aula, le ofrecieron su actual empleo, un empleo ordinario, es decir, no protegido. Esta experiencia que comenzó en 1999 ha resultado altamente positiva para la familia y, sobre todo, para su hijo. Inicialmente una persona de la asociación acompañaba a su hijo como monitora.

Actualmente su integración es prácticamente total. Las condiciones laborales son las mismas que para el resto, algo que no ocurre en algunos empleos de personas en su misma situación. Realiza las mismas tareas que el resto del equipo, y cualquier nuevo aprendizaje supone una motivación en su trabajo.

Reflexionando sobre las diferentes etapas educativas y de inserción laboral de su hijo destacaría la elución positiva del proceso integrador que comenzó con la normativa de educación especial de 1982. Han tenido que superar obstáculos, que considera lógicos porque su hijo ha ido creciendo con la normativa.

Pero también reconoce avances y su valoración global es satisfactoria. Considera que la integración en centros y aulas ordinarias, para aquellas personas que su situación lo permita, es la mejor opción.

Esta misma reflexión también la ha recibido de los/as diferentes profesores/as que han educado a su hijo. Al final ellos/as mismos/as han reconocido, que si bien en un primer momento el tratamiento a este alumno les desbordaba por el desconocimiento del tema, finalmente no ha sido para tanto y la experiencia ha sido positiva.

Entre los aspectos positivos del proceso destaca los apoyos recibidos, ya que nunca se han sentido solos ni perdidos. Las orientaciones recibidas desde el centro hospitalario, el centro de La Ola, el propio centro educativo ordinario en el que estudió, así como desde las asociaciones han sido fundamentales para ellos.

En concreto valora a estas dos asociaciones de manera muy positiva, en cuanto al enfoque integrador con que están dando respuesta al colectivo al que dirigen su acción.

Estos apoyos y orientaciones, así como su propia capacidad de movilización y demanda como familia, junto con las posibilidades que les ofrecía el marco normativo han sido las claves del éxito escolar y laboral de su hijo.

Reconoce, así mismo, que los apoyos menos intensos los ha recibido del Centro de Orientación Pedagógica, de la Delegación de Educación, por cuestiones burocráticas y administrativas; y de algunos padres y madres que intentaron disminuir la presencia de su hijo en el aula ordinaria.

No recuerda grandes experiencias negativas, y entiende que muchos de los obstáculos han sido inherentes al momento que les ha tocado vivir, con un desarrollo normativo y de conciencia social incipiente.

Al igual que la integración escolar ha ido desarrollándose de manera paulatina, y actualmente los avances y logros son evidentes, confía en que la integración laboral alcance un mayor desarrollo en los años próximos. En este momento es la asignatura pendiente del proceso integrador y quedan importantes lagunas por cubrir.

### **- PROPUESTAS DE MEJORA**

De su experiencia extrae algunas recomendaciones para otras familias. En primer lugar, en relación al tipo de deficiencia de su hijo, es fundamental la estimulación constante.

En cuanto al proceso de integración, aplicable a cualquier otro colectivo de educación especial, es fundamental la capacidad de movilización de la familia y la concienciación de que la integración es la respuesta óptima a estas necesidades.

El entorno normalizado, tanto a nivel educativo como laboral, siempre es más adecuado que los guettos.

## **ITINERARIO DE PERSONA CON ENFERMEDAD MENTAL**

### **- Datos de la persona con enfermedad mental:**

- Mujer.
- 23 años.
- Diagnóstico de esquizofrenia.
- Ha abandonado el centro educativo reglado antes de los 15 años.
- Ahora acude a un Centro de día.
- Se entrevista a sus progenitores.

### **- RELATO DEL ITINERARIO**

La protagonista de esta historia es una mujer de 23 años, a quien se ha diagnosticado esquizofrenia. Vive en el domicilio familiar.

Inició su proceso educativo en la guardería hasta los cuatro años, edad en la que comenzó a estudiar en un centro privado religioso. Allí empezó a evidenciarse su conducta agresiva y problemática. Acudieron a una gran cantidad de psicólogos públicos y privados, unos pertenecientes al centro y otros contratados por la propia familia, e incluso le hicieron pruebas neurológicas.

Ninguna de las pruebas parecía revelar algún diagnóstico en concreto, si bien se constataba que la niña era una persona inteligente y que no era su capacidad intelectual la causante de su comportamiento. Sin embargo, la situación era cada vez más difícil de asumir en el centro y en el propio domicilio, donde las agresiones a la familia han sido habituales.

Fue expulsada de este centro con trece años y acudió a un centro público en el que continuaron las dificultades. No logró el graduado escolar y, finalmente, tuvo que abandonar el centro. Tampoco aquí obtuvieron los padres una respuesta a su situación por parte del equipo de centro y de los recursos de apoyo que se ponían a disposición de su hija.

De todos los equipos de especialistas consultados guardan un pésimo recuerdo del Servicio de Salud Mental al que acudieron y de la doctora responsable del mismo. Además de no ofrecer ningún diagnóstico, la doctora se negaba a consultar con la familia y a ofrecerles información.

En palabras del padre - «La doctora decía que solo tenía que hablar con mi hija, y aunque era menor de edad nunca nos informó de lo que tenía ni de cómo tratarla. Nunca nos dieron nada por escrito, para no poder reclamar después. Decía que la enferma era nuestra hija y sólo hablaba con ella. ¿No se daba cuenta de que estas personas tienen una familia a la que también hay que consultar e informar?.»

Consideran que esta consulta es necesaria por dos motivos. Por un lado, para comprobar la información que dan los pacientes, porque estas personas suelen mentir y contar la realidad «a su manera». También es necesaria la consulta porque la familia tiene que saber cómo actuar - «Yo quería saber qué hacer con mi hija... si quererla, si pegarla, si dejarla...». Esta situación de desconocimiento y desconcierto la han vivido a lo largo de toda la etapa escolar de su hija.

Tras el abandono del último centro escolar, sus padres le propusieron colaborar en la empresa familiar pero la situación era igualmente difícil por las crisis que padecía, debido a las cuales su actitud era agresiva con ciertas personas.

En una de estas crisis provocó un incendio y, en consecuencia, su caso pasó al Tribunal Tutelar de Menores donde les comunicaron la necesidad de ingresar a su hija en un internado privado. Este centro fue costado por la familia porque no cumplían los requisitos para recibir la subvención de la Diputación.

La situación no mejoró y sin ninguna explicación su hija fue expulsada. En palabras de su madre - «Todavía estamos esperando a que nos digan por qué la echaron, se supone que era un centro preparado para atender a personas en su situación y nunca nos dieron ninguna explicación de su diagnóstico y de los motivos de su expulsión.»

Finalmente, en 1998 acudieron a una clínica privada y, por primera vez, les diagnosticaron la esquizofrenia. A partir de aquí, aunque la situación, objetivamente, era la misma, la vivencia para la familia fue más fácil porque tenían una orientación sobre lo que le ocurría a su hija y la manera de abordar la situación. Este momento ha sido clave para la familia, porque han conocido lo que le ocurría a su hija y han podido solicitar los recursos adecuados.

Contactaron con la asociación a la que pertenecen en julio de 1999, donde han recibido apoyo y orientación, y donde su hija acude a un Centro de día en el que realiza diferentes actividades, recibiendo una pequeña mensualidad por su trabajo.

Desde este colectivo se está trabajando por la inserción laboral de estas personas. En el caso de su hija consideran que tiene las suficientes habilidades manuales para desempeñar tareas productivas y no está deteriorada. «Cuando ves a mi hija, aparentemente, es una persona normal.» Así mismo, comentan sus padres: «Es una persona de rutinas, está preparada para hacer actividades repetitivas y sin agobios de tiempo.» Todo esto hay que tenerlo en cuenta a la hora de ajustar un perfil laboral a estas personas.

Paralelamente han buscado información de otras fuentes sobre las posibilidades de atención para su hija. Así, han solicitado a la Diputación la valoración de la discapacidad, que en el caso de su hija alcanza el 68%. También conocen que en otras Comunidades



Autónomas el gasto sanitario de un familiar enfermo mental es motivo de desgravación fiscal y, en su caso, la legislación no lo contempla.

Aunque en nuestra Comunidad sí que es mejor el trato sanitario y, en concreto, hospitalario por la experiencia que tienen en las hospitalizaciones de su hija, consideran que otros aspectos complementarios podrían mejorarse.

Reflexionando sobre el proceso educativo de su hija les resulta difícil resaltar aspectos positivos. Los logros conseguidos son resultado de la labor de la asociación, entre otros el nuevo local de la sede cedido por el Ayuntamiento.

A pesar de haber existido legislación sobre educación especial, al no realizarse un diagnóstico no se interpretaba la existencia de necesidad. Los profesionales educativos y sanitarios hablaban de mal comportamiento, agresividad, pero no definían el problema.

En opinión de estos padres el problema reside en el sistema en general. La organización social y, en concreto, los sistemas educativo y sanitario, sean privados o públicos están organizados de tal manera que se arbitran medios para utilizarse a juicio de los gestores.

En general, estos gestores suelen ser personas fieles al sistema. En palabras del padre: «El sistema está organizado sobre la adhesión inquebrantable y orientado hacia sí mismo, no hacia el alumno, el paciente o la familia».

Por otro lado, cuando se trata de responder a una necesidad especial, la tendencia observada por esta familia es que se llega a las personas de discapacidad más aparente y recuperable. En el caso de la enfermedad mental la evidencia es menor, salvo en los momentos de crisis, y el sistema no responde del mismo modo porque no lo detectan adecuadamente. Tampoco se responde a las preguntas de la familia, ni se ofrece diagnóstico.

Esta discapacidad es la gran olvidada del sistema, cuando en realidad es la que más desgaste físico y psicológico genera en las familias. Además, al ser una enfermedad que la familia tiende a ocultar, la Administración lo tiene más fácil para evitar su respuesta. En palabras del padre: «La Administración invierte recursos en asuntos que salen en la foto.»

En el caso de su hija la situación era tan difícil de abordar en el sistema educativo que los profesores le pasaban de curso sin tener los conocimientos necesarios, para eludir el problema. Tampoco les orientaban sobre cómo abordar el problema o a qué recursos acudir.

El polo opuesto lo han encontrado en la asociación, donde reciben información y la situación es menos tensa.

El sistema es inoperante y él mismo genera sus propios medios para autoprotegerse. Una propuesta de solución pasaría por permitir a las asociaciones que gestionen y

administren los recursos, otorgándoles partidas económicas y controlando su gestión con algún tipo de auditoría para evitar gestiones incorrectas.

## **- PROPUESTAS DE MEJORA**

Entre las propuestas de mejora consideran fundamental realizar estudios sobre necesidades educativas especiales con una utilidad real y no sólo para conocer la situación.

Así mismo, es necesario diagnosticar correctamente, para lo cual resulta necesario que existan auténticos profesionales que indaguen e informen.

Esta información y orientación debe llegar a las familias de manera real y efectiva, refiriéndose al diagnóstico y a los cauces y procedimientos de actuación adecuados.

Para optimizar las propuestas anteriores sería imprescindible desarrollar una verdadera coordinación entre el sistema económico, a nivel de ayudas, el sistema educativo y el sanitario.

El aspecto de la inserción laboral es aún una laguna importante, a diferencia de algunas Comunidades Autónomas en las que existen experiencias para la integración laboral de este colectivo, con el aumento consiguiente de su autoestima. Aquí hay lista de espera para acceder a plazas que ya están cubiertas y no se crean nuevas.

La inserción laboral sirve así mismo para que este colectivo sienta su utilidad social y sienta que son miembros sociales activas.

## **ITINERARIO DE PERSONA CON DEFICIENCIA VISUAL**

### **- Datos de la persona con deficiencia visual:**

- Mujer.
- 22 años.
- Con baja visión, resultante de una degeneración vacular congénita que comenzó a desarrollarse hace cuatro años.
- Es diplomada en Magisterio.
- Trabaja como profesora.

### **- RELATO DEL ITINERARIO**

La protagonista de esta historia es una mujer de 22 años, con baja visión; aunque su deficiencia es congénita, la degeneración vacular no se manifestó hasta los 18 años, cuando ya había comenzado la universidad. Actualmente trabaja como profesora itinerante en un centro de recursos para invidentes.

La pérdida de visión ha sido continuada en estos cuatro años, pero sin llegar a la ceguera total. Aun así, esta baja visión supone una mayor dificultad de integración social, ya que al no ser un hecho tan externamente evidente como el de una persona invidente total que se acompaña de un bastón, resulta difícil recibir la respuesta adecuada de la sociedad. Esta paradoja la desarrolla la protagonista a lo largo del relato, como un obstáculo añadido a su deficiencia.

Es diplomada en Magisterio y trabaja como profesora itinerante, por lo tanto su experiencia es doble: como alumna con una necesidad educativa especial y como profesora de alumnado con deficiencia visual.

Durante el primer año de su estancia en la universidad comenzó a notar dificultades para ver con nitidez la pizarra, la información de los corchos, etc. pero no recuerda esta época como un periodo especialmente crítico.

En el segundo curso, ya con 20 años, sufrió un descenso notable en su capacidad de visión. A pesar de las múltiples visitas a especialistas públicos y privados no le realizaban el diagnóstico adecuado, incluso dudaban de sus afirmaciones, puesto que las pruebas reflejaban que sus ojos estaban sanos.

Un día, en la consulta de un oftalmólogo, la tensión afloró, y recuerda que: «me planté, y me puse casi histérica en la consulta, llorando y diciendo que yo no veía y que era cierto». En ese momento el especialista remitió su historial médico al servicio hospitalario, al que acudió dos días después para realizarle gran cantidad de pruebas.

Este momento fue para ella especialmente difícil, psicológicamente estaba muy cansada y angustiada porque no sabía lo que le estaba ocurriendo. Una vez que el equipo médico dio con el diagnóstico y se lo comunicó la situación comenzó a cambiar.

Al principio eran constantes las preguntas sobre las posibilidades de curación, pero finalmente asumió la información que le transmitían los especialistas. Su deficiencia no tenía posibilidades de remitir, en parte por un diagnóstico tardío y un tratamiento anterior inadecuado, y no se sabía hasta dónde iba a llegar el proceso.

Asumir esta situación fue difícil pero decisiva para comenzar la nueva etapa de su vida. Según relata: «el aspecto psicológico es fundamental a la hora de recuperar la vista, como también es fundamental asumir las metas a las que vas a poder llegar y a las que no, y no agobiarte con lo que no vas a poder hacer. También hay que asumir que el mundo está hecho para el resto.»

Con esta actitud ante su nueva manera de relacionarse con el medio, continuó sus estudios «buscándome la vida como podía». En la universidad tenía el apoyo de una compañera con la que se intercambiaba los apuntes «mientras ella copiaba los esquemas de los acetatos (transparencias) y anotaba casi literalmente lo que decía la profesora, al final, nuestros apuntes eran los más completos».

Sin embargo, en el tercer curso, debido a las asignaturas elegidas por cada una, no compartían clase y la situación fue más difícil para ella.

Recuerda también que al solicitar ayuda a una profesora y comentarle su deficiencia, ésta se la negó. «Como yo no veía los acetatos, y mi amiga estaba en otra clase, acudí al despacho de la profesora a comentarle mi situación y solicitarle fotocopias de los acetatos para ampliarlos a un tamaño que yo pudiese leer. Pero me respondió que ese no era su problema y que no podía dejarme esa documentación».

Resulta paradójico que una profesora que enseña a educar no responda ante este tipo de demanda de una alumna. Sin embargo, afirma que «tampoco la culpo totalmente. Creo que tampoco era consciente de la situación, incluso no se le ocurrió hablarme del CRI como un recurso para mí».

En realidad ella misma tampoco era consciente de la utilización de este recurso, lo conocía como un aspecto más de los que estudiaba en el temario, pero no lo asociaba con su situación.

Su etapa de estudiante la resume como un continuo «buscarme la vida, una supervivencia total», fue un batallá muy dura con ella misma. En ocasiones, incluso, le daba reparo molestar a sus compañeros/as para solicitar ayuda, por ejemplo para ver las notas del corcho. En otras ocasiones, demandaba recursos adaptados, como cuando solicitó la

ampliación del tamaño del examen de EGA, «pero por el tipo de formato del examen, aun con ampliación me resultó muy complicado leerlo».

De estos años recuerda aspectos favorables y otros más difíciles. Por un lado, destaca, en positivo, su propia actitud ante la situación, asumiendo lo que le ocurría y siendo consciente de que había objetivos que podría alcanzar y otros no. Evitando, por lo tanto, angustiarse por aquello que no podría realizar por su falta de visión. «Se que hay cosas que no voy a poder hacer, por ejemplo sacarme el carnet de conducir, pero no dejo que esto me agobie constantemente, porque puedo ir en coche con algún amigo o en transporte público».

Así mismo, reconoce como un factor positivo clave el apoyo recibido por su familia, pareja y amistades. Considera que han tenido una actitud muy positiva e inteligente. «Sé que lo han pasado mal, pero nunca me han mostrado sus lágrimas, y tampoco han dejado que me pasara el día llorando. Saben lo que veo y no veo y no esperan a que les pida ayuda, me la ofrecen sin más.»

Entre los obstáculos que ha encontrado recuerda especialmente dos: el sobreesfuerzo académico y la dificultad de explicar sus limitaciones.

Por un lado, responder a los objetivos académicos le suponía invertir más tiempo y esfuerzo que a sus compañeros/as, porque ella no tenía reducción de contenidos, ni tampoco apoyos técnicos para facilitar la consecución de los objetivos de su formación.

Por otro lado, en este tipo de deficiencia es difícil explicar lo que se puede ver y cómo se ve. Al no existir una manifestación externa evidente como unas gafas o un bastón, resulta agotador recordar constantemente que existe dificultad para ver, y esta situación le ha creado, en algunos momentos, una gran ansiedad.

«A veces se lo he comentado a gente que, como me ve bien, no se lo cree del todo y me dice: chica, ¡cómo no vas a ver!». Esta actitud le resultaba muy molesta y, finalmente, ha optado por no comentar su situación fuera de su entorno habitual. «Ya sé que hay gente que se pensará que me he vuelto arrogante y ya no les saludo, pero es que no les distingo si paso por su lado... y tampoco voy a ir contando mi historial médico a todos.»

Finalizada su etapa universitaria, en su inserción laboral no supuso ningún obstáculo su baja visión. Su trabajo como profesora itinerante en el Centro de Recursos para Invidentes le ha permitido conocer la educación especial desde la faceta de educadora. Su reciente experiencia como docente le hace ser prudente a la hora de valorar las diferentes situaciones en los centros y con los diferentes tipos de profesionales, pero considera que existen algunas cuestiones que reflejan a grandes rasgos la realidad de la atención a la diversidad.

En su labor diaria, cuando se desplaza a los centros que tiene asignados, continúa observando en algunos profesores el desconocimiento hacia la educación especial y la tendencia a no integrar realmente a este colectivo. «Conozco el caso de un centro en el que, ante una alumna con deficiencia visual, algunos profesores se cuestionan su capacidad para continuar sus estudios. Yo trato de explicarles que el hecho de que continúe

o no dependerá de su capacidad intelectual, de su esfuerzo y su trabajo diario, pero no de su visión.»

En cuanto a los recursos de apoyo que existen formalmente para este alumnado, algunos/as profesores/as no asumen su papel de apoyo a los mismos. Es decir, los profesores itinerantes son recursos para este alumnado, pero no pueden suplir los contenidos que debe darlos el profesor mediante fotocopias adaptadas, por ejemplo.

Dentro de su corta experiencia y de los centros que ha conocido encuentra diferencias entre la atención a la diversidad ofrecida en primaria y secundaria. «En secundaria, sobre todo en Bachiller, no está tan asumida la integración. Los profesores no son como los de primaria, que se han formado para educar en conjunto, los de secundaria, en general, tienden a transmitir su materia.»

En primaria observa una mayor cercanía con el alumnado, no interesa sólo el aspecto académico, sino la persona en conjunto. En secundaria la independencia en la relación suele ser mayor.

Así mismo, considera, desde su corta experiencia, que existen algunas diferencias en cuanto a la titularidad del centro. En la escuela pública la estabilidad del profesorado es menor que en los centros privados, por lo que es también menor el conocimiento del alumnado. Si para un alumno o alumna sin deficiencias es difícil adaptarse a estos cambios, aún es más difícil para alguien con alguna necesidad especial.

Sin embargo, también es cierto que la escuela pública tiende a asumir mejor la diversidad y con recursos propios del centro. Según comenta: «En algunos centros privados justifican de mil maneras la ausencia de profesores de Pedagogía Terapéutica, en realidad podría ser una manera muy sutil de evitar que acuda alumnado con necesidades especiales».

Por otro lado, en los centros privados se trabaja más en equipo y los orientadores de secundaria están más informados sobre la situación del alumnado con necesidades especiales.

## **- PROPUESTAS DE MEJORA**

A modo de resumen o de valoración de esta historia de vida nuestra protagonista finaliza con algunas reflexiones desde sus experiencias como alumna y como profesora.

Refiriéndose en concreto a las deficiencias visuales, es necesario tener en cuenta que son más notorias en el sistema educativo, porque la transmisión de conocimientos es muy visual.

En este sentido es importante dar la oportunidad de recibir toda la información que se ofrece al resto del alumnado. «Hay personas que tienden a seleccionar la información que van a darte adaptada a tu situación, ellos juzgan lo que es importante o no. Lo

lógico es que se pudiera acceder a toda la información y que cada persona decida lo que le resulta interesante».

En general, ante cualquier discapacidad, el primer paso es asumir la propia situación y sus limitaciones, sin dejar que éstas supongan un motivo de ansiedad constante. La propia actitud es fundamental para superarse.

Así mismo, resulta imprescindible estar bien informado de los recursos disponibles y los canales para solicitarlos. Ella actualmente sabría demandar mejor y más recursos, por ejemplo, ayudas ópticas que no pudo disponer en su momento. La cuestión que se plantea es qué figura se establece como informador.

Como resultado de la integración real es muy positivo que entre el profesorado haya profesionales con algún tipo de deficiencia, como es su caso. Por un lado, la empatía que se logra con el alumnado es mayor porque han pasado por ese proceso. Por otro lado, son el resultado evidente de un modelo integrador que están intentando transmitir.

## **ITINERARIO DE PERSONA CON DEFICIENCIA AUDITIVA**

### **- Datos de la persona con deficiencia auditiva:**

- Mujer.
- 10 años.
- Estudia en un centro de educación especial, anteriormente en centro ordinario.
- Diagnóstico de sordera profunda.
- Padre, madre y hermano sordos.
- Se entrevista a su padre, miembro de una asociación de personas sordas.

### **- RELATO DEL ITINERARIO**

La protagonista de esta historia es una niña de 10 años, sorda, que vive con sus padres y su hermano, todos ellos sordos. La lengua materna de la niña es la lengua de signos.

Inició su educación en una guardería, de la que se trasladó a un colegio de educación especial para personas sordas. Dentro de la línea integradora que se está promoviendo desde el sistema educativo, su familia decidió que cursase educación primaria en un centro ordinario.

Comenzó el primer curso en un centro público, integrada en un aula ordinaria. Se evidenció la falta de recursos humanos capaces de responder a las necesidades de comunicación de la niña. Casualmente un profesor conocía el lenguaje de signos y su implicación y dedicación fue muy positiva.

Los padres solicitaron los recursos necesarios para su hija al COP de la zona, con cuyo equipo tuvieron una estrecha relación en un primer momento. La solicitud de intérprete en el aula no fue considerada necesaria por parte del COP, cuyos profesionales propusieron desarrollar con la niña una educación oralista.

La niña acudía al aula ordinaria y durante algunas horas a la semana recibía tratamiento logopédico fuera del aula. El hecho de abandonar el aula le suponía una gran dificultad, se sentía distinta del resto de compañeros/as; para evitarlo decidieron que una amiga le acompañase.



Aun así los padres consideraban que con este apoyo no se lograban resultados importantes, y que el esfuerzo que le suponía a la niña y la vivencia negativa de verse diferente eran mayores que el beneficio.

La educación oralista está encaminada a desarrollar la expresión oral de las personas, aunque tengan dificultades para oír. Con esta educación se aprende a hablar y entender el castellano, el euskera, y cualquier otro idioma. Este estilo educativo está más aceptado entre algunas asociaciones de padres de niños/as sordos/as.

La educación en lenguaje de signos supone asimilar una sintaxis diferente al idioma castellano o al euskera. Es un idioma en sí mismo. Si bien ambas educaciones no son incompatibles hay que tener en cuenta que comunicarse mediante el lenguaje de signos no significa comprender castellano o euskera con signos. Habría que aprender los tres idiomas para comprender cada uno de ellos.

Esta diferenciación es necesaria para contextualizar la petición de estos padres en relación al sistema de comunicación solicitado para su hija. Desde su experiencia como padres sordos que se expresan mediante lenguaje de signos consideraban que lo más adecuado para su hija era adquirir conocimientos también mediante este lenguaje.

Esta diferencia de opinión entre los profesionales del COP y los padres desembocó en el fin de la relación entre ambas partes.

Si bien en el centro ordinario la relación de su hija con los/as compañeros/as de clase era positiva, y el profesorado del centro y del COP se implicaba en su atención, la ausencia de apoyo a su propuesta de educación en lengua de signos motivó la decisión de cambio de centro. Así mismo, en esta decisión influyó la concentración en el centro de determinados alumnos de etnia gitana.

Cuando la niña terminó el primer curso sus padres le matricularon de nuevo en el centro de educación especial para personas sordas, donde actualmente estudia.

Valora positivamente la integración en centros ordinarios para el conjunto de alumnos tengan o no necesidades educativas especiales; sin embargo, reconoce que su hija recibe una educación más personalizada en el centro de educación especial.

Por otra parte, al compartir su educación con compañeros/as sordos/as, la comunicación entre ellos/as es mayor que con personas oyentes. Aun así, le gustaría que en este centro se potenciara más la lengua de signos, práctica que se realizaba hasta hace dos años, aproximadamente. Esto permitió que su avance en esta lengua fuese considerable.

Desde la experiencia educativa de su hija y la suya propia, como alumno de un centro de educación especial, reflexiona sobre la integración y la atención las personas con deficiencias auditivas.

En relación con otras necesidades educativas especiales, y teniendo en cuenta que la transmisión de los conocimientos es oral y escrita, este colectivo tiene una dificultad añadida al resto.

Al igual que sucede con el resto de necesidades especiales los apoyos y el nivel de atención disminuyen en secundaria y son prácticamente inexistentes en la Universidad, donde cada persona debe realizar su propia integración.

Reconoce, así mismo, la evolución vivida en los últimos diez años en la comunidad sorda, cuando conocieron experiencias extranjeras de las que aprendieron que podían movilizarse para modificar su situación. Hasta entonces existía entre ellos la sensación de que no se podía hacer nada en su situación.

Entre otras acciones, y en relación con la educación, han acudido al Gobierno Vasco diferentes asociaciones de personas sordas y de padres y madres de niño/as sordos/as, así como profesionales de la educación.

El objetivo actual es elaborar un documento para que la Administración estudie y atienda la situación de este colectivo, si bien algunos sectores administrativos y algunas asociaciones no están muy implicados en ello. Las diferentes actitudes ante la educación oralista o en lengua de signos es uno de los motivos de estos desencuentros.

## **- PROPUESTAS DE MEJORA**

Entre otras propuestas, aporta las recogidas en el documento mencionado. En éste se solicita que los profesores sean bilingües (oralistas y lengua de signos), la valoración de esta proposición será a largo plazo a partir de su aplicación real. Desde 1996 hay profesores/as que acuden a clases de lengua de signos, y pueden comprobar la dificultad de traducir los conceptos de un lenguaje a otro.

Sería necesario que los profesores de audición y lenguaje conociesen la lengua de signos o que hubiese mayor número de intérpretes en los centros. Una manera de facilitar la presencia de este recurso sería agrupar a más de un alumno/a sordo/a en cada clase.

Este desconocimiento de la lengua por parte de los profesionales impide transmitir toda la información y todos los conocimientos necesarios para avanzar en el sistema educativo.

La incorporación de la lengua de signos al sistema educativo es fundamental, como si fuera la lengua materna, a pesar de que algunos médicos y padres consideren más adecuada la educación oralista. Su propuesta como padre y como miembro de la Federación es desarrollar las dos.

Ampliando la propuesta fuera del sistema educativo sería necesaria una mayor presencia de lengua de signos en la sociedad, en los medios de comunicación y en la familia.

La repercusión de este conocimiento sería positiva en el propio mercado laboral, en el que las dificultades de este colectivo son evidentes a la hora de comunicarse con sus compañeros/as y superiores.

Actualmente la necesidad de mano de obra relacionada con tareas informáticas, por ejemplo, supone una gran dificultad para ellos, a quienes les resultaba más sencillo realizar tareas manuales en las que la necesidad de recibir y transmitir información por escrito es menor.

## **ITINERARIO DE PERSONA EN SITUACIÓN CULTURAL DESFAVORECIDA**

### **- Datos de la persona en situación cultural desfavorecida:**

- Varón.
- 14 años.
- Etnia gitana.
- Estudia ESO en un centro educativo ordinario privado.
- Sin absentismo escolar.
- Se entrevista a su madre y a la trabajadora social de la asociación a la que pertenecen.

### **- RELATO DE LA HISTORIA DE VIDA**

Nuestro protagonista realizó la educación preescolar en un centro público durante dos años, incorporándose en el tercer curso a un centro privado religioso y concertado, en el que fue el primer niño de etnia gitana que se incorporaba a este colegio.

Al niño se le diagnosticó dificultad en el lenguaje. El centro dispuso un logopeda y un psicólogo con los que la familia mantenía reuniones informativas periódicamente.

Toda su escolarización la ha realizado en este centro sin el menor problema de rechazo, ni en el momento de su ingreso ni en los cursos posteriores. En los de primero y segundo de EGB tuvo la misma profesora, con la que mantenía una relación satisfactoria para ambas partes. En tercero, la nueva profesora era más estricta y se expresaba de un modo más autoritario, lo que llegó a crear un problema de inadaptación en el niño.

El centro comunicó la situación a la familia y ésta solicitó que se cambiara al niño al grupo de tercero de la anterior profesora con la que había mantenido una buena relación. Su propuesta fue aceptada y la familia considera esta acción como un aspecto muy positivo, dentro de los muchos que reconoce en este centro a favor de la diversidad.

A lo largo de todo el proceso educativo la familia ha sentido que el centro ha estado abierto a su participación y les ha transmitido la información oportuna en cada momento. Así mismo, consideran muy adecuada la atención recibida por su hijo.

En general, su escolarización es un logro altamente valorado, reconociendo la implicación de todos: equipo de centro, la propia familia y el resto de familias.

El paso de la etapa primaria a secundaria no le ha supuesto ningún obstáculo, puesto que no ha habido cambio físico de centro ni de algunos profesores. La relación con la misma logopeda se mantiene y es muy satisfactoria.

En general considera que sus demandas y necesidades están cubiertas, y que existe una comunicación fluida con el profesorado.

Tampoco en su entorno social existen situaciones de rechazo a su etnia, lo que se traduce en la aceptación de la diversidad en el centro escolar.

### **- PROPUESTAS DE MEJORA**

Dada la excelente valoración de la historia educativa de su hijo su aportación de mejora se centra en constatar la importancia de fomentar la integración de alumnado de etnia minoritaria en centros ordinarios sean públicos o privados, como un reflejo de la integración social.

## **Anexo II: Cuestionario Delphi**

---

## **GALDESORTA DELPHI CONSULTA**

---

**EAEko Hezkuntza-Premia  
Bereziei emandako erantzuna**

**La respuesta a las Necesidades Educativas  
Especiales en la CAPV**

**(2º Envío)**

Bilbo, 2000ko Iraila

## “EAEko Hezkuntza-Premia Bereziei emandako erantzuna”

### “La respuesta a las Necesidades Educativas Especiales en la CAPV”

Le enviamos este segundo cuestionario en el que encontrará, por un lado, la puntuación mediana a cada pregunta del grupo de panelistas que ha enviado respuesta y, por otro, la suya propia. Se utiliza la mediana y no la media o la moda, porque al dejar el 50% de panelistas por encima y al otro 50% por debajo aporta una aproximación a la distribución de las puntuaciones.

Con la formulación de este segundo cuestionario, que ha tenido en cuenta todas las aportaciones recibidas, se pretenden dos objetivos:

- plantear las proposiciones de tal manera que puedan concitar el mayor consenso posible
- recoger específicamente una mayor número de propuestas de mejora desde una definición más precisa de cada cuestión

El alto número de cuestionarios recibidos, más del 60% de los enviados, con casi la totalidad de preguntas respondidas y con indicación de observaciones muy enriquecedoras y pertinentes, ha puesto de manifiesto que el enfoque y las formulaciones utilizadas han resultado un vehículo útil para la mayoría de panelistas con alguna escasa excepción que manifiesta dificultades para entender alguna pregunta.

En este segundo cuestionario se intenta facilitar la máxima participación, con formulaciones más claras y precisas, en algunos casos, o bien con expresiones nuevas que permitan más adhesiones.

Las respuestas obtenidas con el primer cuestionario han evidenciado un contundente consenso a la mayoría de cuestiones planteadas. Algunas de ellas pueden parecer obvias pero, a nuestro modo de ver, en virtud del alto consenso alcanzado en una primera consulta se convierten, en claras oportunidades de mejora, a realizar. Por ello, en este segundo cuestionario se solicita la aportación de propuestas concretas de solución que, junto a las ya recibidas en el primer cuestionario facilitarán la identificación no solo de problemas, sino también de soluciones potenciales.

Se han añadido algunos términos nuevos al glosario inicial, como es el caso de: AMPAS, CIP y otros, a la vista de que resultan desconocidos para algunos panelistas.

Esta consulta Delphi es una técnica de investigación más, entre otras varias dentro de este estudio, como son:

- Análisis de la Normativa y de los datos estadísticos de alumnado, profesorado, recursos materiales y resultados
- Entrevistas a reconocidos expertos/as, a familias y a asociaciones
- Historias de vida a alumnos/as y exalumnos/as con diferente tipo de n.e.e.
- Consulta Delphi
- Grupos de discusión

Se ha reservado como última herramienta, tres grupos de discusión, uno para cada Territorio Histórico, que sean capaces de recoger las cuestiones clave detectadas a través de toda la información, cuantitativa y cualitativa, obtenida y analizada, así como los debates que llevan parejos. Un grupo de discusión compuesto por alrededor de ocho personas, representativas de los agentes sociales implicados, en el que se someterá a debate, pero sobre todo a priorización, las propuestas de mejora.

Por razones principalmente de calendario, pero también por la riqueza de las aportaciones recibidas, con este segundo cuestionario se finaliza la consulta Delphi, agradeciendo encarecidamente el interés de quienes han dedicado su valioso tiempo a participar en este debate, asegurándoles el envío de los resultados de esta segunda vuelta.

Les rogamos envíen su respuesta en el plazo máximo de una semana





## PREGUNTA ANTERIOR

P.1.3 Los profesionales de la educación que no se sienten directamente relacionados con las personas con necesidades educativas especiales, no tienen asumidos los valores que se recogen en la normativa vigente.

	Su punt.	Puntuación Grupo
Acuerdo		7
Importancia		9

## NUEVA FORMULACIÓN

P.1.3 Salvo los especialistas y los auxiliares de apoyo, el resto de profesionales, independientemente de compartir o no los valores que se desprenden de la normativa, tienen muchas dificultades para ponerlos en práctica.

Muy de acuerdo		Muy en desacuerdo							
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Muy importante		Nada importante							
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

## OBSERVACIONES / ACCIONES DE MEJORA

---



---



---



---

## PREGUNTA ANTERIOR

P.1.4 El conjunto de familias que tienen hijos/as en la escuela no comparten los valores que se desprenden de la normativa de una escuela comprensiva e integradora.

	Su punt.	Puntuación Grupo
Acuerdo		6
Importancia		8,5

## NUEVA FORMULACIÓN

P.1.4 Es necesario que el conjunto de familias que no tienen en su seno a una persona con necesidades especiales participe, conozca y comparta los valores enriquecedores que se desprenden de la normativa de una escuela normativa e integradora.

Muy de acuerdo		Muy en desacuerdo							
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Muy importante		Nada importante							
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

## OBSERVACIONES / ACCIONES DE MEJORA

---



---



---



---

## PREGUNTA ANTERIOR

P.1.5 El Proyecto Educativo de Centro, en el que cada centro hace suyo la misión y los valores de la normativa en relación a su entorno inmediato, se contempla como una exigencia administrativa y no como el marco en el que lograr la coherencia entre el discurso del deber ser y el funcionamiento real.

	Su punt.	Puntuación Grupo
Acuerdo		6,5
Importancia		8

## NUEVA FORMULACIÓN

P.1.5 El proyecto educativo de centro representará una estrategia proporcionalmente coherente con las prácticas cotidianas en el centro y en el aula, en la medida en que el proceso de su elaboración haya contado con todos los agentes\* y clientes implicados.

Muy de acuerdo		Muy en desacuerdo						
10	8,5	7	6	5	4	3	2	1
Muy importante		Nada importante						
10	8,5	7	6	5	4	3	2	1

## OBSERVACIONES / ACCIONES DE MEJORA

---



---



---



---

**PREGUNTA ANTERIOR**

P.1.6 En la normativa del Departamento de Educación se utiliza el término de Integración educativa. Por otra parte hay un empleo cada vez más generalizado del termino Inclusión. Teniendo en cuenta la diferencia de significado que implica, ¿es oportuno cambiar de denominación en nuestra comunidad?

	<b>Su punt.</b>	<b>Puntuación Grupo</b>
<b>Acuerdo</b>		<b>5</b>
<b>Importancia</b>		<b>6</b>

**NUEVA FORMULACIÓN**

P.1.6 Cambiar el término de integración, por el de inclusión u otro más afortunado, tiene sentido cuando se identifiquen y propongan nuevos procesos cualitativos hacia la no segregación, y/o como una herramienta estratégica más para ayudar a reducir la polisemia de términos gastados que pudieran amparan diversas conductas y actitudes.

Muy de acuerdo					Muy en desacuerdo				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

Muy importante				Nada importante					
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

**OBSERVACIONES / ACCIONES DE MEJORA**

---

---

---

---

**Acciones de mejora, de carácter general, en relación con el liderazgo**

---

---

---

---

---

---

---

---

**2. Adituak / Profesionales**

*PARA MEJORAR LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS PROFESIONALES HEMOS IDENTIFICADO LAS SIGUIENTES INICIATIVAS.*

**PREGUNTA ANTERIOR**

P.2.1 Sería necesario dotar de más profesionales por alumno/a de forma especial en el desfavorecimiento.

	<b>Su punt.</b>	<b>Puntuación Grupo</b>
<b>Acuerdo</b>		<b>8</b>
<b>Importancia</b>		<b>8</b>

**NUEVA FORMULACIÓN**

P.2.1 La dotación de más profesionales por alumno /a estará supeditada a la mejora de los procesos en los que actualmente participan, y al aumento de su formación tanto inicial como continua. Evitando en todo caso que un aumento de profesionales conlleve “segregar mejor” al alumno con nee.

Muy de acuerdo					Muy en desacuerdo				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

Muy importante				Nada importante					
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

**OBSERVACIONES / ACCIONES DE MEJORA**

---

---

---

---

## PREGUNTA ANTERIOR

P.2.2 Habría que formar al profesorado en recursos didácticos para el tratamiento de la diversidad en el aula.

	Su punt.	Puntuación Grupo
<b>Acuerdo</b>		<b>9</b>
<b>Importancia</b>		<b>9,5</b>

## NUEVA FORMULACIÓN

P.2.2 Todos los docentes deberán tener, desde el punto de vista formativo, la posibilidad de un desarrollo profesional en el que se incorpore el hecho de ir comprendiendo los procesos educativos clave, que se dan tanto en el aula como en el centro, para dar respuesta a la diversidad.

Muy de acuerdo					Muy en desacuerdo				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

Muy importante					Nada importante				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

## OBSERVACIONES / ACCIONES DE MEJORA

---



---



---



---

## PREGUNTA ANTERIOR

P.2.3 Habría que formar a los equipos directivos en la gestión a través de Procesos Organizacionales\*, en estrecha unión con los avances en la tecnología de comunicación y la información.

	Su punt.	Puntuación Grupo
<b>Acuerdo</b>		<b>9</b>
<b>Importancia</b>		<b>9</b>

## NUEVA FORMULACIÓN

P.2.3 Habría que interesar y formar a los equipos directivos en la gestión a través de procesos Organizacionales\*, en estrecha unión con los avances en tecnología de la comunicación y la información.

Muy de acuerdo					Muy en desacuerdo				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

Muy importante					Nada importante				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

## OBSERVACIONES / ACCIONES DE MEJORA

---



---



---



---

## PREGUNTA ANTERIOR

P.2.4 Sería necesario diseñar las condiciones de horario o calendario que permitieran la posibilidad de coordinación entre los diferentes profesionales en la etapa secundaria.

	Su punt.	Puntuación Grupo
<b>Acuerdo</b>		<b>9</b>
<b>Importancia</b>		<b>9</b>

Muy de acuerdo					Muy en desacuerdo				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

Muy importante					Nada importante				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

## NUEVA FORMULACIÓN

P.2.4 Sería necesario fomentar y/o diseñar las condiciones de horario o calendario que permitieran la posibilidad de coordinación entre los diferentes profesionales en la etapa secundaria.

## OBSERVACIONES / ACCIONES DE MEJORA

---



---



---



---

PREGUNTA ANTERIOR

P.2.5 Habría que disponer medidas para aumentar la estabilidad del profesorado en general y de los tutores de las personas con nee en particular.

	Su punt.	Puntuación Grupo
<b>Acuerdo</b>		<b>9,5</b>
<b>Importancia</b>		<b>9,5</b>

NUEVA FORMULACIÓN

P.2.5 Habría que disponer medidas para aumentar a la estabilidad de los equipos, influyendo en la estabilidad de los profesionales y/o en otras medidas que compensen la necesaria y/o inevitable movilidad.

Muy de acuerdo					Muy en desacuerdo				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Muy importante					Nada importante				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

OBSERVACIONES / ACCIONES DE MEJORA

---



---



---

PREGUNTA ANTERIOR

P.2.6 Habría que potenciar los planes de formación a nivel de Centros unidos a proyectos y a resultados.

	Su punt.	Puntuación Grupo
<b>Acuerdo</b>		<b>9</b>
<b>Importancia</b>		<b>9</b>

NUEVA FORMULACIÓN

P.2.6 Habría que financiar, preferentemente, los planes de formación que van unidos a proyectos de intervención a nivel de centro, que tienen diseñados sistemas de evaluación complejos\* y que tienen vocación de compartir los resultados\*.

Muy de acuerdo					Muy en desacuerdo				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Muy importante					Nada importante				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

OBSERVACIONES / ACCIONES DE MEJORA

---



---



---

PREGUNTA ANTERIOR

P.2.7 Habría que reducir el número de profesores diferentes en cada curso de secundaria, asemejándolo a primaria.

	Su punt.	Puntuación Grupo
<b>Acuerdo</b>		<b>7</b>
<b>Importancia</b>		<b>7</b>

NUEVA FORMULACIÓN

P.2.7 El número de profesores/as diferentes que pasan por una misma aula en la etapa secundaria requiere medidas (reducción del número de profesores) y/o mejora de procesos (Sistemas de coordinación) que favorezcan la individualización de la atención.

Muy de acuerdo					Muy en desacuerdo				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Muy importante					Nada importante				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

OBSERVACIONES / ACCIONES DE MEJORA

---



---



---

**Acciones de mejora, de carácter general, en relación a los/as profesionales**

---



---



---



---

### 3. Antolaketa Prozesuak / Procesos Organizacionales\*

DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS **PROCESOS ORGANIZACIONALES\*** HEMOS ENCONTRADO LAS SIGUIENTES CUESTIONES.

#### PREGUNTA ANTERIOR

- P.3.1 Sería necesario mejorar la coordinación y la coherencia en el entramado institucional con respecto a la relación entre responsables políticos y técnicos.

	Su punt.	Puntuación Grupo
Acuerdo		9
Importancia		9

#### NUEVA FORMULACIÓN

- P.3.1 Sería necesario que entre los responsables políticos y los técnicos la coherencia y la coordinación se construyera desde la complicidad en proyectos educativos; evaluando, fijando objetivos y planificando de nuevo.

Muy de acuerdo										Muy en desacuerdo									
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Muy importante										Nada importante									
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

#### OBSERVACIONES / ACCIONES DE MEJORA

---



---



---

#### PREGUNTA ANTERIOR

- P.3.2 Sería necesario mejorar la coordinación entre los profesionales docentes y los profesionales especializados y los auxiliares de educación.

	Su punt.	Puntuación Grupo
Acuerdo		9
Importancia		9

#### NUEVA FORMULACIÓN

- P.3.2. Es necesario mejorar la coordinación entre los profesionales docentes y los especializados y los auxiliares de educación desde el hecho de compartir objetivos comunes.

Muy de acuerdo										Muy en desacuerdo									
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Muy importante										Nada importante									
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

#### OBSERVACIONES / ACCIONES DE MEJORA

---



---



---

#### PREGUNTA ANTERIOR

- P.3.3 Sería necesario aumentar la autonomía de funcionamiento de cada centro y su coherencia interna.

	Su punt.	Puntuación Grupo
Acuerdo		7
Importancia		7

#### NUEVA FORMULACIÓN

- P.3.3 Es necesario fomentar la posibilidad que cada centro tiene de adecuar su proyecto educativo a su comunidad inmediata.

Muy de acuerdo										Muy en desacuerdo									
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Muy importante										Nada importante									
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

#### OBSERVACIONES / ACCIONES DE MEJORA

---



---



---

PREGUNTA ANTERIOR

P.3.4 Sería necesario potenciar la relevancia y las funciones de los/as consultores/as y orientadores/as.

	Su punt.	Puntuación Grupo
<b>Acuerdo</b>		<b>8</b>
<b>Importancia</b>		<b>8</b>

NUEVA FORMULACIÓN

P.3.4 Es necesario potenciar la relevancia, difundir las funciones e identificar tareas y pautas de actuación de los/as consultores/as y los/as orientadores/as.

Muy de acuerdo					Muy en desacuerdo				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Muy importante					Nada importante				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

OBSERVACIONES / ACCIONES DE MEJORA

---

---

---

---

PREGUNTA ANTERIOR

P.3.5 Sería necesario unificar los criterios para la clasificación diagnóstica del alumnado en el conjunto de la Comunidad Autónoma.

	Su punt.	Puntuación Grupo
<b>Acuerdo</b>		<b>7</b>
<b>Importancia</b>		<b>7</b>

NUEVA FORMULACIÓN

P.3.5 Es necesario unificar criterios para la clasificación diagnóstica del alumnado del conjunto de la comunidad autónoma con el objetivo organizacional\* de compartir información, tanto dentro del sistema educativo como entre sistemas, (Educación, Sanidad y Servicios Sociales) y servir, a su vez, como un indicador para la dotación de recursos con criterios de equidad.

Muy de acuerdo					Muy en desacuerdo				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Muy importante					Nada importante				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

OBSERVACIONES / ACCIONES DE MEJORA

---

---

---

---

PREGUNTA ANTERIOR

P.3.6 En el proceso organizacional de la asignación de recursos sería necesario trasladar la filosofía del “justo a tiempo” de la industria.

	Su punt.	Puntuación Grupo
<b>Acuerdo</b>		<b>9</b>
<b>Importancia</b>		<b>8</b>

NUEVA FORMULACIÓN

P.3.6 Es necesario mejorar la asignación de recursos desde la filosofía que se desprende del “Justo a tiempo” de la industria.

Muy de acuerdo					Muy en desacuerdo				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Muy importante					Nada importante				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

OBSERVACIONES / ACCIONES DE MEJORA

---

---

---

---

**Acciones de mejora, de carácter general, en relación con los procesos organizacionales\***

---

---

---

---

## 4. Hezkuntza Prozesuak / Procesos Educativos\*

DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS **PROCESOS EDUCATIVOS\*** CLAVE HEMOS ENCONTRADO LAS SIGUIENTES CONSIDERACIONES.

### PREGUNTA ANTERIOR

- P.4.1 Sería necesario implantar medidas preventivas primarias\* mediante indicadores de centro, por un lado, y protocolos para la identificación de indicadores que anticipen el fracaso escolar, para realizar las medidas preventivas secundarias\* adecuadas, por otro.

	Su punt.	Puntuación Grupo
Acuerdo		9
Importancia		9

### NUEVA FORMULACIÓN

- P.4.1.a Es necesario diseñar e implantar medidas preventivas primarias en base a una combinación de factores e indicadores de riesgo, tanto a nivel de centro como de la comunidad de referencia, por un lado y protocolos para la identificación de indicadores que anticipen el fracaso escolar, para realizar las medidas preventivas secundarias adecuadas, por otro.

Muy de acuerdo					Muy en desacuerdo				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Muy importante					Nada importante				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

### OBSERVACIONES / ACCIONES DE MEJORA

---



---



---

- P.4.1.b Es necesario diseñar y establecer modelos de respuesta, preventivos, sobre todo para los/as niños/as más pequeños (0-3 años)

Muy de acuerdo					Muy en desacuerdo				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Muy importante					Nada importante				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

### OBSERVACIONES / ACCIONES DE MEJORA

---



---



---

### PREGUNTA ANTERIOR

- P.4.2 La atención individualizada\* de carácter preventivo secundario estigmatiza a una persona y/o a su grupo de referencia si pertenece o se identifica con un colectivo en concreto.

	Su punt.	Puntuación Grupo
Acuerdo		6
Importancia		7

### NUEVA FORMULACIÓN

- P.4.2 Es necesario valorar que la atención individualizada de carácter preventivo secundario tiene el importante riesgo de estigmatizar a una persona y, en mayor proporción, si está pertenece o se identifica con un colectivo concreto y, por consiguiente, es necesario tomar las medidas compensatorias adecuadas.

Muy de acuerdo					Muy en desacuerdo				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Muy importante					Nada importante				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

### OBSERVACIONES / ACCIONES DE MEJORA

---



---



---



**PREGUNTA ANTERIOR**

P.4.3 Sería idóneo combinar la formación en el centro ordinario con la formación en el CIP-Centro de Iniciación Profesional.

	Su punt.	Puntuación Grupo
<b>Acuerdo</b>		<b>8</b>
<b>Importancia</b>		<b>8</b>

**NUEVA FORMULACIÓN**

P.4.3.a El tener la posibilidad de combinar la formación en centro ordinario con la formación en CIP\* es una excelente oportunidad para individualizar situaciones excepcionales. (El acceso de alumnos en edad de educación obligatoria a los CIP\* es una práctica residual pero en aumento).

Muy de acuerdo					Muy en desacuerdo				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

Muy importante					Nada importante				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

**OBSERVACIONES / ACCIONES DE MEJORA**

---



---



---

P.4.3.b La combinación centro ordinario y CIP\* representaría una pésima práctica que estigmatizaría a la persona y que, en la práctica, podría abrir la posibilidad de negar la educación obligatoria a un importante colectivo de personas.

Muy de acuerdo					Muy en desacuerdo				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

Muy importante					Nada importante				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

**OBSERVACIONES / ACCIONES DE MEJORA**

---



---



---

**PREGUNTA ANTERIOR**

P.4.4 El trabajo cooperativo\* en el aula en sus diferentes formas de estructurarlo representa el proceso de instrucción más pertinente de la respuesta educativa a la diversidad.

	Su punt.	Puntuación Grupo
<b>Acuerdo</b>		<b>8,5</b>
<b>Importancia</b>		<b>8</b>

**NUEVA FORMULACIÓN**

P.4.4 El trabajo cooperativo\* representa un proceso de instrucción clave tanto para la respuesta educativa a las necesidades educativas especiales como para el resto del alumnado, en definitiva una respuesta que extrae riqueza de la diversidad.

Muy de acuerdo					Muy en desacuerdo				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

Muy importante					Nada importante				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

**OBSERVACIONES / ACCIONES DE MEJORA**

---



---



---

**PREGUNTA ANTERIOR**

P.4.5 La especialización académica de la etapa secundaria obligatoria y el consecuente mayor número de profesores, representa un obstáculo para la individualización de la atención educativa.

	Su punt.	Puntuación Grupo
<b>Acuerdo</b>		<b>7</b>
<b>Importancia</b>		<b>7</b>

**MISMA FORMULACIÓN**

P.4.5 La especialización académica de la etapa secundaria obligatoria y el consecuente mayor número de profesores, representa un obstáculo para la individualización de la atención educativa.

Muy de acuerdo					Muy en desacuerdo				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

Muy importante					Nada importante				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

**OBSERVACIONES / ACCIONES DE MEJORA**

---



---



---

**Acciones de mejora, de carácter general, en relación con los procesos de educativos**

---



---



---



---



---

**5. Bezero Sistema / Sistema Cliente\*** (Familias, alumnado, ONGs, otras administraciones, proveedores...)

DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL **SISTEMA CLIENTE\*** HEMOS IDENTIFICADO LAS SIGUIENTES POSIBILIDADES DE MEJORA.

PREGUNTA ANTERIOR

P.5.1 Potenciar e incentivar la función que a las AMPAS le otorga la normativa vigente.

	Su punt.	Puntuación Grupo
Acuerdo		7
Importancia		7

NUEVA FORMULACIÓN

P.5.1 El desarrollo del ROF en cada centro es un instrumento clave para potenciar la función de las AMPAS\*.

Muy de acuerdo					Muy en desacuerdo				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

Muy importante					Nada importante				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

**OBSERVACIONES / ACCIONES DE MEJORA**

---



---



---

PREGUNTA ANTERIOR

P.5.2 Establecer sistemas de coordinación con las diferentes áreas de Acción Social de la Diputación y los Servicios Sociales de Base.

	Su punt.	Puntuación Grupo
Acuerdo		9
Importancia		9

NUEVA FORMULACIÓN

P.5.2 Es necesario diseñar planes de trabajo común, desde la identificación de mutuas expectativas y sistemas de coordinación que los sustente entre Educación, servicios especializados de acción social, los servicios sociales de base y atención primaria sanitaria.

Muy de acuerdo					Muy en desacuerdo				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

Muy importante					Nada importante				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

**OBSERVACIONES / ACCIONES DE MEJORA**

---



---



---



---

**PREGUNTA ANTERIOR**

P.5.3 Realzar la función del tutor como profesional clave\* en el conjunto de relaciones del centro, la familia y el alumnado.

	Su punt.	Puntuación Grupo
<b>Acuerdo</b>		<b>9</b>
<b>Importancia</b>		<b>9</b>

**NUEVA FORMULACIÓN**

P.5.3 Es necesario dotar de recursos, en especial, dotar de tiempo para que las expectativas sobre la función del tutor como profesional clave en el conjunto de relaciones del centro, la familia y el alumnado se vean razonablemente satisfechas.

Muy de acuerdo					Muy en desacuerdo				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Muy importante					Nada importante				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

**OBSERVACIONES / ACCIONES DE MEJORA**

---



---



---

**PREGUNTA ANTERIOR**

P.5.4 Enfatizar el proceso de acogida al centro y al inicio de cada ciclo en el que entre otros objetivos se establezcan las expectativas adecuadas entre alumno, familia y profesionales.

	Su punt.	Puntuación Grupo
<b>Acuerdo</b>		<b>9</b>
<b>Importancia</b>		<b>9</b>

**NUEVA FORMULACIÓN**

P.5.4 Enfatizar el proceso de acogida al centro y al inicio de cada ciclo en el que, entre otros objetivos, se establezcan las expectativas adecuadas entre alumno, familia y profesionales, en el que se identifiquen las mutuas expectativas entre alumno, familia y profesionales.

Muy de acuerdo					Muy en desacuerdo				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Muy importante					Nada importante				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

**OBSERVACIONES / ACCIONES DE MEJORA**

---



---



---

**PREGUNTA ANTERIOR**

P.5.5 Coordinar y posibilitar la participación de las ONGs como clientes expertos organizados, como formadores especializados o como prestadores de servicios directos en colaboración.

	Su punt.	Puntuación Grupo
<b>Acuerdo</b>		<b>8</b>
<b>Importancia</b>		<b>7</b>

**NUEVA FORMULACIÓN**

P.5.5.a Es necesario fomentar que el sistema educativo identifique a las ONGs como clientes expertos organizados o/y formando parte de su sistema de alianzas.

Muy de acuerdo					Muy en desacuerdo				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Muy importante					Nada importante				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

**OBSERVACIONES / ACCIONES DE MEJORA**

---



---



---

**NUEVA FORMULACIÓN**

P.5.5.b Es necesario fomentar que las ONGs presten servicios directos en colaboración y de forma simultanea y /o intermitente en la etapa secundaria.

Muy de acuerdo					Muy en desacuerdo				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Muy importante					Nada importante				
10	9	7,5	6	5	4	3	2	1	

**OBSERVACIONES / ACCIONES DE MEJORA**

---



---



---

**PREGUNTA ANTERIOR**

P.5.6 Informar, formar y, fundamentalmente, compartir con el conjunto de los padres y madres la riqueza y los beneficios que supone la diversidad.

	Su punt.	Puntuación Grupo
<b>Acuerdo</b>		<b>9</b>
<b>Importancia</b>		<b>9</b>

**MISMA FORMULACIÓN**

P.5.6 Informar, formar y, fundamentalmente, compartir con el conjunto de los padres y madres la riqueza y los beneficios que supone la diversidad.

Muy de acuerdo					Muy en desacuerdo				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Muy importante					Nada importante				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

**OBSERVACIONES / ACCIONES DE MEJORA**

---



---



---



---

**PREGUNTA ANTERIOR**

P.5.7 Favorecer la accesibilidad\* al sistema educativo por parte del sistema cliente\* para que familias y otras organizaciones puedan anticipar y entender la organización y la toma de decisiones de dicho sistema.

	Su punt.	Puntuación Grupo
<b>Acuerdo</b>		<b>9</b>
<b>Importancia</b>		<b>9</b>

**NUEVA FORMULACIÓN**

P.5.7 Favorecer la accesibilidad\* al sistema educativo por parte del sistema cliente\* para que familias y otras organizaciones puedan anticipar y entender la organización y la toma de decisiones de dicho sistema.

Muy de acuerdo					Muy en desacuerdo				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Muy importante					Nada importante				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

**OBSERVACIONES / ACCIONES DE MEJORA**

---



---



---



---

**Acciones de mejora, de carácter general, en relación con el sistema cliente\***

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

## 6. Emaitzak / Resultados

DESDE EL PUNTO DE VISTA DE **RESULTADOS** HEMOS ENCONTRADO LOS SIGUIENTES INTERROGANTES.

### PREGUNTA ANTERIOR

- P.6.1 En la enseñanza pública, en las aulas con modelo lingüístico A, se está concentrando una proporción de personas desfavorecidas socialmente y /o con discapacidad que impide generar riqueza desde una heterogeneidad decreciente.

	Su punt.	Puntuación Grupo
Acuerdo		9
Importancia		9

### NUEVA FORMULACIÓN

- P.6.1 En la red de enseñanza pública, en las aulas de modelo lingüístico A\*, en Bizkaia, y en las de modelo B\*, en Guipuzkoa, se está concentrando una proporción de personas desfavorecidas socialmente y /o con discapacidad que impide generar riqueza desde una heterogeneidad decreciente.

Muy de acuerdo					Muy en desacuerdo				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Muy importante					Nada importante				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

### OBSERVACIONES / ACCIONES DE MEJORA

---



---

### PREGUNTA ANTERIOR

- P.6.2 La escuela pública está atendiendo en mayor medida a la diversidad que la privada concertada, en especial con las personas desfavorecidas por razón de clase social o cultural.

	Su punt.	Puntuación Grupo
Acuerdo		9
Importancia		9

### NUEVA FORMULACIÓN

- P.6.2. La red de la enseñanza pública esta atendiendo en mayor medida que la privada concertada a personas con riesgo de fracaso escolar, diferencia que se incrementa de forma crítica en la ESO.

Muy de acuerdo					Muy en desacuerdo				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Muy importante					Nada importante				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

### OBSERVACIONES / ACCIONES DE MEJORA

---



---

### PREGUNTA ANTERIOR

- P.6.3 Hay centros públicos que, por su ubicación geográfica en zonas en que se concentran grupos culturales y/o sociales desfavorecidos, se convierten de hecho en centros de educación especial.

	Su punt.	Puntuación Grupo
Acuerdo		8
Importancia		9

### NUEVA FORMULACIÓN

- P.6.3.a Hay centros públicos que, por su ubicación geográfica en zonas en que se concentran grupos culturales y/o sociales desfavorecidos, se convierten de hecho, en centros de marginación, en auténticos guetos y es necesario tomar medidas correctoras para que esta situación no se llegue a dar.

Muy de acuerdo					Muy en desacuerdo				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Muy importante					Nada importante				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

### OBSERVACIONES / ACCIONES DE MEJORA

---



---

P.6.3.b Hay centros que, por su ubicación geográfica en zonas en la que se concentran grupos culturales y/o sociales desfavorecidos requieren que los centros adecuen su proyecto educativo y curricular a responder a las características de su entorno como todos los demás centros.

Muy de acuerdo					Muy en desacuerdo				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Muy importante					Nada importante				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

### OBSERVACIONES / ACCIONES DE MEJORA

---



---



---

#### PREGUNTA ANTERIOR

P.6.4 En el ámbito de la discapacidad si bien la integración en el aula es aceptable, los espacios no reglados: recreos, comedores y actividades extraescolares son espacios/tiempos de marginación y de no-Inclusión.

	Su punt.	Puntuación Grupo
Acuerdo		8
Importancia		9

#### NUEVA FORMULACIÓN

P.6.4 En los espacios/tiempos no reglados: recreos, comedores y actividades extraescolares las personas con discapacidad tienen más dificultades para desempeñar roles significativos situación que se acrecienta en la etapa secundaria.

Muy de acuerdo					Muy en desacuerdo				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Muy importante					Nada importante				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

### OBSERVACIONES / ACCIONES DE MEJORA

---



---



---

#### PREGUNTA ANTERIOR

P.6.5 El tratamiento a la diversidad se convierte en especialmente crítico en la educación secundaria.

	Su punt.	Puntuación Grupo
Acuerdo		9
Importancia		9

#### MISMA FORMULACIÓN

P.6.5 El tratamiento a la diversidad, sea por discapacidad o por desfavorecimiento, es generalmente más complicado de abordar en la etapa secundaria obligatoria que en primaria.

Muy de acuerdo					Muy en desacuerdo				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Muy importante					Nada importante				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

### OBSERVACIONES / ACCIONES DE MEJORA

---



---



---

#### PREGUNTA ANTERIOR

P.6.6 Se detecta un interés casi exclusivo de la comunidad educativa por evaluar la enseñanza mediante indicadores de contenidos académico/instruccionales frente a la transmisión de estrategias y valores.

	Su punt.	Puntuación Grupo
Acuerdo		8
Importancia		9

#### MISMA FORMULACIÓN

P.6.6 Se detecta un interés casi exclusivo de la comunidad educativa (la sociedad lo prima) por evaluar la enseñanza mediante indicadores de contenidos académico/instruccionales frente a la transmisión de estrategias y valores.

Muy de acuerdo					Muy en desacuerdo				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Muy importante					Nada importante				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

### OBSERVACIONES / ACCIONES DE MEJORA

---



---



---







## Glosario

1. ACCESIBILIDAD: Posibilidad de acceder a determinados servicios por parte de todo un colectivo o sociedad. Es un concepto que va más allá de las barreras físicas, urbanas o arquitectónicas.
2. AGENTES: Hace referencia a todo lo que una organización hace, el modelo EFQM identifica cinco agentes; Liderazgo, Personas, Política y Estrategia, Alianzas y Recursos y Procesos.
3. AMPAS: Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos/as
4. ATENCIÓN INDIVIDUAL / INDIVIDUALIZACIÓN DE LA ATENCIÓN: Diferencia entre atender a familias o personas de una en una (atención individual) y atender a una familia o persona, sea individualmente o en grupo, pero siempre con objetivos personalizados para esa familia o persona (atención individualizada).
5. CIP: Centro de Iniciación Profesional en la CAPV, equivalente a programa de garantía social en territorio MEC. Acoge personas mayores de 16 años.
6. EFQM: La Fundación Europea para la Gestión de la Calidad tiene como misión la promoción de la calidad. Fue creada en 1988 por 14 empresas europeas importantes. En 1995 fueron publicadas guías específicas para el sector público: Gobierno local y central, Educación y Salud. En 1999 se publica el nuevo modelo de excelencia E.F.Q.M. 2000.
7. EQUIDAD: Una orientación basada en el principio de equidad que propugna una distribución de los recursos en función de la severidad e incidencia de los problemas, la desventaja social y las barreras de acceso a las prestaciones básicas.
8. “JUSTO A TIEMPO”: Se trata de un sistema para proveer recursos sólo cuando son necesarios, en nuestro caso el centro escolar. Tiene como objetivo minimizar o eliminar los stocks, para evitar costes correspondientes a los stocks improductivos.
9. LIDERAZGO: Hace referencia a cómo los líderes desarrollan y facilitan la consecución de la misión de la escuela en base a los valores que recoge la normativa vigente mediante acciones y comportamientos adecuados, estando implicados personalmente en asegurar que el proyecto de centro y el sistema de gestión que lo sustenta se desarrolla y se implanta.
10. MODELO A: Todas las materias se imparten en castellano excepto el euskera y otras lenguas modernas.
11. MODELO B: Se imparten algunas materias en lengua castellana y otras en euskera.
12. MODELO D: Todas las materias se imparten en euskera excepto el castellano y otras lenguas modernas.
13. MODELO DE EXCELENCIA EFQM 2000: Es una herramienta para la evaluación que permite integrar de forma coherente y estructurada todas las acciones de mejora que se planteen. El modelo consta de 9 elementos/criterios agrupados en dos grandes áreas interrelacionadas. Se identifican 5 *Agentes* (Liderazgo, Personas, Política y Estrategia, Alianzas y Recursos y Procesos) y 4 *Resultados* (Resultados en las personas, Resultados en los clientes, Resultados en la sociedad y resultados clave).
14. PREVENCIÓN PRIMARIA: Según la propuesta de la OMS de 1980, prevención primaria es el conjunto de medidas que evitan que aparezca una deficiencia.

15. PREVENCIÓN SECUNDARIA: Según la propuesta de la OMS de 1980, prevención secundaria es el conjunto de medidas aplicadas, una vez aparecida la deficiencia, para paliar los efectos de ésta. Ej. estimulación temprana en deficientes.
16. PROCESO: Se entiende por proceso al conjunto de fases sucesivas e integradas, que añadiendo valor, conducen a la obtención de un resultado o un producto previamente establecido a partir de determinadas aportaciones.
17. PROCESOS ORGANIZACIONALES: También llamados procesos esenciales son los inherentes a cualquier tipo de organización e imprescindibles para que ésta funcione.
18. PROCESOS EDUCATIVOS: También llamados operativos son procesos vinculados a cada tipo de organización.
19. PROFESIONAL CLAVE: Asimilable a la idea de profesional de referencia, es decir, persona que se responsabiliza de un caso, coordinando el conjunto de intervenciones y, además, es el interlocutor privilegiado con la familia o persona.
20. RESULTADOS: Resultados desde la EFQM se proponen cuatro criterios . resultados en las personas (profesionales), Resultados en los clientes, Resultados en la sociedad y Resultados clave.
21. SISTEMA CLIENTE: Representa el conjunto de personas y organizaciones que tienen una expectativa legítima y/ o se ven influenciados por el producto o servicio que se provee.
22. SISTEMA DE EVALUACIÓN COMPLEJO: Entendemos por sistema de evaluación complejo aquel que intenta evaluar : la pertinencia de los objetivos propuestos en relación a los valores compartidos y a análisis de la situación, los diferentes recursos y procesos utilizados y los diferentes resultados de una organización o proyecto.
23. TRABAJO COOPERATIVO: Se refiere a una modalidad de organización social del aula en la que los alumnos tiene que colaborar entre sí para conseguir realizar la tarea de aprendizaje. Requiere una planificada gestión del aula.

## **Anexo III: Guión para grupos de discusión**

## **GUIÓN PARA GRUPOS DE DISCUSIÓN**

### **1. En relación con el LIDERAZGO han surgido las siguientes opciones de mejora.**

Visualización de la necesidad de que sin liderazgo es muy difícil ordenar, configurar un medio social, la escuela, para que a todos se les de la respuesta educativa adecuada a la que tienen derecho por ser y para ser ciudadanos.

- Definir la figura
- Formación
- Profesionalización
- Estabilidad
- Papel de la Inspección facilitando la emergencia de los discursos en la práctica cotidiana

### **2. Las condiciones de COORDINACIÓN de los profesionales y los calendarios y horarios escolares.**

- Entre los profesores
- Entre los padres y los tutores
- Entre profesores y especialistas y auxiliares

Parece que las condiciones existen, falta la energía para enfrentarse a determinadas inercias.

Tiempo para la coordinación, tiempo para la preparación de la enseñanza, tiempo para la relación con la familia. Actitud de las partes implicadas.

### **3. El y la ORIENTADOR/A. El/la CONSULTOR/A.**

- Su relación con los COP
- La coordinación con otros de la zona
- Elemento de cohesión en el centro

#### **4. El DIAGNÓSTICO: sus posibilidades e inconvenientes.**

- Como anticipo a la intervención
- Como vehículo de comunicación
- Como anticipo de necesidades y, por lo tanto, previsión de recursos

#### **5. La ATENCIÓN TEMPRANA de cero a tres años.**

#### **6. La etapa SECUNDARIA OBLIGATORIA: ¿la asignatura pendiente?**

- La tradición de los profesionales y su interés en contenidos académicos
- El número de profesionales diferentes que tiene un alumno
- La ampliación obligatoria hasta los dieciséis
- Las dificultades propias de la edad
- El papel de la familia
- Excesiva especialización para una etapa obligatoria

(Actitud, formación, individualismo y falta de coordinación de los profesores)

#### **7. La salida organizada de la escuela ANTES DE LOS DIECISÉIS AÑOS.**

Desde que es una práctica ilegal hasta su conveniencia.

#### **8. La CONVIVENCIA en los centros y en especial los que están ubicados en zonas desfavorecidas.**

#### **9. El centro en relación con el resto de los sistemas de protección, SISTEMA DE ALIANZAS**

#### **10. El centro y su relación con las familias, las AMPAS y las diferentes ASOCIACIONES de colectivos en riesgo de exclusión.**

## **Anexo IV: Glosario**

## GLOSARIO

1. **ACCESIBILIDAD:** Posibilidad de acceder a determinados servicios por parte de todo un colectivo o sociedad. Es un concepto que va más allá de las barreras físicas, urbanas o arquitectónicas.
2. **AGENTES:** Hace referencia a todo lo que una organización hace, el modelo EFQM identifica cinco agentes: Liderazgo, Política y Estrategia, Personas, Alianzas y Recursos, y Procesos.
3. **AMPAS:** Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos y Alumnas.
4. **ATENCIÓN INDIVIDUAL/INDIVIDUALIZACIÓN DE LA ATENCIÓN:** Diferencia entre atender a familias o personas de una en una (atención individual) y atender a una familia o persona, sea individualmente o en grupo, pero siempre con objetivos personalizados para esa familia o persona (atención individualizada).
5. **AULA DE APRENDIZAJE DE TAREAS:** Es un tipo de aula que se ubica en institutos, centros de educación secundaria y en centros de educación especial. Está dirigida a alumnado de necesidades educativas especiales ligadas a retraso mental, a partir de los dieciséis años y hasta un máximo de veinte. Comprende cuatro cursos estructurados en dos ciclos cuyo objetivo es fomentar la preparación laboral y la vida activa del alumnado. El segundo ciclo se podrá desarrollar de manera integrada en programas ordinarios o específicos de iniciación profesional.
6. **AULA ESTABLE:** Es un tipo de aula que se crea en centros ordinarios para dar respuesta a aquel alumnado cuyo grado de discapacidad le impide compartir el currículo ordinario, aún con las adaptaciones pertinentes, o sólo puede compartirlo en una parte mínima. Esta aula tiene asignado un tipo de recursos estables en razón al tipo de necesidades que se atienden y que son consideradas como graves y permanentes.
7. **CENTRO ESPECÍFICO O CENTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL:** Se entiende como tal aquel centro que tiene como finalidad proporcionar una educación adaptada al alumnado con necesidades educativas especiales en función de la gravedad y permanencia de las mismas. El alumnado de un centro de este tipo no está sujeto a la normativa académica del que cursa el currículo preceptivo que se imparte en

los centros ordinarios. El proyecto curricular de este tipo de centro constituye una adaptación significativa del currículo.

8. CIP: Centro de Iniciación Profesional en la CAPV, equivalente al programa de garantía social en territorio con competencia del Ministerio de Educación y Ciencia-MEC. Acoge personas mayores de 16 años.
9. EFQM: La Fundación Europea para la Gestión de la Calidad tiene como misión la promoción de la calidad. Fue creada en 1988 por 14 empresas europeas importantes. En 1995 fueron publicadas guías específicas para el sector público: Gobierno local y central, Educación y Salud. En 1999 se publica el nuevo modelo de excelencia EFQM 2000.
10. EQUIDAD: La orientación basada en el principio de equidad propugna una distribución de los recursos en función de la severidad e incidencia de los problemas, la desventaja social y las barreras de acceso a las prestaciones básicas.
11. «JUSTO A TIEMPO»: Se trata de un sistema para proveer recursos sólo cuando son necesarios, en nuestro caso al centro escolar. Tiene como objetivo minimizar o eliminar los stocks, para evitar costes correspondientes a los stocks improductivos.
12. LIDERAZGO: Hace referencia a cómo los líderes desarrollan y facilitan la consecución de la misión de la escuela en base a los valores que recoge la normativa vigente mediante acciones y comportamientos adecuados, estando implicados personalmente en asegurar que el proyecto de centro y el sistema de gestión que lo sustenta se desarrolla y se implanta.
13. MODELO A: Todas las materias se imparten en castellano, excepto el euskera y otras lenguas modernas.
14. MODELO B: Se imparten algunas materias en lengua castellana y otras en euskera.
15. MODELO D: Todas las materias se imparten en euskera, excepto el castellano y otras lenguas modernas.
16. MODELO DE EXCELENCIA EFQM 2000: Es una herramienta para la evaluación que permite integrar de forma coherente y estructurada todas las acciones de mejora que se planteen. El modelo consta de nueve elementos o criterios agrupados en dos grandes áreas relacionadas entre sí. Se identifican cinco agentes (Liderazgo, Personas, Política y Estrategia, Alianzas y Recursos y Procesos) y cuatro resultados (Resultados en las personas, Resultados en los clientes, Resultados en la sociedad y Resultados clave).
17. PREVENCIÓN PRIMARIA: Según la propuesta de la OMS de 1980, prevención primaria es el conjunto de medidas que evitan que aparezca una deficiencia.



18. **PREVENCIÓN SECUNDARIA:** Según la propuesta de la OMS de 1980, prevención secundaria es el conjunto de medidas aplicadas, una vez aparecida la deficiencia, para paliar los efectos de ésta. Ej. estimulación temprana en deficientes.
19. **PROCESO:** Se entiende por proceso al conjunto de fases sucesivas e integradas, que añadiendo valor, conducen a la obtención de un resultado o un producto previamente establecido a partir de determinadas aportaciones.
20. **PROCESOS ORGANIZACIONALES:** También llamados procesos esenciales son los inherentes a cualquier tipo de organización e imprescindibles para que ésta funcione.
21. **PROCESOS EDUCATIVOS:** También llamados operativos son procesos vinculados a cada tipo de organización.
22. **PROGRAMAS COMPLEMENTARIOS DE ESCOLARIZACIÓN:** Hacen referencia a aquellos que ofertarán, al alumnado de menos de dieciséis años, la posibilidad de cursar la educación secundaria obligatoria, bien durante un tiempo semanal o bien a tiempo completo durante un periodo determinado, en unidades específicas de carácter externo. En todo caso, el alumnado que participe en estos programas estará matriculado en un centro de educación secundaria obligatoria y será alumno o alumna del mismo a todos los efectos. Estos programas pueden establecerse desde la propia Administración o en convenio con instituciones y entidades de intervención socio-educativa. La inscripción se realizará de manera individual, una vez agotadas todas las medidas previstas en la regulación ordinaria. Al cumplir los dieciséis años el alumnado podrá acceder a programas de diversificación curricular.
23. **PROGRAMAS DE INICIACIÓN PROFESIONAL:** Hace referencia a programas destinados para el alumnado que no ha alcanzado los objetivos de la ESO, que tienen como fin proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida laboral, o bien, proseguir sus estudios en la enseñanza reglada, preferentemente en los ciclos formativos de grado medio. Están pensados para el alumnado de dieciséis años, que no cuenta con ninguna cualificación académica ni profesional y que ha abandonado el sistema educativo. Actualmente se imparten en centros de iniciación profesional-CIP, centros concertados o entidades privadas.
24. **PROGRAMAS ESPECÍFICOS DE INICIACIÓN PROFESIONAL:** Son programas de garantía social para la iniciación profesional de colectivos concretos que precisan una atención diferenciada. Algunos programas específicos de iniciación profesional existentes son los destinados a jóvenes con necesidades educativas especiales ligadas a una minusvalía concreta, como la sordera, deficiencia visual, etc. También se consideran programas específicos de iniciación profesional los destinados a colectivos de jóvenes que participan en programas de reinserción social o que luchan contra la exclusión social.
25. **PROFESIONAL CLAVE:** Asimilable a la idea de profesional de referencia, es decir, persona que se responsabiliza de un caso, coordinando el conjunto de intervenciones y, además, es el interlocutor privilegiado con la familia o persona.

26. **PROFESORADO CONSULTOR:** Profesorado de apoyo al centro de primaria, que forma parte de la plantilla del mismo, cuya función es apoyar y orientar al profesorado tutor y al equipo docente.
27. **PROFESORADO DE AUDICIÓN Y LENGUAJE:** Profesorado del cuerpo de maestros con especialización en audición y lenguaje, que colabora con el profesorado tutor y con los profesionales de apoyo para la identificación de dificultades y elaboración de las adaptaciones y programas de reeducación necesarios.
28. **PROFESORADO DE PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA:** Profesorado del cuerpo de maestros con habilitación en pedagogía terapéutica que interviene con alumnado con necesidades educativas especiales a nivel individual o en grupo, en el aula ordinaria o en la de apoyo. Así mismo, desarrolla diferentes colaboraciones para evaluar, elaborar adaptaciones curriculares, relacionarse con la familia y responder a la diversidad del alumnado.
29. **PROFESORADO ORIENTADOR:** Profesorado de educación secundaria con la especialidad correspondiente que asesora, coordina y apoya al profesorado en diferentes tareas de la atención a la diversidad del alumnado, tales como orientación, planificación de la intervención y desarrollo de acciones de refuerzo educativo y adaptación curricular.
30. **RESULTADOS:** Desde la EFQM se proponen cuatro criterios: Resultados en las personas (profesionales), Resultados en los clientes, Resultados en la sociedad y Resultados clave.
31. **SISTEMA CLIENTE:** Representa el conjunto de personas y organizaciones que tienen una expectativa legítima y/o se ven influenciados por el producto o servicio que se provee.
32. **SISTEMA DE EVALUACIÓN COMPLEJO:** Aquel que intenta evaluar: la pertinencia de los objetivos propuestos en relación a los valores compartidos y a análisis de la situación, los diferentes recursos y procesos utilizados y los diferentes resultados de una organización o proyecto.
33. **TRABAJO COOPERATIVO:** Se refiere a una modalidad de organización social del aula en la que los alumnos tienen que colaborar entre sí para conseguir realizar la tarea de aprendizaje. Requiere una planificada gestión del aula.