



*Defensor del Menor
en la Comunidad de Madrid*

Estudios e Investigaciones 2003



Esta versión forma parte de la Biblioteca Virtual de la **Comunidad de Madrid** y las condiciones de su distribución y difusión se encuentran amparadas por el marco legal de la misma.



www.madrid.org/publicamadrid

Edita: EL DEFENSOR DEL MENOR EN LA COMUNIDAD DE MADRID

Depósito Legal: M-20.918-2004

Imprime: SOLANA E HIJOS, A.G., S.A.

C/ San Alfonso, 26. La Fortuna (Leganés)

ÍNDICE

	<u>Páginas</u>
PRESENTACIÓN	21
LA SITUACIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS A DISCAPACIDAD EN LA COMUNIDAD DE MADRID	27
1. LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS Y DE LA DISCAPACIDAD	31
1.1. <i>La construcción social de la discapacidad educativa: los alumnos con necesidades educativas especiales</i>	31
1.2. <i>Un modelo interactivo para comprender las necesidades educativas de los alumnos</i>	32
1.3. <i>Calidad de la enseñanza, modalidad de escolarización y aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales</i>	33
1.4. <i>Tensiones actuales en la educación</i>	35
1.5. <i>Dilemas e incertidumbres</i>	36
1.6. <i>Los objetivos del estudio</i>	38
1.7. <i>El modelo de evaluación elegido para estudiar la situación de los alumnos con necesidades educativas especiales</i>	38
2. METODOLOGÍA UTILIZADA	40
3. LA NORMATIVA EDUCATIVA Y LABORAL	43
4. LOS DATOS DE ESCOLARIZACIÓN	47
4.1. <i>Datos de alumnado con necesidades educativas especiales matriculado en centros ordinarios</i>	47
4.2. <i>Datos de alumnado con necesidades educativas especiales matriculado en centros específicos</i>	48
4.3. <i>Datos generales de alumnos con necesidades educativas especiales</i>	50

	<u>Páginas</u>
5. LA OPINIÓN DE LOS PROFESORES DE CENTROS ORDINARIOS QUE ESCOLARIZAN ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	52
5.1. <i>El contexto educativo y social</i>	52
5.1.1. Actitudes ante la integración	52
5.1.2. Normas legales y responsabilidad de la Administración educativa . .	57
5.2. <i>La organización y el funcionamiento del centro</i>	60
5.2.1. La formación de los profesores	60
5.2.2. Organización, funcionamiento y valoración del centro	63
5.2.3. Organización de los apoyos	67
5.2.4. Relaciones con los padres	70
5.3. <i>Los procesos de enseñanza</i>	71
5.3.1. Objetivos educativos	71
5.3.2. Metodología en el aula	73
5.4. <i>Los resultados de la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales</i>	76
5.4.1. Valoración de la integración	76
5.4.2. Satisfacción de los alumnos	82
5.4.3. La satisfacción profesional de los docentes	84
5.4.4. Cambios propuestos	87
5.5. <i>La evaluación cualitativa</i>	89
5.5.1. Contexto educativo y social	90
5.5.2. Normativa y responsabilidad de la Administración educativa	91
5.5.3. Organización, funcionamiento y valoración de los centros	92
5.5.4. Procesos de enseñanza	92
5.5.5. La opinión de los responsables de las Direcciones de Área Territorial	94
6. LA OPINIÓN DE LOS MAESTROS DE CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL	95
6.1. <i>Contexto educativo y social</i>	96
6.1.1. Las actitudes de los maestros	96
6.1.2. Normas legales y responsabilidad de la Administración educativa . .	97
6.2. <i>Organización y funcionamiento del centro</i>	98
6.2.1. Formación de los maestros	98

	<u>Páginas</u>
6.2.2. Organización, funcionamiento y valoración del centro	99
6.2.3. Relaciones con los padres	102
6.3. <i>Procesos de enseñanza</i>	103
6.3.1. Objetivos educativos	103
6.3.2. Metodología educativa	104
6.4. <i>Resultados</i>	105
6.4.1. Valoración de la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales	105
6.4.2. Satisfacción de los alumnos	107
6.4.3. Satisfacción profesional	107
6.4.4. Cambios propuestos	108
6.5. <i>La evaluación cualitativa</i>	110
6.5.1. Contexto educativo y social	111
6.5.2. Organización, funcionamiento y valoración de los centros	112
7. LA OPINIÓN DE LOS EQUIPOS Y DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN	114
7.1. <i>Contexto educativo y social</i>	115
7.1.1. Actitudes	115
7.1.2. Normas legales y responsabilidad de la Administración educativa	119
7.2. <i>Organización y funcionamiento del centro</i>	121
7.2.1. La formación de los profesores	121
7.2.2. Organización, funcionamiento y valoración del centro	122
7.2.3. La relación con los padres	125
7.2.4. Organización de los apoyos	126
7.3. <i>Proceso de enseñanza</i>	129
7.3.1. Objetivos educativos	129
7.3.2. Metodología en el aula	131
7.4. <i>Resultados</i>	134
7.4.1. Valoración de la experiencia de integración	134
7.4.2. Satisfacción de los alumnos	139
7.4.3. Satisfacción profesional de los docentes	141
7.4.4. Valoración de la coordinación de los equipos y departamentos de orientación	143

	<u>Páginas</u>
7.4.5. Cambios propuestos	144
7.5. <i>Evaluación cualitativa</i>	147
7.5.1. Contexto educativo y social	148
7.5.2. Organización y funcionamiento del Centro	148
7.5.3. Procesos de enseñanza	149
7.5.4. Resultados	150
7.5.5. La opinión de los Responsables de las Subdirecciones Territoriales de Madrid	151
8. LAS OPINIONES DE LOS ALUMNOS	152
8.1. <i>Contexto</i>	153
8.1.1. Actitudes ante la integración	153
8.1.2. Relaciones con los padres	155
8.2. <i>Organización y funcionamiento de los centros</i>	156
8.3. <i>Procesos de enseñanza</i>	157
8.4. <i>Resultados</i>	159
8.4.1. Valoración de la experiencia de integración	159
8.4.2. Satisfacción de los alumnos	160
8.4.3. Perspectiva laboral	164
9. LAS OPINIONES DE LAS FAMILIAS	166
9.1. <i>Contexto</i>	167
9.1.1. Información y ayudas recibidas	167
9.1.2. La coordinación de los especialistas	167
9.1.3. Actitudes ante la integración	168
9.1.4. Relaciones familiares	169
9.1.5. Preocupaciones	169
9.2. <i>Organización y funcionamiento del centro</i>	170
9.2.1. Funcionamiento y valoración del centro	170
9.2.2. Relaciones con los padres	173
9.3. <i>Resultados</i>	175
9.3.1. Valoración de la situación educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales	175
9.3.2. Relaciones sociales de sus hijos	176

	<u>Páginas</u>
9.3.3. Perspectivas laborales	177
9.3.4. Cambios propuestos	177
9.4. <i>Evaluación cualitativa</i>	180
9.4.1. Contexto educativo y social	181
9.4.2. Organización y funcionamiento de los centros educativos	183
9.4.3. Resultados	185
10. CONCLUSIONES	187
LA EDUCACIÓN SEXUAL EN LA SOCIEDAD ACTUAL	207
1. ¿DE QUÉ ESTAMOS HABLANDO? LAS PALABRAS Y LOS CONCEPTOS	209
1.1. <i>Las palabras</i>	209
1.2. <i>Los conceptos</i>	210
2. LA EDUCACIÓN SEXUAL EN ESPAÑA	213
2.1. <i>Las personas y las leyes</i>	213
2.2. <i>¿Qué ha ocurrido en la realidad?</i>	215
3. NECESIDAD DE EDUCACIÓN SEXUAL EN LA SOCIEDAD ACTUAL Y MODELOS ALTERNATIVOS . . .	215
3.1. <i>Necesidad de educación sexual en la sociedad actual</i>	215
3.2. <i>¿De qué modelo?</i>	216
3.2.1. <i>Modelo de riesgos</i>	216
3.2.2. <i>Modelo moral</i>	219
3.3. <i>Modelo revolucionario (Emancipador, socio-político, etc.)</i>	224
3.4. <i>Modelo biográfico y profesional</i>	227
4. EL ROL DE LA FAMILIA EN LA EDUCACIÓN SEXUAL	232
4.1. <i>Funciones fundamentales de los padres</i>	233
4.2. <i>¿Cómo pueden colaborar los padres con la escuela?</i>	234
5. EL ROL DE LA ESCUELA	235
5.1. <i>¿Por qué es necesaria la educación sexual en la escuela?</i>	235
5.2. <i>La importancia del aprendizaje incidental</i>	236
5.3. <i>Alternativas organizativas de la educación sexual en la escuela</i>	237

	<u>Páginas</u>
5.4. <i>Los niveles de concreción del currículum</i>	239
5.5. <i>Precondiciones de la educación sexual en la escuela</i>	240
5.6. <i>Las buenas prácticas: Etapas de la intervención</i>	241
5.7. <i>La participación de los alumnos</i>	243
5.8. <i>El tratamiento de lo privado</i>	244
5.9. <i>El clima de clase</i>	245
5.10. <i>Sobre el lenguaje más adecuado</i>	246
6. LOS AGENTES EXTERNOS A LOS CENTROS EDUCATIVOS	248
6.1. <i>Los servicios sanitarios y la educación sexual</i>	248
6.2. <i>Los Ayuntamientos</i>	249
6.3. <i>Las Universidades, escuelas de magisterio y otros centros de formación</i>	250
6.4. <i>Posibles expertos en educación sexual</i>	250
6.5. <i>Los medios de comunicación</i>	250
7. OBJETIVOS Y CONTENIDOS BÁSICOS DE LA EDUCACIÓN SEXUAL	251
7.1. <i>Objetivos generales</i>	252
7.2. <i>Contenidos generales de la educación sexual</i>	256
7.2.1. <i>Las fuentes de los contenidos</i>	256
7.2.2. <i>Naturaleza y características de los contenidos</i>	258
7.2.3. <i>Procesos pedagógicos en relación con los contenidos</i>	258
7.3. <i>Objetivos y contenidos por etapas</i>	260
7.3.1. <i>Objetivos y contenidos de la educación infantil (0-6 años)</i>	260
7.3.1.1. <i>Conocimiento del cuerpo, identidad sexual y rol de género</i>	261
7.3.1.2. <i>Familia y vínculos afectivos</i>	261
7.3.1.3. <i>Los amigos y compañeros</i>	262
7.3.1.4. <i>Nuestro origen</i>	263
7.3.1.5. <i>Comunicación, preguntas y lenguaje sobre sexuales y afectos</i>	264
7.3.2. <i>Objetivos y contenidos durante primaria (6-12 años)</i>	264
7.3.2.1. <i>Cuerpo, figura corporal, identidad sexual y rol de género</i>	265
7.3.2.2. <i>Vínculos afectivos y familia</i>	266
7.3.2.3. <i>La amistad y las relaciones con los iguales</i>	266

	<u>Páginas</u>
7.3.2.4. Reproducción y respuesta sexual humana	267
7.3.3. Conductas sexuales y riesgos: los abusos	268
7.3.4. La comunicación	269
7.4. <i>Objetivos y contenidos en secundaria (12-18 años)</i>	269
7.4.1. Introducción	269
7.4.2. Nuestro cuerpo y nuestros afectos son sexuados	270
7.4.3. Cambios en el cuerpo y en los afectos: la pubertad	271
7.4.4. La Respuesta Sexual Humana	271
7.4.5. Identidad sexual y rol de género	272
7.4.6. Los efectos sexuales: Deseo: atracción y enamoramiento	272
7.4.7. Las conductas sexuales de los adolescentes	273
7.4.8. Riesgo asociado a la actividad sexual	273
7.4.9. Anticoncepción y otras prácticas seguras	274
7.4.10. Relaciones interpersonales	275
7.4.11. Los abusos y la violencia sexual	275
7.4.12. Comercialización de la sexualidad	276
8. RIESGOS ACTUALES DE LA FALTA DE EDUCACIÓN FAMILIAR Y ESCOLAR	276
9 RECOMENDACIONES	278
EL HONOR DEL MENOR	281
1. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE EL DERECHO AL HONOR	283
2. EL DERECHO AL HONOR DEL MENOR EN PARTICULAR	286
2.1. <i>Delimitación del derecho al honor del menor</i>	287
2.2. <i>Conveniencia de la intervención del menor para la conformación del contenido del derecho</i>	287
2.3. <i>Interés público en su protección</i>	288
2.4. <i>Una intromisión que sería legítima deja de serlo por ser un menor el titular del derecho</i>	288
2.5. <i>Indisponibilidad del derecho al honor del menor</i>	289
3. EL PROBLEMA DE LOS USOS SOCIALES EN LA CONFIGURACIÓN DEL HONOR	290

	<u>Páginas</u>
4. LA INTROMISIÓN ILEGÍTIMA EN EL HONOR DEL MENOR	292
5. RESPONSABILIDAD O IRRESPONSABILIDAD JURÍDICA DEL MENOR EN RELACIÓN CON SU HONOR	293
6. APROXIMACIÓN AL DISFRUTE, EJERCICIO Y PROTECCIÓN DEL HONOR DEL MENOR	295
7. EL CONSENTIMIENTO A LA INTROMISIÓN EN EL HONOR. ¿MODIFICACIÓN DE LA POSIBILIDAD DE CONSENTIR A LA LUZ DEL ARTÍCULO 4.3. LOPJM?	297
8. EL HONOR DEL MENOR DESDE LA ÓPTICA DE LA LOPJM	301
9. HONOR DEL MENOR Y DIFAMACIÓN EN LA LEY	304
10. REQUISITOS PARA QUE EXISTA DIFAMACIÓN DEL MENOR	307
11. UNA CUESTIÓN COLATERAL AL DERECHO AL HONOR DEL MENOR: POSIBLES INTERPRETACIONES DE LA EXPRESIÓN “CONTRARIA A SUS INTERESES”, DE LOS APARTADOS SEGUNDO Y TERCERO DEL ARTÍCULO 4 DE LA LOPJM	312
ANEXO: MECANISMOS PARA EL RESPETO DE LOS DERECHOS AL HONOR, A LA INTIMIDAD Y A LA PROPIAS IMAGEN DE LOS MENORES	317
CONCILIACIÓN DE LA VIDA FAMILIAR Y LABORAL	331
1. PRINCIPIOS Y FUNDAMENTOS	333
1.1. <i>Finalidad del documento</i>	333
1.2. <i>Interrogantes de partida</i>	334
1.3. <i>La familia: fundamentos de las políticas familiares</i>	336
1.4. <i>Principios y modelos de políticas familiares</i>	338
1.4.1. Principios	338
1.4.2. Modelos de políticas familiares	342
1.5. <i>Conciliación de la vida familiar y laboral</i>	341
2. CONCILIACIÓN ENTRE VIDA LABORAL Y FAMILIAR EN LOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA	343
2.1. <i>El descanso por maternidad las excedencias parentales</i>	344
2.1.1. El descanso y las prestaciones por maternidad	344
2.1.2. Las excedencias parentales	344

	<u>Páginas</u>
2.2. Horarios comerciales, escolares y de servicios públicos	345
2.3. Trabajo a tiempo parcial y flexibilidad de horarios laborales	345
2.4. Prestaciones monetarias y desgravaciones fiscales	346
2.4.1. Subsidios familiares	346
2.4.2. La fiscalidad de las familias	347
2.5. Servicios dirigidos a las familias	348
2.6. Escuelas de educación infantil y guarderías infantiles	348
2.7. Asistencia domiciliaria para los enfermos y personas mayores	349
2.8. Políticas dirigidas a familias numerosas	349
2.9. Visión comparada de España con otros países de la Unión Europea	350
3. MEDIDAS ESTATALES PARA CONCILIAR LA VIDA FILIAR Y LABORAL EN ESPAÑA	351
3.1. Introducción	351
3.2. Plan integral de apoyo a la familia	357
3.3. Plan de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres	366
3.4. Cuadro comparativo de las prestaciones por hijo a cargo de la Unión Europea	367
4. LA CONCILIACIÓN DE LA VIDA FAMILIAR Y LABORAL EN LA COMUNIDAD DE MADRID	371
4.1. Familia madrileña: contexto, características y perspectivas	371
4.2. La atención a la infancia como eje central de la convivencia familiar. El modelo de la Comunidad de Madrid	376
4.3. Planes de igualdad de oportunidades en la Comunidad de Madrid	386
4.3.1. IV Plan de igualdad de mujeres y hombres de la Comunidad de Madrid	386
4.3.2. Plan de igualdad de oportunidades del Ayuntamiento de Madrid	388
5. RECOMENDACIONES Y PROPUESTAS	389
ANEXO I: CUADRO COMPARATIVO DE LAS PRESTACIONES POR HIJO A CARGO EN LA UNIÓN EUROPEA	403
ANEXO II: OTROS CUADROS Y TABLAS (VISIÓN COMPARADA DE LAS ÚLTIMAS DÉCADAS)	405
ANEXO III: COMENTARIOS SOBRE LA LEGISLACIÓN ESPAÑOLA RECIENTE RELACIONADA CON LA FAMILIA	411

	<u>Páginas</u>
ANEXO IV: LÍNEAS ACTUALES DE ACTUACIÓN DE EDUCACIÓN INFANTIL EN MADRID	423
EL ABUSO SEXUAL Y OTRAS FORMAS DE MALTRATO INFANTIL	431
AGRADECIMIENTOS	433
RESUMEN.	442
1. INTRODUCCIÓN	445
2. MARCO DEL PROYECTO	448
3. OBJETIVOS	452
4. METODOLOGÍA	453
4.1. <i>Selección de la muestra</i>	453
4.2. <i>Instrumentos y variables investigadas</i>	458
4.3. <i>Procedimiento</i>	460
5. CONCLUSIONES	462
– <i>Conocimiento y comunicación del maltrato y abuso sexual infantil. Colaboración, valoración y ayudas especializadas</i>	462
– <i>Conocimiento, uso y valoración de la Comisión de Apoyo Familiar</i>	470
– <i>Diseño y planificación curricular. Desarrollo práctico en el aula</i>	471
– <i>Formación del profesorado</i>	477
– <i>Perspectivas de abordaje. Programas preventivo-comunitarios</i>	481
6. PROPUESTAS DE MEJORA	483
6.1. <i>Síntesis</i>	483
– <i>Cuadro</i>	485
6.2. <i>Desarrollo</i>	487
– <i>Conocimiento y comunicación del maltrato y abuso sexual infantil. Colaboración, valoración y ayudas especializadas</i>	487
– <i>Comisión de Apoyo Familiar y recursos interinstitucionales</i>	491
– <i>Diseño y planificación curricular en los Centros. Desarrollo práctico en el aula</i>	495
– <i>Formación del profesorado</i>	498

	<u>Páginas</u>
– Abordaje de la educación afectivo-sexual y el abuso sexual infantil. Programas preventivo-comunitarios	500
7. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA	504
ANEXOS.	508
ÍNDICE DE SIGLAS	523

PRESENTACIÓN

PRESENTACIÓN

Durante el año 2003, en ejercicio de la competencia referida al desarrollo de acciones que permitan conocer las condiciones en que los menores de edad ejercen los derechos, los adultos los respetan y la Comunidad los conoce, atribuida a la Institución del Defensor Del Menor por el artículo 3.1. e) de su Estatuto Jurídico, esta Institución resolvió encomendar a expertos la elaboración de diversos estudios e investigaciones sobre asuntos de gran repercusión social, relativos a la realidad y problemáticas de la Infancia y la Adolescencia. Con ello, se pretende ahondar en el conocimiento de los casos puestos de manifiesto por los ciudadanos a través de sus escritos de queja.

Los estudios e investigaciones llevados a cabo durante el año 2003 han sido los siguientes:

- LA SITUACIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS A DISCAPACIDAD EN LA COMUNIDAD DE MADRID
- LA EDUCACIÓN SEXUAL EN LA SOCIEDAD ACTUAL
- MECANISMOS PARA EL RESPETO DE LOS DERECHOS AL HONOR, A LA INTIMIDAD Y A LA PROPIA IMAGEN DE LOS MENORES
- CONCILIACIÓN DE LA VIDA FAMILIAR Y LABORAL
- ABUSO SEXUAL Y OTRAS FORMAS DE MALTRATO INFANTIL

1. LA SITUACIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS A DISCAPACIDAD EN LA COMUNIDAD DE MADRID

El nuevo enfoque en el tratamiento educativo a los alumnos con necesidades educativas especiales ha contribuido a ampliar su integración en la escuela ordinaria y a impulsar cambios que contribuyan a su mejor educación.

Este estudio surge de la necesidad de evaluar cómo se está desarrollando la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios y en los específicos, qué condiciones la facilitan, qué barreras la dificultan y cómo se están cumpliendo los objetivos educativos para estos alumnos en cualquier tipo de centro. La comunidad científica coincide en la importancia de la calidad del proyecto educativo de una escuela para conseguir una educación satisfactoria de los ACNEES en contextos integradores y en los puntos anteriormente referidos se centran los principales objetivos de este estudio.

Para saber cuál es la respuesta educativa que reciben los ACNEES se ha buscado conocer la opinión de todos los colectivos implicados en la educación de las personas con discapacidad y se han realizado entrevistas a diferentes profesionales con el fin de facilitar y completar la información.

2. LA EDUCACIÓN SEXUAL EN LA SOCIEDAD ACTUAL

En este estudio se pretende dejar claro que la concepción que se tiene hoy de la sexualidad es una visión científico-profesional frente a un modelo definido desde criterios morales. La educación sexual intenta ayudar a las personas a resolver adecuadamente la necesidad de intimidad corporal y afectiva, a la vez que a ser libre, organizando su propia biografía sexual y a responsabilizarse de ella. Así, desde su comienzo, se definen conceptos que a continuación se tratarán extensamente, entre ellos, el de educación sexual y las funciones que ésta cumple en la sociedad.

Este estudio consta de varios apartados que tratan muy diversos temas, entre los que cabe destacar las condiciones necesarias para un buen desarrollo de la sexualidad. Prosigue con un breve recorrido de la educación sexual en España y su evolución en las distintas Comunidades y centros educativos, señalando las razones que la justifican y el modelo desde el que se debe hacer. También se analizan detenidamente los roles que cumplen la familia y la escuela en la formación de los menores de edad y la responsabilidad de ambas instituciones para coordinar sus funciones y conseguir así una mayor efectividad.

El presente estudio incluye una serie de objetivos que debe cumplir la educación sexual teniendo en cuenta los riesgos que corre la sociedad actual en el campo de la sexualidad, especialmente en todo lo relativo a la falta de educación familiar y escolar. Y, por último, se presenta el cuerpo de recomendaciones a modo de conclusiones en las que se resumen los aspectos fundamentales de la investigación.

3. MECANISMOS PARA EL RESPETO DE LOS DERECHOS AL HONOR, A LA INTIMIDAD Y A LA PROPIA IMAGEN DE LOS MENORES

Este informe técnico se ha elaborado con el ánimo de clarificar las dudas que surgen con frecuencia en torno al necesario equilibrio entre el derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen de los menores de edad y la libertad de información, como pilar básico de un estado democrático. En él se tratan diferentes cuestiones como el concepto de intimidad, el consentimiento a las intromisiones a la intimidad, el modo de evitar que se conculque este derecho, las actuaciones imprescindibles si se quiere respetar y un análisis de la jurisprudencia sobre el tema.

El nuevo rumbo que parecen haber tomado los gustos de gran parte de la sociedad española moderna en lo que a programación televisiva, prensa y radio se refiere, así como la curiosidad que despierta en ella la intimidad ajena, hacen de este estudio un instrumento útil de consulta y de reflexión, que lleve a cuestionar hacia dónde conducen estos nuevos hábitos y en qué medida se ven afectados los menores de edad víctimas de ellos. Tal vez éste sea un momento oportuno para abordar todas estas cuestiones, analizar el papel que desempeñan los niños y adolescentes en ellas y en qué medida están amparados por la legislación que les protege.

4. CONCILIACIÓN DE LA VIDA FAMILIAR Y LABORAL

El presente estudio trata de aportar un posible punto de partida para mejorar y definir políticas de apoyo a la infancia y a la familia y conciliar la vida familiar y laboral en la Comunidad de Madrid. Pre-

tende alumbrar posibles recomendaciones o propuestas de la Institución del Defensor del Menor en esta materia.

Tanto los análisis previos como las recomendaciones y propuestas, aunque se elaboran considerando a todos los posibles miembros de la unidad familiar, contemplan de manera especial lo que concierne a la infancia y a la familia y, dentro de la familia, a los miembros dependientes de ésta, los más frágiles, los que con frecuencia no opinan: los niños.

A lo largo de todo el estudio se presentan varios modelos de políticas familiares, se describen y analizan las distintas iniciativas de apoyo a la familia que se llevan a cabo en algunos países de la Unión Europea así como la situación de nuestro país y, finalmente, este recorrido se centra en la Comunidad de Madrid, especialmente en las medidas de atención a la infancia y educación infantil. Asimismo se incluyen consideraciones, conclusiones, recomendaciones y propuestas para la conciliación de la vida familiar y laboral. Un último apartado presenta los cuadros comparativos sobre las prestaciones a la familia en diversos países, comentarios sobre la reciente legislación española relacionada con el tema del estudio y las medidas y recursos destinados por la Comunidad de Madrid al desarrollo de líneas de educación infantil.

5. ABUSO SEXUAL Y OTRAS FORMAS DE MALTRATO INFANTIL

Este estudio ha permitido realizar un diagnóstico de la situación global, en el ámbito educativo, respecto del conocimiento y afrontamiento por parte del profesorado, del abuso sexual y otras formas de maltrato infantil en el contexto de la ciudad de Alcalá de Henares.

De acuerdo con los resultados observados en este estudio, resulta tan determinante el conocimiento de casos de abuso sexual y otros malos tratos infantiles por parte del profesorado, como de otros aspectos que tienen que ver con la comunicación de los mismos, la potenciación, conocimiento y uso de los recursos intra e interinstitucionales, la inclusión de propuestas curriculares de prevención específica e inespecífica en los centros escolares, la formación del profesorado, la promoción de programas preventivo comunitarios y, en general, las propuestas que el propio profesorado genera.

Desde las propuestas de este estudio se trata de promover la complementación de estrategias preventivas comunitarias y de promoción de la salud. Esto significa tratar de evitar la aparición de nuevos casos, aumentar la salud y el bienestar general en aspectos concretos de los menores y de la población e intervenir desde los recursos comunitarios, tanto los profesionales de todos los ámbitos desde el ineludible compromiso de sus responsables, como los miembros de la comunidad en su conjunto.

**LA SITUACIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO
CON NECESIDADES EDUCATIVAS
ESPECIALES ASOCIADAS A DISCAPACIDAD
EN LA COMUNIDAD DE MADRID**

LA SITUACIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS A DISCAPACIDAD EN LA COMUNIDAD DE MADRID

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN:

ÁLVARO MARCHESI

ELENA MARTÍN

GERARDO ECHEITA

MERCEDES BABÍO

MARISA GALÁN

M^a JESÚS AGUILERA

EVA M^a PÉREZ

Trabajo de campo realizado por:

Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo

1. LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS Y DE LA DISCAPACIDAD. 1.1. *La construcción social de la discapacidad educativa: los alumnos con necesidades educativas especiales.* 1.2. *Un modelo interactivo para comprender las necesidades educativas de los alumnos.* 1.3. *Calidad de la enseñanza, modalidad de escolarización y aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales.* 1.4. *Tensiones actuales en la educación.* 1.5. *Dilemas e incertidumbres.* 1.6. *Los objetivos del estudio.* 1.7. *El modelo de evaluación elegido para estudiar la situación de los alumnos con necesidades educativas especiales.*—2. METODOLOGÍA UTILIZADA.—3. LA NORMATIVA EDUCATIVA Y LABORAL.—4. LOS DATOS DE ESCOLARIZACIÓN. 4.1. *Datos de alumnado con necesidades educativas especiales matriculado en centros ordinarios.* 4.2. *Datos de alumnado con necesidades educativas especiales matriculado en centros específicos.* 4.3. *Datos generales de alumnos con necesidades educativas especiales.*—5. LA OPINIÓN DE LOS PROFESORES DE CENTROS ORDINARIOS QUE ESCOLARIZAN ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. 5.1. *El contexto educativo y social.* 5.1.1. *Actitudes ante la integración.* 5.1.2. *Normas legales y responsabilidad de la Administración educativa.* 5.2. *La organización y el funcionamiento del centro.* 5.2.1. *La formación de los profesores.* 5.2.2. *Organización, funcionamiento y valoración del centro.* 5.2.3. *Organización de los apoyos.* 5.2.4. *Relaciones con los padres.* 5.3. *Los procesos de enseñanza.* 5.3.1. *Objetivos educativos.* 5.3.2. *Metodología en el aula.* 5.4. *Los resultados de la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales.* 5.4.1. *Valoración de la integración.* 5.4.2. *Satisfacción de los alumnos.* 5.4.3. *La satisfacción profesional de los docentes.* 5.4.4. *Cambios propuestos.* 5.5. *La evaluación cualitativa.* 5.5.1. *Contexto educativo y social.* 5.5.2. *Normativa y responsabilidad de la Administración educativa.* 5.5.3. *Organización, funcionamiento y valoración de los centros.* 5.5.4. *Procesos de enseñanza.* 5.5.5. *La opinión de los Responsables de las Subdirecciones Territoriales.*—6. LA OPINIÓN DE LOS MAESTROS DE CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL. 6.1. *Contexto educativo y social.* 6.1.1. *Las actitudes de los maes-*

tros. 6.1.2. Normas legales y responsabilidad de la Administración educativa. 6.2. *Organización y funcionamiento del centro*. 6.2.1. Formación de los maestros. 6.2.2. Organización, funcionamiento y valoración del centro. 6.2.3. Relaciones con los padres. 6.3. *Procesos de enseñanza*. 6.3.1. Objetivo educativos. 6.3.2. Metodología educativa. 6.4. *Resultados*. 6.4.1. Valoración de la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales. 6.4.2. Satisfacción de los alumnos. 6.4.3. Satisfacción profesional. 6.4.4. Cambios propuestos. 6.5. *La evaluación cualitativa*. 6.5.1. Contexto educativo y social. 6.5.2. Organización, funcionamiento y valoración de los centros.—7. LA OPINIÓN DE LOS EQUIPOS Y DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN. 7.1. *Contexto educativo y social*. 7.1.1. Actitudes. 7.1.2. Normas legales y responsabilidad de la Administración educativa. 7.2. *Organización y funcionamiento del centro*. 7.2.1. La formación de los profesores. 7.2.2. Organización, funcionamiento y valoración del centro. 7.2.3. La relación con los padres. 7.2.4. Organización de los apoyos. 7.3. *Proceso de enseñanza*. 7.3.1. Objetivos educativos. 7.3.2. Metodología en el aula. 7.4. *Resultados*. 7.4.1. Valoración de la experiencia de integración. 7.4.2. Satisfacción de los alumnos. 7.4.3. Satisfacción profesional de los docentes. 7.4.4. Valoración de la coordinación de los equipos y departamentos de orientación. 7.4.5. Cambios propuestos. 7.5. *Evaluación cualitativa*. 7.5.1. Contexto educativo y social. 7.5.2. Organización y funcionamiento del Centro. 7.5.3. Procesos de enseñanza. 7.5.4. Resultados. 7.5.5. La opinión de los Responsables de las Subdirecciones Territoriales de Madrid.—8. LAS OPINIONES DE LOS ALUMNOS. 8.1. *Contexto*. 8.1.1. Actitudes ante la integración. 8.1.2. Relaciones con los padres. 8.2. *Organización y funcionamiento de los centros*. 8.3. *Procesos de enseñanza*. 8.4. *Resultados*. 8.4.1. Valoración de la experiencia de integración. 8.4.2. Satisfacción de los alumnos. 8.4.3. Perspectiva laboral.—9. LAS OPINIONES DE LAS FAMILIAS. 9.1. *Contexto*. 9.1.1. Información y ayudas recibidas. 9.1.2. La coordinación de los especialistas. 9.1.3. Actitudes ante la integración. 9.1.4. Relaciones familiares. 9.1.5. Preocupaciones. 9.2. *Organización y funcionamiento del centro*. 9.2.1. Funcionamiento y valoración del centro. 9.2.2. Relaciones con los padres. 9.3. *Resultados*. 9.3.1. Valoración de la situación educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales. 9.3.2. Relaciones sociales de sus hijos. 9.3.3. Perspectivas laborales. 9.3.4. Cambios propuestos. 9.4. *Evaluación cualitativa*. 9.4.1. Contexto educativo y social. 9.4.2. Organización y funcionamiento de los centros educativos. 9.4.3. Resultados.—10. CONCLUSIONES.

“En los últimos años están llegando a mi centro de educación especial alumnos con necesidades educativas especiales que han estado integrados en Primaria pero que no siguen en Secundaria. Algunos de ellos están avergonzados de sus compañeros y se cubren la cabeza con su ropa cuando salimos juntos a la calle para que no les reconozcan. Otros están bien” (Directora de un centro de educación especial).

1. LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS Y DE LA DISCAPACIDAD

1.1. La construcción social de la discapacidad educativa: los alumnos con necesidades educativas especiales

El siglo XX ha contemplado profundas transformaciones en la visión de las personas con discapacidad. Durante las primeras décadas se consolidó el reconocimiento de que los alumnos con alguna discapacidad tenían también derecho a la educación, si bien en escuelas específicas, separadas del resto de los alumnos. A mediados del siglo, con más fuerza a partir de los años 70, se producen nuevas iniciativas que contribuyen a una concepción más igualitaria de las personas con discapacidad. Cuatro cambios pueden destacarse: la modificación del significado de la discapacidad; la normalización de los servicios comunitarios; la igualdad de derechos para todas las personas y la positiva valoración de la integración educativa. Algunos comentarios sobre cada uno de ellos ayudará a entender mejor la situación actual.

En primer lugar, se modifica la comprensión de los trastornos del desarrollo. Frente a las propuestas teóricas anteriores, que consideraban la deficiencia como algo innato y estable a lo largo del tiempo, se abre camino una explicación claramente interaccionista, en la que las conductas alteradas o desviadas son en gran medida expresión de las experiencias vividas por las personas a lo largo del tiempo. El déficit no es ya una categoría estable sino que depende del entorno del sujeto, lo que abre la posibilidad de intervenir en los contextos próximos de las personas para mejorar su situación y limitar sus dificultades en su adaptación al medio social.

En segundo lugar, se extienden en los servicios sociales la necesidad de una atención normalizada a todos los ciudadanos, sea cual sea su situación personal y social. Se pretende acercar estos servicios a sus lugares de residencia con el fin de que beneficien por igual a todos y se evite la existencia de servicios paralelos que diferencien a unas personas de otras.

En tercer lugar, se vive en la sociedad un profundo movimiento de cambio hacia el reconocimiento de los derechos civiles de los grupos minoritarios y su integración en la sociedad. La defensa de estos derechos para las minorías étnicas y lingüísticas se extiende también a los colectivos de personas discapacitadas, que se asocian también para expresar sus reivindicaciones.

Finalmente, esta concepción igualitaria de las personas ante la ley y las instituciones penetra igualmente en el ámbito educativo y abre el camino para reducir la distancia entre la educación ordinaria y la educación especial, y para integrar esta última en el sistema educativo común. El concepto de necesidades educativas especiales de los alumnos, establecido oficialmente en 1978, supone la culminación de este cambio y abre una nueva etapa en la construcción social del significado de la discapacidad.

Se puede señalar que, 25 años después, aquella innovadora concepción de los alumnos con discapacidad es uno de los referentes principales de las políticas educativas en este ámbito. Es posible apuntar también que durante este tiempo, la mayoría de los sistemas educativos están sufriendo tensiones antagónicas en relación con sus objetivos prioritarios: por una parte, se impulsan reformas educativas que discriminan a los alumnos con más dificultades; por otra, se mantiene el mensaje y la ilusión de que

es posible conseguir escuelas de calidad para todos los alumnos. Objetivos incompatibles que están impidiendo que aparezcan cambios en la legislación y en la práctica educativa capaces de superar las tensiones, los dilemas y las incertidumbres a las que debe enfrentarse la acción educativa para enseñar con éxito a todos los alumnos. Nos referiremos a estas tensiones y dilemas en dos apartados posteriores. Es necesario ahora describir con más detalle el concepto de necesidades educativas especiales, referente histórico fundamental.

El informe Warnock señaló que debía suprimirse la categorización tradicional de la discapacidad y, en su lugar, los alumnos que necesitaban recursos educativos especiales debían valorarse tras un análisis específico del perfil de sus demandas educativas. La crítica a la categorización de la discapacidad se basó en cuatro razones principales. 1. Muchos niños están afectados por varias discapacidades. 2. Las categorías transmiten la idea de que todos los niños incluidos en ellas presentan situaciones educativas semejantes. 3. Las categorías no permiten que otros niños reciban ayuda extraordinaria. 4. Las categorías etiquetan a los niños, lo que produce un efecto negativo en su autoestima y en las expectativas hacia su progreso educativo. El informe concluyó que no era positivo continuar con una distinción tajante entre alumno con discapacidad y alumnos sin discapacidad, sino que era preferible establecer un continuo de necesidades de los alumnos, desde las ordinarias hasta las especiales. Surge así un término y un concepto que ha abierto una nueva etapa en la educación especial: las necesidades educativas especiales de los alumnos.

Esta nueva visión de los problemas de los alumnos presenta dos características importantes. En primer lugar, el concepto de necesidades educativas especiales tiene un carácter relativo y contextual. Las dificultades de aprendizaje de los alumnos no son inherentes a su desarrollo sino que en gran medida están determinadas por su entorno familiar y social, por las características de su escuela y por los métodos de enseñanza de los profesores. Si se cambian esas condiciones que actúan negativamente, las dificultades del alumno en sus aprendizajes pueden reducirse notablemente. En segundo lugar, el concepto de necesidades educativas especiales remite directamente a la provisión de recursos, a la adaptación del currículo y a los sistemas de acceso al mismo. Especialmente importante es la relación entre la determinación de las necesidades educativas especiales de los alumnos en cuestión y la provisión del profesorado de apoyo que debe colaborar en su educación. Es una relación positiva pero no exenta de problemas, como en un apartado posterior se comentará. No cabe duda que un mayor número de profesores es necesario para responder adecuadamente a las necesidades de estos alumnos. Pero existe el riesgo de que, al final, sólo reciban un apoyo específico aquellos alumnos con un dictamen de necesidades educativas especiales y de que sea el maestro de apoyo el principal responsable de su educación. La huida de la categorización ha podido conducir imperceptiblemente a una nueva etiqueta: los alumnos con necesidades educativas especiales. El establecimiento de un continuo de necesidades de los alumnos ha podido quedar limitado a aquellos con algún tipo de discapacidad.

1.2. Un modelo interactivo para comprender las necesidades educativas de los alumnos

Como se ha expuesto anteriormente, ha existido una amplia tradición en la que los problemas de aprendizaje de los alumnos se les atribuía exclusivamente a ellos. Sus dificultades biológicas, sensoriales, cognitivas o conductuales eran las responsables de sus problemas en la escuela. Los factores relacionados con el entorno del alumno, como la familia y la escuela, apenas eran tenidos en cuenta. Frente a esta posición, el concepto de necesidades educativas del alumno ha subrayado la impor-

tancia del ambiente educativo. Los problemas no están en los alumnos sino en las características de su ambiente, incapaces de responder a sus demandas. El acierto de la concepción de las necesidades educativas de los alumnos ha sido destacar la relación entre el funcionamiento de la escuela y los problemas de los alumnos. Factores como la organización y las estrategias de enseñanza o el desajuste entre las exigencias educativas y las habilidades del alumno, han ocupado el primer plano del análisis y de la reflexión. Un niño en silla de ruedas no debe ser visto como alguien con problemas de movilidad sino más bien como una persona cuya movilidad está restringida por un diseño inadecuado de los edificios. El énfasis en las condiciones del entorno ha conducido a posiciones radicalmente ambientalistas. No hay alumnos con dificultades de aprendizaje, se afirmará desde ellas, sino más bien adultos con dificultades para enseñar.

Un enfoque interactivo, individual y ambiental, es la posición actual casi unánime de los principales investigadores en este campo y de la legislación de la mayoría de los países. Desde esta perspectiva, los factores personales y contextuales se entrecruzan y se influyen a lo largo del desarrollo. Sirva de ejemplo la siguiente norma legal del Reino Unido, publicada en 1989:

“La extensión con la que una dificultad de aprendizaje entorpece el desarrollo del niño no depende solamente de la naturaleza y de la severidad de esta dificultad. Otros factores significativos incluyen los recursos personales y los atributos del niño así como la ayuda y el apoyo proporcionado en casa y la provisión realizada por la escuela, la Administración Educativa Local (LEA) y otras agencias institucionales y voluntarias. Las necesidades educativas especiales de un niño están así relacionadas tanto con sus habilidades e inhabilidades como con la naturaleza y extensión de la interacción de ellas con su ambiente” (Departamento de Educación y Ciencia, 1989).

Compárese este párrafo con el enfoque que impregna la Ley Orgánica de Calidad de la Educación, aprobada por el Parlamento español en 2002:

“Los alumnos con necesidades educativas especiales serán escolarizados en función de sus características, integrándolos en grupos ordinarios, en aulas especializadas, en centros ordinarios, en centros de educación especial o en escolarización combinada” Artículo 45.1.

Como se puede constatar, no hay ninguna referencia al contexto familiar y educativo de los alumnos para explicar sus dificultades. Tampoco se encuentra en el resto de los artículos relativos a los alumnos con necesidades educativas especiales, a los que se hará referencia en un capítulo posterior del presente informe. Se mantiene el término de alumnos con necesidades educativas especiales pero sus dificultades derivan exclusivamente de sus características biológicas, sensoriales, cognitivas o conductuales. Se encuentra, por tanto, una visión antigua, reduccionista y escasamente integradora, perspectiva que configura el espíritu de esta ley.

1.3. Calidad de la enseñanza, modalidad de escolarización y aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales

El nuevo enfoque de los alumnos con necesidades educativas especiales ha contribuido a ampliar su integración en la escuela ordinaria y a impulsar cambios que contribuyan a su mejor educación. Sin embargo, los debates se mantienen sobre qué tipo de enseñanza es la más adecuada para cada uno de los alumnos y en qué tipo de centros encuentra una mejor respuesta a sus demandas educativas. De hecho, en casi todos los países se mantienen las escuelas específicas para los alumnos con mayores problemas y su existencia y reconocimiento social coexiste con el que se proporciona a las escuelas ordinarias que integran alumnos con alguna discapacidad.

La pluralidad de opciones educativas existentes refleja claramente el carácter interactivo del concepto de necesidades educativas especiales y el conflicto que existe entre dos tipos de derechos de los alumnos: a una educación común no segregada y a una educación eficaz y de calidad. Algunos alumnos exigen una respuesta educativa estrictamente individual, especializada y continuada que casi ningún centro ordinario puede proporcionar, al menos en las condiciones actuales. Incluso sin llegar a ese extremo, los centros educativos deberían realizar modificaciones drásticas para garantizar el aprendizaje de determinados alumnos con necesidades educativas especiales. En estos casos, el riesgo que existe si se opta por la modalidad integradora es que no se asegure el progreso de estos alumnos de acuerdo con sus posibilidades.

Las investigaciones realizadas han tratado de desvelar qué modalidad de escolarización cumple mejor los objetivos educativos para los alumnos. La conclusión principal de los estudios comparativos es la que expresa Hegarty (1) (1993, pag. 198) después de una amplia revisión de los estudios disponibles:

“ Los estudios comparativos referidos al logro académico y al desarrollo social están sometidos a limitaciones técnicas considerables –limitaciones que se incrementan cuando se intenta generalizar desde los estudios realizados a contextos muy diferentes. Mientras que esto significa que cualquier inferencia que se realice debe de ser tentativa, la ausencia de un claro balance ventajoso es un apoyo a la integración. Debe existir una presunción a favor de la integración y, en ausencia de una evidencia decisiva contraria, debe de ser considerada como el principio central que gobierne la provisión educativa”.

Las limitaciones de los estudios comparativos han conducido a orientar la investigación hacia las condiciones más adecuadas para que la opción integradora consiga los objetivos educativos para estos alumnos. Los estudios realizados señalan que los programas más efectivos para promover el progreso educativo de los alumnos con necesidades educativas especiales incorporaban modificaciones curriculares, una enseñanza altamente estructurada (particularmente de habilidades básicas) y frecuentes pruebas del progreso de los alumnos. Estos programas también proporcionaban oportunidades para una enseñanza individualizada y se centraban de forma intensiva en objetivos particulares a través de la reducción del número de alumnos en clase, la proporción de maestros de apoyo adicionales y la incorporación de la tutoría por sus iguales.

Existe, por tanto, una amplia aceptación entre la comunidad científica sobre la importancia de la calidad del proyecto educativo de una escuela para conseguir una educación satisfactoria de los alumnos con necesidades educativas especiales en contextos integradores. Una escuela de calidad es aquella que es capaz de dar una respuesta educativa adecuada y satisfactoria a la diversidad de los alumnos. Las iniciativas que promueven proyectos educativos comprometidos con la diversidad de los alumnos tienen las mayores garantías de éxito. Pero para ello debe existir simultáneamente un cambio en el apoyo de la Administración educativa, en el funcionamiento de los centros, en el desarrollo profesional de los profesores, en la organización de los equipos de apoyo, en la cultura escolar, en el estilo de enseñar de los docentes y en la participación de la comunidad educativa (Marchesi, 1999) (2). Es necesario, por tanto, evaluar cómo se está desarrollando la educación de los alumnos con necesidades educativas

¹ S. Hegarty (1993). Reviewing the literature on integration. *Journal of Special Needs Education*, 8, 3, 194-200.

² A. Marchesi (1999). La práctica de las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios. *Desarrollo psicológico y educación*. 3. *Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza.

especiales en los centros ordinarios y en los centros específicos, qué condiciones las facilitan, qué barreras las dificultan y cómo se están cumpliendo los objetivos educativos para estos alumnos en cualquier tipo de centro. En estos puntos se concentran los principales objetivos del presente estudio.

1.4. Tensiones actuales en la educación

“Creemos y proclamamos que:

- *todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos;*
- *cada niño tiene características, intereses y necesidades de aprendizaje que le son propios;*
- *los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades;*
- *las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades;*
- *las escuelas ordinarias con esa orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo”. (Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. UNESCO, 1995.)*

El acuerdo y el compromiso de la Conferencia de Salamanca, auspiciada por la Unesco y el Ministerio de Educación de España, refleja la voluntad compartida por todos los participantes, representantes de 92 gobiernos y de organizaciones, de avanzar hacia un modelo educativo que sea capaz de responder a las necesidades educativas de todos los alumnos desde una perspectiva integradora. Toda la declaración es un estímulo para transformar la educación desde los principios de equidad, solidaridad y aceptación de las diferencias. En ella se establecen los principios que han de orientar el cambio educativo y el marco de acción para alcanzarlos.

La Declaración de Salamanca aporta una visión de la educación muy diferente a la que habitualmente orienta los objetivos de las reformas educativas de los gobiernos de los países desarrollados. Preocupados por las exigencias educativas de la sociedad del conocimiento y presionados para mejorar el rendimiento escolar de los alumnos, han preferido, coherentes con su ideología conservadora, un modelo liberal y competitivo para elevar la calidad de la enseñanza.

La aplicación al sistema educativo de las leyes del mercado, si bien corregidas en algunos aspectos para limitar sus consecuencias negativas en determinados colectivos de alumnos y de escuelas, ha complicado enormemente la capacidad de las escuelas para enseñar con garantías a todos los alumnos. El énfasis en el derecho de los padres a elegir centro educativo para sus hijos y su utilización como estrategia de presión a las escuelas para discriminar a las buenas (las elegidas) frente a las malas (las no elegidas), se acompaña con la evaluación externa del rendimiento académico de los alumnos y con la información pública y comparada de los resultados obtenidos por todas y cada una de las escuelas. La tríada liberal –evaluación, información y elección– reduce drásticamente las posibilidades de las escuelas y marca un camino del que es difícil separarse y que deja en sus márgenes a los alumnos y a las escuelas con mayores dificultades.

La asunción de este modelo como instrumento preferente del cambio educativo provoca tres consecuencias especialmente negativas. En primer lugar, las escuelas y los profesores van a orientar preferentemente su acción educativa hacia el logro de los objetivos que serán evaluados y que, por tanto, expresarán públicamente la calidad de la escuela. En la medida en que el rendimiento académico es el núcleo básico de las evaluaciones externas, menor importancia se dará al desarrollo social, afectivo y moral de los alumnos así como a aquellos proyectos que no tengan una relación directa con las pruebas que han de pasar los alumnos. En segundo lugar, los alumnos con mayor riesgo de manifestar dificultades o retrasos en sus aprendizajes –con necesidades educativas especiales, minorías étnicas o que viven en un contexto social o familiar desfavorecido– serán más fácilmente rechazados por los centros para evitar que su presencia reduzca los resultados medios del centro o enturbie su imagen pública. En tercer lugar, los centros situados en zonas de menor nivel sociocultural deberán escolarizar a aquellos alumnos que no son admitidos por los demás centros, por lo que las diferencias entre unos y otros se ampliarán con el tiempo. El final de este proceso es que los alumnos más capaces irán a determinados centros, por lo que funcionarán mejor, y los menos capaces irán a otros centros, que serán escasamente valorados y reconocidos. Como fácilmente se puede constatar, esta dinámica en nada se ajusta a los objetivos de la Declaración de Salamanca.

Aparece, por tanto, una tensión indudable entre los objetivos de determinadas reformas educativas y los que proceden del análisis de las demandas educativas de los colectivos con mayores dificultades para el aprendizaje. Los primeros, basados en la calidad educativa para los mejores alumnos; los segundos, defensores de los derechos de todos y de la equidad en la educación. Son planteamientos distintos y distantes que expresan, a su vez, modelos diferentes de la sociedad, del significado de la educación y de las relaciones entre la calidad y la equidad.

1.5. Dilemas e incertidumbres

La atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios se enfrenta a decisiones que no son fáciles de adoptar. Norwich (1993) (3) se ha referido a ellas como dilemas, es decir, situaciones que implican una elección entre varias alternativas con consecuencias positivas y negativas de forma simultánea. Dos dilemas merecen destacarse. El primero, la identificación de los alumnos que tienen necesidades especiales: ¿les ayuda o les marca negativamente? El segundo, el de la integración: un niño con severos problemas de aprendizaje, ¿aprende más en el aula ordinaria o un aula especial con apoyos suficientes?

El primero de los dilemas que afecta a la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales se refiere a su dictamen de escolarización y a la provisión de recursos suplementarios que esa situación genera. Norwich ha planteado las dos alternativas siguientes:

1. *Si los niños tienen dificultades de aprendizaje y son identificados y etiquetados como teniendo dificultades de aprendizaje, entonces van a ser tratados probablemente de forma diferente, devaluados y estigmatizados.*
2. *Si los niños que experimentan dificultades en el aprendizaje no son identificados individualmente como que tienen dificultades educativas especiales, entonces no habrá manera de identificarlos y de asegurar recursos educativos para ellos.*

³ B. Norwich (1993). Ideological dilemmas in special needs education: practitioners' views. *Oxford Review of Education*. 19 (4), 527-546.

El riesgo de que bajo la denominación de “necesidades educativas especiales” se encubra una nueva forma de categorizar a los alumnos, aunque más genérica y global, es real. De hecho, en las escuelas, los profesores reconocen y diferencian a este colectivo de alumnos. También lo hacen sus compañeros y sus padres. No es extraño, por ello, que los padres cuyos hijos no tienen graves problemas de aprendizaje se resistan a que ocupen una plaza dentro de este grupo por el riesgo de que queden negativamente valorados, prefiriendo perder los apoyos y refuerzos que conlleva un dictamen específico. Además, el hecho de que sólo aquellos alumnos con dictamen reciban apoyos suplementarios conduce en muchas ocasiones a que los alumnos con dificultades de aprendizaje pero sin dictamen no reciban el refuerzo pedagógico que necesitan.

A pesar de estas consecuencias no deseadas del dictamen, no parece posible prescindir de la evaluación diagnóstica ni de proporcionar nuevos recursos humanos y materiales para atender mejor a las demandas educativas de los alumnos con necesidades educativas especiales. La cuestión está en garantizar un proceso que asegure las ventajas pero que reduzca los inconvenientes negativos anteriormente expuestos. ¿Cómo hacerlo? Tres iniciativas ayudarían a enfocar de forma equilibrada este dilema:

1. Orientar el dictamen hacia la respuesta educativa más adecuada.
2. Proporcionar los recursos a los centros desde una valoración global de sus necesidades. De esta forma, los centros deberían ser capaces de responder de forma eficaz a las necesidades educativas de todos sus alumnos y no de aquellos con dificultades asociadas a la discapacidad.
3. Organizar los apoyos en los centros para colaborar con los maestros de aula y ayudarles en su trabajo y no tanto centrar los apoyos en el trabajo aislado con los alumnos.

El segundo dilema se refiere al derecho de integración de todos los alumnos frente al derecho a una educación ajustada a sus posibilidades. Las dos alternativas en conflicto pueden expresarse en los siguientes términos:

1. *Si un alumno con graves problemas de aprendizaje está escolarizado en una escuela ordinaria puede beneficiarse del entorno escolar normalizado pero no recibir una educación adecuada al no adecuarse bien los programas educativos a sus necesidades.*
2. *Si un alumno con graves problemas de aprendizaje está escolarizado en una escuela especial puede beneficiarse de un programa educativo adaptado a sus necesidades pero no beneficiarse de un entorno escolar normalizado.*

La propia formulación del dilema apunta una primera solución: garantizar que los programas educativos se adapten a las necesidades educativas de los alumnos. Pero no es sencillo llevar a la práctica esta respuesta, especialmente en relación con los alumnos con severos problemas de aprendizaje. El caso de los alumnos con n.e.e. asociadas a discapacidad auditiva es un buen ejemplo de este dilema. Las necesidades culturales y lingüísticas de las personas con discapacidad auditiva profunda pueden no tener respuesta adecuada en la escuela ordinaria. De la misma forma, otros colectivos de alumnos con necesidades educativas especiales que requieren apoyos extensos o generalizados pueden requerir una atención educativa especializada fuera de la escuela ordinaria en la medida en que ésta no dispone de los medios para ello.

Ante la posible colisión de los dos derechos enfrentados, la educación integradora y la educación efectiva, no hay una respuesta única. La solución a medio y largo plazo debe orientarse a reducir las barreras para la integración y fortalecer a las escuelas y a sus profesores para que puedan ofrecer una

educación de calidad a todos sus alumnos. Mientras tanto, debe ser el análisis de las necesidades educativas de estos alumnos junto con la opinión de sus familias los que deben contribuir a la decisión sobre la escolarización de los alumnos. Si la decisión ha de adoptarse cuando el alumno ya ha estado escolarizado y éste tiene capacidad para expresar sus preferencias, debería también tenerse en cuenta su opinión. La práctica de un número significativo de colegios de educación especial, que permite a los alumnos que han estado integrados en la educación primaria conocer sus instalaciones y sus compañeros antes de que se adopte una decisión, es una estrategia positiva. Una vez que se inicia este proceso, sería injusto que la opinión de los alumnos no se tuviera finalmente en cuenta.

1.6. Los objetivos del estudio

El presente estudio se ha planteado a la luz de estas consideraciones. No existe un único objetivo sino un abanico de finalidades en consonancia con un ámbito abierto e interactivo en el que la dinámica integradora debe combinarse con la interpretación y la valoración de una realidad plural. Se trata tanto de conocer cuál es la respuesta educativa que reciben los alumnos con necesidades educativas especiales, como de detectar las barreras para una integración más satisfactoria y recoger las valoraciones de padres, profesores y alumnos sobre sus colegios respectivos, ordinarios o específicos. Esta perspectiva ha conducido a formular los siguientes objetivos concretos:

1. Analizar la normativa que regula la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad y su influencia para avanzar en la inclusión escolar, reducir las barreras que dificultan la integración educativa y social, y conseguir una atención educativa de calidad para todos los alumnos.
2. Conocer la opinión de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad tanto en centros ordinarios que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales como en centros especiales sobre su situación personal, familiar y educativa, así como sobre su calidad de vida y sus expectativas futuras
3. Conocer la opinión de las familias con alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad tanto en centros ordinarios que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales como en centros especiales sobre la respuesta social y educativa que reciben así como sobre sus expectativas futuras.
4. Conocer la opinión de los maestros, profesores y profesionales sobre la respuesta educativa que reciben los alumnos con necesidades educativas especiales así como los cambios que deberían realizarse para reducir las barreras que limitan la integración y para mejorar la educación de todos los alumnos.
5. Establecer, a la luz de los análisis realizados y de las opiniones recogidas, las orientaciones sobre el funcionamiento de la educación que contribuyan a una respuesta de mayor calidad y equidad para estos alumnos.

1.7. El modelo de evaluación elegido para estudiar la situación de los alumnos con necesidades educativas especiales

El modelo propuesto por Stufflebeam y Shinkfield (1985) con algunas adaptaciones es el marco elegido para la evaluación de la situación educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Se comparte en primer lugar la finalidad de la evaluación: proporcionar información sobre el valor de determinado programa para promover la comprensión de los fenómenos implicados y servir de guía para la toma de decisiones. También existe sintonía con los cuatro niveles del modelo: contexto, entrada o situación inicial, procesos y resultados. Lo que se ha adaptado es el alcance de cada uno de estos niveles. El contexto incorpora las normas legales y la actitud de la comunidad educativa hacia la integración. El input o situación inicial recoge las opiniones sobre los objetivos educativos y la escolarización de estos alumnos. De alguna manera esta información prefigura alguna de las valoraciones incluidas en los resultados. Los procesos se diferencian en dos: los de centro y los de aula. Los primeros incorporan el funcionamiento del centro, la formación de los profesores, las relaciones con los padres y la organización de los apoyos. Los segundos son más limitados y se refieren al trabajo y a la metodología en el aula.

El cuarto y último nivel se refiere a los resultados que alcanza el programa estudiado. El estudio se ha basado exclusivamente en cuestionarios y en entrevistas, por lo que no se han utilizado otros indicadores de resultados como las calificaciones obtenidas por los alumnos en las evaluaciones de sus profesores, las tasas de idoneidad o los conocimientos de los alumnos a través de pruebas externas. La ausencia de esos datos no reduce la importancia de este nivel, para cuya comprensión se han utilizado otros indicadores relevantes como la valoración de la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales por los distintos sectores de la comunidad educativa, el desarrollo y el aprendizaje de estos alumnos y la satisfacción de los profesores y profesionales implicados. En él se incluye la valoración de padres, profesores y alumnos, la formación profesional de estos últimos, la información que han recibido los padres sobre la situación de sus hijos y los cambios que cada uno de los sectores de la comunidad educativa propone para mejorar la situación existente.

En el cuadro 1 se incluye cada uno de estos niveles con sus dimensiones correspondientes. Este modelo ha sido el referente principal para la elaboración de los cuestionarios dirigidos a los distintos sectores de la comunidad educativa.

1. Contexto educativo y social	Actitudes Normas legales
2. Organización y funcionamiento del centro	Formación de los profesores Organización, funcionamiento y valoración del centro Relación con los padres Organización de los apoyos
3. Proceso de enseñanza	Objetivos educativos Metodología en el aula
4. Resultados	Valoración de la experiencia de integración Satisfacción de los alumnos y formación profesional Valoraciones específicas de cada uno de los sectores de la comunidad educativa Cambios propuestos

Este modelo ha sido utilizado en la elaboración de todos los cuestionarios. Las preguntas que forman parte de cada una de las dimensiones han sido adaptadas a las características de los diferentes

colectivos estudiados: profesores de centros ordinarios que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales, profesores de centros de educación especial, padres de alumnos con necesidades educativas especiales, alumnos con y sin necesidades educativas especiales diagnosticadas, y profesionales de la orientación en equipos y en departamentos de secundaria. En los capítulos posteriores se señalarán qué dimensiones han sido incluidas en los cuestionarios de los sectores educativos estudiados y qué preguntas forman parte de cada una de las dimensiones.

Además de los cuestionarios realizados, se han mantenido diferentes entrevistas con directores, equipos, padres, asesores técnicos del Servicio de la Unidad de Programas Educativos de tres áreas territoriales de la Comunidad de Madrid y personal relevante en el ámbito de la educación especial. Sus opiniones y juicios se han incorporado en las conclusiones del estudio intercaladas con las del resto de colectivos analizados. En el caso de los directores, sus opiniones se incorporan en los capítulos dedicados a los profesores en los centros ordinarios que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales y a los profesores de los centros de educación especial. También se llevaron a cabo entrevistas con responsables de las Subdirecciones Territoriales de Madrid. Sus valoraciones se han ido incluyendo en los correspondientes capítulos para completar las distintas perspectivas.

Se han controlado también diferentes variables de los colectivos estudiados: nivel educativo, tipo de centro, años de docencia de los profesores, discapacidad de los alumnos, género de los alumnos y educación temprana recibida. La mayor parte de estas variables afecta a los profesores, a los profesionales, a los padres y a los alumnos. Se dispone, por tanto, de una amplísima información que tiene el riesgo de atomizar las opiniones de los distintos colectivos estudiados. Por ello ha sido necesario realizar una selección de estas variables para incorporar en el texto aquellas que establezcan mayores diferencias. En cada uno de los capítulos se señalarán aquellas que han sido elegidas. El lector interesado podrá encontrar en el anexo el conjunto de datos obtenidos.

La información obtenida se ha organizado en torno a los cinco colectivos más importantes estudiados, lo que a su vez configura la estructura de los capítulos centrales del informe:

1. Profesores de centros ordinarios que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales.
2. Maestros de centros de educación especial.
3. Profesionales de la orientación educativa que trabajan en equipos y en departamentos de orientación.
4. Alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en centros ordinarios y en centros de educación especial y alumnos sin necesidades educativas especiales.
5. Padres de alumnos con necesidades educativas especiales.

2. METODOLOGÍA UTILIZADA

Para la realización de este estudio se buscó conocer la opinión de todos los colectivos implicados en la educación de las personas con discapacidad.

Por ello, se elaboraron una serie de cuestionarios dirigidos a:

- Familias de alumnos con algún tipo de discapacidad.
- Alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad y edades comprendidas entre los 12 y los 21 años.

- Alumnos de educación Secundaria escolarizados en centros ordinarios que tuvieran algún compañero de clase con necesidades educativas especiales.
- Orientadores de Equipos Psicopedagógicos (de Atención Temprana, Generales y Específicos), Departamentos de Orientación de centros Ordinarios y de Centros de Educación Especial.
- Profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de centros ordinarios.
- Profesores de Centros de Educación Especial.

Se realizó un estudio piloto que permitió establecer las dimensiones de los cuestionarios y las preguntas que se incluían dentro de cada una de ellas. El presente informe se ha organizado en torno a estas dimensiones.

Además de los cuestionarios, se realizaron entrevistas a diferentes personas o colectivos con el fin de complementar y facilitar la interpretación de las opiniones expresadas en los cuestionarios. Estas entrevistas se han llevado a cabo con:

- Grupos de padres con hijos con necesidades educativas especiales escolarizados tanto en centros ordinarios como en centros de educación especial.
- Federaciones y asociaciones de padres.
- Profesionales de los Equipos de Orientación Educativa Específicos.
- Directores y orientadores de centros de educación especial.
- Directores de centros ordinarios que escolarizan alumnos con n.e.e.
- Director y psicólogo de un centro ocupacional y de un centro de empleo.
- Responsables de las Subdirecciones Territoriales de Madrid.

Una vez que decididos los colectivos a los que se les iba a pedir su opinión, se seleccionó la muestra a la que se iba a encuestar. Para ello se tuvo en cuenta los datos de escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales de los que se disponía en ese momento –febrero de 2003– que eran los correspondientes al curso 2001/2002 y que quedan reflejados en el capítulo 4 de este informe. Con estos datos se decidió hacer un muestreo aleatorio de centros escolares en los que fuera posible recoger la opinión de un 10% del alumnado con n.e.e. mayor de 12 años, escolarizado por tanto en Educación Secundaria en centros ordinarios o en los niveles superiores de Educación Básica o Transición a la Vida Activa en centros de educación especial. En este último caso, y aunque se enviaron aplicadores cualificados para ayudar a los alumnos a comprender las preguntas de los cuestionarios, el porcentaje final de respuestas fue inferior al inicialmente previsto pues sólo se incluyeron aquellos cuestionarios en los que los alumnos habían manifestado una correcta comprensión de sus preguntas.

Se hizo un muestreo aleatorio estratificado de centros escolares de la Comunidad de Madrid teniendo en cuenta la distribución por áreas territoriales, la etapa educativa y la modalidad de escolarización. Se seleccionó un número de centros mucho mayor del que finalmente participó en el estudio, de manera que si alguno de los seleccionados en primera opción fallase por algún motivo, hubiese centros

suplentes con los que completar la muestra. A todos ellos se les envió una carta firmada por el Defensor de Menor en la que se les explicaba el motivo de este estudio y se les pedía su colaboración. El número total de centros seleccionados y los que finalmente participaron en el estudio se recoge en el cuadro 1.

CUADRO 1. NÚMERO DE CENTROS POR ETAPA EDUCATIVA Y MODALIDAD DE ESCOLARIZACIÓN QUE PARTICIPÓ EN EL ESTUDIO

		Muestra inicial		N.º total de centros participantes
		1.º opción	Suplentes	
Centros ordinarios	Escuelas Infantiles	36	37	28
	Educación Infantil y Primaria	30	27	30
	Educación Secundaria	23	22	20
Centros de Educación Especial		9	6	9

Entre el mes de abril y mayo se contactó telefónicamente con todos los centros para pedirles su colaboración y explicarles el procedimiento que se iba a seguir para la aplicación de los cuestionarios. En el caso de los cuestionarios dirigidos a alumnos escolarizados en centros de integración, se encargaron dos personas, con experiencia en el trabajo con alumnos con n.e.e., de aplicar los cuestionarios a todos los alumnos con n.e.e. escolarizados en el centro y a un número igual de alumnos sin discapacidad que fueran compañeros de clase de los primeros. En el caso de los centros de educación especial, fueron los orientadores o profesores de los centros los que se responsabilizaron de pasar los cuestionarios a los alumnos. En ambos tipos de centros, los cuestionarios dirigidos a los profesores, familias y departamento de orientación se hicieron llegar a través del director o directora del centro quien se encargó también de su recogida.

Tanto en las Escuelas Infantiles como en los Colegios de Educación Infantil y Primaria, se contactó con el director o directora para conocer si tenían escolarizados algún alumno con n.e.e y en el caso de que fuera así, se le envió los cuestionarios para los educadores y maestros y para las familias de estos alumnos.

Además de a los centros escolares, los cuestionarios de orientadores fueron enviados a la gran mayoría de los Equipos de Orientación Educativa de la Comunidad de Madrid. En el cuadro 2 se recoge el número de Equipos a los que se les envió y tasa de respuesta que se obtuvo.

CUADRO 2. EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

	Nº enviado	Tasa de respuesta
E.A.T.	24	45,8%
E.O.E.Ps	31	58,1%
E.O.E.P. Específicos	4	100%

3. LA NORMATIVA EDUCATIVA Y LABORAL

La normativa que se relaciona a continuación está ordenada cronológicamente, de más antigua a más moderna.

Se incluye tanto la normativa propia como aquella que por ser norma básica afecta a todas las Comunidades Autónomas.

Sólo se incluye la normativa que guarda relación directa con la escolarización del alumnado con n.e.e asociadas a discapacidad. No se incluye aquella otra en la que éstos son mencionados o tenidos en cuenta, como pudiera ser la relativa a premios o convocatorias generales.

Cuando una normativa se repite anualmente (por ejemplo, instrucciones de funcionamiento de los equipos o normas para la escolarización en programas de garantía social), sólo se incluye la más reciente.

Se hace referencia únicamente a la normativa elaborada por la Consejería de Educación salvo que la emanada de otras unidades incida directamente en asuntos educativos relacionados con las n.e.e.

Se han considerado cuatro rangos normativos: Ley, Real Decreto o Decreto, Orden y Resolución. Aquella normativa de rango inferior a resolución se ha incorporado también a ese mismo apartado.

AÑO	
1990	✓ LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
1992	✓ ORDEN de 9 de diciembre de 1992, por la que se regula la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.
1995	✓ LEY ORGÁNICA 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. ✓ REAL DECRETO 696/1995 de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. ✓ ORDEN de 10 de julio de 1995, por la que se regula la adaptación del currículo de la Educación Física para los alumnos con necesidades educativas especiales en el Bachillerato Unificado y Polivalente, en la Formación Profesional de primer y segundo grado y en la educación secundaria, así como la dispensa de la misma para los mayores de veinticinco años.
1996	✓ ORDEN de 14 de febrero de 1996, por la que se regula el procedimiento para llevar a cabo la evaluación psicopedagógica y se establece el dictamen y los criterios de escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales. ✓ ORDEN de 14 de febrero de 1996, sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. ✓ RESOLUCIÓN de 25 de abril de 1996, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se regula la elaboración del proyecto curricular de la Enseñanza Básica Obligatoria en los Centros de Educación Especial.
1999	✓ ORDEN de 22 de marzo de 1999, por la que se regulan los programas de formación para la transición a la vida adulta destinados a los alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en centros de educación especial. ✓ RESOLUCIÓN de 20 de mayo de 1999 de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional, por la que se propone un modelo de programas de formación para la transición a la vida adulta, con el fin de orientar la respuesta educativa dirigida al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizados en centros de educación especial en la etapa postobligatoria. ✓ DECRETO 276/2000 de 28 de diciembre por el que se crea el Consejo Asesor de Personas con Discapacidad de la Comunidad de Madrid.

- ✓ ORDEN 1207/2000, de 19 de abril, de la Consejería de Educación, por la que se regulan los Programas de Garantía social en la Comunidad de Madrid.

- 2000
 - ✓ ORDEN 1250/2000, de 25 de abril, de la Consejería de Educación, por la que se establece la sectorización de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica.
 - ✓ ORDEN 3479/2000, de 5 de julio, de la Consejería de Educación, por la que se crean las unidades específicas de Formación e Inserción Laboral (UFILs) para los jóvenes en la Comunidad de Madrid.
 - ✓ RESOLUCIÓN de la Dirección General de Promoción Educativa de 9 de junio de 2000, por la que se establecen los modelos de certificado para el alumnado que finaliza su escolarización en los programas de formación para la transición a la vida adulta en la Comunidad de Madrid.
 - ✓ RESOLUCIÓN de 3 de agosto de 2000, de la Dirección General de Ordenación Académica, sobre evaluación y certificación en los Programas de Garantía Social.
 - ✓ LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

- 2003
 - ✓ REAL DECRETO 828/2003, de 27 de junio, por el que se establecen los aspectos educativos básicos de Educación Preescolar.
 - ✓ REAL DECRETO 829/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Infantil.
 - ✓ REAL DECRETO 830/2003, de 27 de junio, por el que se establece las enseñanzas comunes de la Educación Primaria.
 - ✓ REAL DECRETO 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria.
 - ✓ REAL DECRETO 832/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes del Bachillerato.
 - ✓ REAL DECRETO 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.
 - ✓ INSTRUCCIONES de 5 de febrero de 2003, de la Viceconsejería de Educación por las que se regulan, con carácter excepcional, la ampliación del límite de edad de escolarización del alumnado que cursa los programas de formación para la transición a la vida adulta en centros específicos de educación especial.
 - ✓ INSTRUCCIONES de la Dirección General de Centros Docentes de la Comunidad de Madrid sobre acceso, admisión y escolarización de alumnos en los programas de garantía social, en las modalidades de iniciación profesional y para alumnos con necesidades educativas especiales, en centros sostenidos con fondos públicos para el curso 2003-2004.
 - ✓ INSTRUCCIONES de 14 de marzo de 2003 de la Dirección General de Centros relativas a la admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos para el curso 2003/2004.
 - ✓ RESOLUCIÓN, de 8 de mayo de 2003, de la Secretaría de Estado de Educación y Universidades, por la que se convocan ayudas para alumnos con necesidades educativas especiales para el curso 2003-2004.
 - ✓ CIRCULAR de 23 de julio de 2003 de la Dirección General de Centros relativa al funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica para el curso 2003/2004.
 - ✓ CIRCULAR de 26/10/03 de la D.G. de Centros Docentes relativa a la organización en los CPEIP y en los IES, del profesorado de apoyo educativo al alumnado con n.e.e. asociadas a discapacidad.

Análisis de contenido

- En el período analizado (1990-2003) se han contabilizado las siguientes normas:
 - Dos **Leyes orgánicas**: LOGSE y LCE
 - Siete **Reales Decretos** (el RD 696/1995 sobre n.e.e y seis RD relativos al desarrollo de la LCE) y un Decreto Ley (sobre constitución del Consejo Asesor de las Personas con Discapacidad de la Comunidad de Madrid)
 - Ocho **Órdenes**, cuatro de ellas establecidas por el anterior MEC y relativas a cuestiones de evaluación de alumnos con n.e.e., y estructura de los EOEPS, y cuatro establecidas por la Comunidad de Madrid, relativas a la organización y funcionamiento de los Programas de Garantía Social y las UFILs, y una de ellas relativas a la sectorización de los EOEPS.

- Cinco **Resoluciones**, tres **Instrucciones** y dos **Circulares** relativas, sobre todo, a la organización y funcionamiento de las enseñanzas en los Programas de Garantía Social para alumnos con n.e.e. y de los Centros de Educación Especial y, particularmente a cuestiones relativas a los programas de transición a la vida adulta que en ellos se imparten. En este nivel se sitúan también la normativa de admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos, las ayudas directas que el MECD concede a los alumnos con n.e.e. y sus familias y las instrucciones anuales para el funcionamiento de los EOEPs. La última circular se refiere a orientaciones sobre la organización de los apoyos para el alumnado con n.e.e. y los diferentes modelos previstos.
- Del análisis de la normativa anteriormente descrita cabe señalar que, con carácter general, la Comunidad de Madrid en el ámbito de las necesidades educativas especiales viene desarrollando hasta la fecha los planteamientos educativos que, como no podía ser de otra forma, emanaban de las principales leyes educativas vigentes hasta el 2002: la LOGSE y la LOPEG. Téngase muy presente, por otra parte, que la Comunidad de Madrid no asume plenamente sus competencias educativas hasta el año 2000.
 - Puede decirse que no se ha acometido ninguna reorientación o “cambio de modelo” sustancial respecto a los lineamientos de aquellas normas generales y de los emanados del RD 696/95 de Ordenación de la educación de los alumnos con n.e.e. Ello no representa, necesariamente, una virtud toda vez que en estos años se han producido cambios significativos en la forma de entender y actuar en relación con la mejora de la respuesta educativa ofertada a este alumnado, cambios que merecerían haber motivado una revisión y actualización de aquellos planteamientos.
 - Uno de los aspectos que parecería necesario haber acometido sería el relativo al establecimiento de una política y una legislación común de “atención a la diversidad”, como ya se ha hecho en otras Comunidades Autónomas, en la que tuvieran acomodo las distintas situaciones del alumnado pero que permitiera reforzar los elementos básicos y comunes a todas ellas.
 - Aunque ha habido un intento de proceder a una revisión más global en lo tocante al sentido, organización y funcionamiento de los colegios de educación especial (CEE), dichas iniciativas no han sido todavía desarrolladas ni completadas.
 - De resultados de esta situación cabría hablar solamente de “iniciativas puntuales”, como la relativa al inicio de un programa de centros de escolarización preferente para alumnado con n.e.e. asociadas a TGD, o la apertura de varios centros de día, en convenio con la Consejería de Sanidad, para la atención educativa del alumnado con n.e.e. asociadas a trastornos psíquicos. Siendo todas ellas positivas y necesarias, adolecen, sin embargo, de un marco común y de la necesaria estabilidad que emanaría del establecimiento de una normativa adecuada que diera sentido a todas ellas.
 - También se ha legislado con mayor precisión en relación a los programas de garantía social, modalidad de alumnos con n.e.e. y con respecto a los llamados programas de transición a la vida adulta en los CEE. Estas cuestiones concentran la mayoría de la normativa emanada de la Consejería de Educación desde que ésta gestiona las competencias educativas (año 2000).
 - Si se han producido algunos cambios dignos de considerar en el ámbito de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, un servicio educativo íntimamente relacionado con el ámbi-

to global que nos ocupa. Se ha procedido a una nueva sectorización y se han promovido esquemas de *atención intensiva* en los centros en lo que parece un intento de adecuar el modelo de orientación heredado de la Orden de 9 de diciembre de 1992 sobre estructura y funciones de estos equipos.

- Pero también se ha producido un cambio preocupante en relación con una excesiva burocratización de los esquemas de dictamen y evaluación psicopedagógica en aparente detrimento de la consideración interactiva (alumno/contexto) de la misma y al establecimiento de un sistema de provisión de apoyos que refuerza la categorización de los alumnos.
- No obstante la mayor preocupación detectada en este estudio relativa a la normativa existente tiene que ver con el establecimiento de la LCE y las normas básicas que la desarrollan publicadas hasta la fecha. Lejos de percibir que las mismas hayan propiciado un avance en la forma de conceptualizar y ordenar las acciones educativas encaminadas a promover una respuesta educativa de calidad para todo el alumnado, y en particular para aquellos con necesidades educativas especiales, se percibe un claro retroceso en todas ellas, retroceso que puede observarse en las siguientes disposiciones y consideraciones:
 - La opción por un sistema que busca atender a la diversidad del alumnado haciendo que sea éste el que se ajuste a un conjunto de opciones previstas en detrimento de un sistema que promueva una organización de los centros más flexible y un funcionamiento con mayor capacidad para adaptarse a la diversidad de alumnos que aprenden en cada contexto.
 - El excesivo peso y preponderancia que se conceden a las condiciones personales de los alumnos (sean éstas relativas a discapacidad, inmigración, sobredotación, dificultades de aprendizaje, esfuerzo o motivación entre otras) en todas las decisiones educativas que sobre ellos quepa plantear, en detrimento de la consideración del carácter interactivo y social de todos los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por consiguiente, en la previsión de medidas generales y específicas que tiendan a mejorar los procesos educativos.
 - La devaluación de los procesos generales relativos a la planificación del currículo, con la eliminación de la obligación de elaborar proyectos curriculares de etapa que sirvan para explicitar y dar coherencia a una acción educativa común y para tratar las cuestiones específicas de los alumnos con n.e.e., no como algo que compete exclusiva o básicamente a los especialistas a los que se les encomienda su atención, sino como algo que compete a todo el profesorado de un centro y que compromete, por tanto, todo su proyecto educativo.
 - La existencia de unos currículos sobrecargados que fijan unos criterios de evaluación muy exigentes, al tiempo que no se establecen directrices ni orientaciones claras para facilitar su adaptación o adecuación en el caso de los alumnos con n.e.e.
 - La opción por una *evaluación "no integradora"*, lo que situará a algunos alumnos con necesidades especiales en situación de recibir siempre una evaluación negativa en algunas de las áreas establecidas en los diferentes currículos.
 - La posibilidad de que los equipos de evaluación puedan decidir el cambio de escolarización de un alumno con n.e.e. a lo largo del curso, sin contar con la opinión de las familias ni las suficientes cautelas para que dicha decisión no proceda de una acción arbitraria o poco fundamentada.

4. LOS DATOS DE ESCOLARIZACIÓN

Los datos de escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales de los que se disponía en el momento en que se inició este estudio eran los correspondientes al curso escolar 2001/2002.

Todos ellos están extraídos del documento "Estadística de la Enseñanza. Curso 2001/2002" publicado por la Secretaría General Técnica de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

4.1. Datos de Alumnado con Necesidades Educativas Especiales matriculado en Centros ordinarios

En los siguientes cuadros quedan recogidos el número de alumnos con n.e.e. escolarizados en **centros ordinarios** por etapa educativa, tipo de discapacidad, sexo y titularidad de los centros.

DISCAPACIDAD	EDUCACIÓN INFANTIL								
	TOTAL GENERAL			TOTAL CENTROS PÚBLICOS			TOTAL CENTROS PRIVADOS		
	TOTAL	HOMB.	MUJ.	TOTAL	HOMB.	MUJ.	TOTAL	HOMB.	MUJ.
D. AUDITIVA	103	57	46	77	42	35	26	15	11
D. MOTORA	389	231	158	365	218	147	24	13	11
D. PSÍQUICA	1043	694	349	918	617	301	125	77	48
D. VISUAL	85	47	38	64	38	26	21	9	12
TGD	120	88	32	105	79	26	15	9	6
PLURIDEFICIENTES	146	88	58	119	70	49	27	18	9
SOBRED. INTELEC.	9	5	4	7	4	3	2	1	1
TOTAL	1895	1210	685	1655	1068	587	240	142	98

DISCAPACIDAD	EDUCACIÓN PRIMARIA								
	TOTAL GENERAL			TOTAL CENTROS PÚBLICOS			TOTAL CENTROS PRIVADOS		
	TOTAL	HOMB.	MUJ.	TOTAL	HOMB.	MUJ.	TOTAL	HOMB.	MUJ.
D. AUDITIVA	235	137	98	144	78	66	91	59	32
D. MOTORA	474	288	186	413	243	170	61	45	16
D. PSÍQUICA	4309	2528	1781	3667	2137	1530	642	391	251
D. VISUAL	153	91	62	117	68	49	36	23	13
TGD	176	139	37	135	108	27	41	31	10
PLURIDEFICIENTES	259	150	109	152	94	58	107	56	51
SOBRED. INTELEC.	129	96	33	96	72	24	33	24	9
TOTAL	5735	3429	2306	4724	2800	1924	1011	629	382

<i>DISCAPACIDAD</i>	EDUCACIÓN SECUNDARIA								
	<i>TOTAL GENERAL</i>			<i>TOTAL CENTROS PÚBLICOS</i>			<i>TOTAL CENTROS PRIVADOS</i>		
	TOTAL	HOMB.	MUJ.	TOTAL	HOMB.	MUJ.	TOTAL	HOMB.	MUJ.
D. AUDITIVA	141	85	56	56	30	26	85	55	30
D. MOTORA	253	156	97	216	133	83	37	23	14
D. PSÍQUICA	2278	1302	976	1956	1106	850	322	196	126
D. VISUAL	266	142	124	146	75	71	120	67	53
TGD	62	46	16	27	21	6	35	25	10
PLURIDEFICIENTES	128	75	53	63	38	25	65	37	28
SOBRED. INTELEC.	47	32	15	28	22	6	19	10	9
TOTAL	3175	1838	1337	2492	1425	1067	683	413	270

4.2. Datos de Alumnado con Necesidades Educativas Especiales matriculado en Centros Específicos

Los cuadros siguientes se refieren al número de alumnos con n.e.e. escolarizados en **centros de educación especial**. En este caso los datos también están recogidos por etapa, discapacidad, sexo y titularidad de los centros.

<i>DISCAPACIDAD</i>	EDUCACIÓN INFANTIL									
	<i>TOTAL GENERAL</i>			<i>TOTAL CENTROS PÚBLICOS</i>			<i>TOTAL CENTROS PRIVADOS</i>			
	TOTAL	HOMB.	MUJ.	TOTAL	HOMB.	MUJ.	TOTAL	HOMB.	MUJ.	
D. AUDITIVA	13	10	3	1	1	0	12	9	3	
D. PSÍQUICA LIGERA	4	2	2	3	1	2	1	1	0	
D. PSÍQUICA MEDIA	73	43	30	39	21	18	34	22	12	
D. PSÍQUICA SEVERA	25	15	10	21	12	9	4	3	1	
D. PSÍQUICA PROFUN.	1	0	1	0	0	0	1	0	1	
D. VISUAL	6	3	3	6	3	3	0	0	0	
TGD	48	30	18	31	19	12	17	11	6	
PLURIDEF.	CON D. MOTORA	129	78	51	83	48	35	46	30	16
	SIN D. MOTORA	77	46	31	60	34	26	17	12	5
TOTAL	376	227	149	244	139	105	132	88	44	

<i>DISCAPACIDAD</i>		EDUCACIÓN BÁSICA								
		<i>TOTAL GENERAL</i>			<i>TOTAL CENTROS PÚBLICOS</i>			<i>TOTAL CENTROS PRIVADOS</i>		
		TOTAL	HOMB.	MUJ.	TOTAL	HOMB.	MUJ.	TOTAL	HOMB.	MUJ.
D. AUDITIVA		71	38	33	2	0	2	69	38	31
D. PSÍQUICA LIGERA		66	47	19	31	24	7	35	23	12
D. PSÍQUICA MEDIA		777	442	335	325	192	133	452	250	202
D. PSÍQUICA SEVERA		201	122	79	133	75	58	68	47	21
D. PSÍQUICA PROFUN.		29	26	3	5	3	2	24	23	1
D. VISUAL		27	18	9	9	5	4	18	13	5
TGD		364	279	85	87	61	26	277	218	59
PLURIDEF.	CON D. MOTORA	592	346	246	312	184	128	280	162	118
	SIN D. MOTORA	700	319	381	422	157	265	278	162	116
TOTAL		2827	1637	1190	1326	701	625	1501	936	565

<i>DISCAPACIDAD</i>		F.P. APRENDIZAJE DE TAREAS								
		<i>TOTAL GENERAL</i>			<i>TOTAL CENTROS PÚBLICOS</i>			<i>TOTAL CENTROS PRIVADOS</i>		
		TOTAL	HOMB.	MUJ.	TOTAL	HOMB.	MUJ.	TOTAL	HOMB.	MUJ.
D. AUDITIVA		0	0	0	0	0	0	0	0	0
D. PSÍQUICA LIGERA		8	5	3	8	5	3	0	0	0
D. PSÍQUICA MEDIA		37	22	15	37	22	15	0	0	0
D. PSÍQUICA SEVERA		5	3	2	5	3	2	0	0	0
D. PSÍQUICA PROFUN.		1	0	1	1	0	1	0	0	0
D. VISUAL		10	7	3	0	0	0	10	7	3
TGD		7	4	3	7	4	3	0	0	0
PLURIDEF.	CON D. MOTORA	14	5	9	14	5	0	0	0	
	SIN D. MOTORA	2	2	0	2	2	0	0	0	
TOTAL		84	48	36	74	41	33	10	7	3

<i>DISCAPACIDAD</i>	TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA									
	<i>TOTAL GENERAL</i>			<i>TOTAL CENTROS PÚBLICOS</i>			<i>TOTAL CENTROS PRIVADOS</i>			
	TOTAL	HOMB.	MUJ.	TOTAL	HOMB.	MUJ.	TOTAL	HOMB.	MUJ.	
D. AUDITIVA	33	14	19	3	2	1	30	12	18	
D. PSÍQUICA LIGERA	52	26	26	12	6	6	40	20	20	
D. PSÍQUICA MEDIA	356	203	153	174	107	67	182	96	96	
D. PSÍQUICA SEVERA	117	66	51	73	42	31	44	24	20	
D. PSÍQUICA PROFUN.	8	6	2	6	4	2	2	2	0	
D. VISUAL	15	6	9	2	0	2	13	6	7	
TGD	134	101	33	44	33	11	90	68	22	
PLURIDEF.	CON D. MOTORA	213	107	106	115	56	59	98	51	47
	SIN D. MOTORA	126	78	48	21	13	8	105	65	40
TOTAL	1054	607	447	450	263	187	604	344	260	

4.3. Datos generales de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales

A partir de los datos mostrados en los dos apartados anteriores, se ha elaborado una tabla resumen en la que aparecen el número total de alumnos escolarizados en programas de integración de centros ordinarios y en centros específicos atendiendo al tipo de discapacidad y la etapa, y el porcentaje de alumnos escolarizados en cada una de las modalidades.

<i>DISCAPACIDAD</i>	CENTROS DE INTEGRACIÓN			
	INFANTIL	PRIMARIA	SECUNDARIA	TOTAL
D. AUDITIVA	103	235	141	479
D. MOTORA	389	474	253	1116
D. PSÍQUICA	1043	4309	2278	7630
D. VISUAL	85	153	266	504
TGD	120	176	62	358
PLURIDEFICIENTES	146	259	128	533
SOBRED. INTELEC.	9	129	47	185
TOTAL	1895	5735	3175	10805

<i>DISCAPACIDAD</i>	CENTROS ESPECÍFICOS				TOTAL	
	INFANTIL	BÁSICA	APR. TAREAS	TRANS. VIDA ADUL.		
D. AUDITIVA	13	71	0	33	117	
D. PSÍQUICA LIGERA	4	66	8	52	130	
D. PSÍQUICA MEDIA	73	777	37	356	1243	
D. PSÍQUICA SEVERA	25	201	5	117	348	
D. PSÍQUICA PROFUN.	1	29	1	8	39	
D. VISUAL	6	27	10	15	58	
TGD	48	364	7	134	553	
PLURIDEF.	CON D. MOTORA	129	592	14	213	948
	SIN D. MOTORA	77	700	2	126	905
TOTAL	376	2827	84	1054	4341	

<i>DISCAPACIDAD</i>	CENTROS INTEGRACIÓN			TOTAL
	INFANTIL	PRIMARIA	SECUNDARIA	
D. AUDITIVA	103	235	141	479
D. MOTORA	389	474	253	1116
D. PSÍQUICA	1043	4309	2278	7630
D. VISUAL	85	153	266	504
TGD	120	176	62	358
PLURIDEFICIENTES	146	259	128	533
SOBRED. INTELEC.	9	129	47	185
TOTAL	1895	5735	3175	10805

	N	%
TOTAL POBLACIÓN EN EDAD ESCOLAR CON DISCAPACIDAD	15146	100
TOTAL POBLACIÓN ESCOLARIZADA EN PROGRAMAS DE INTEGRACIÓN	10805	71,34
TOTAL POBLACIÓN ESCOLARIZADA EN CENTROS ESPECÍFICOS	4341	28,66

5. LA OPINIÓN DE LOS PROFESORES DE CENTROS ORDINARIOS QUE ESCOLARIZAN ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Los cuatro niveles y las doce dimensiones seleccionadas están presentes en la información solicitada a los profesores, por lo que se seguirá la estructura establecida en el cuadro. Al final del capítulo se incluirán las opiniones recogidas en las entrevistas realizadas con directores de los centros ordinarios que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales y con responsables de la Administración educativa.

5.1. El contexto educativo y social

5.1.1. Actitudes ante la integración

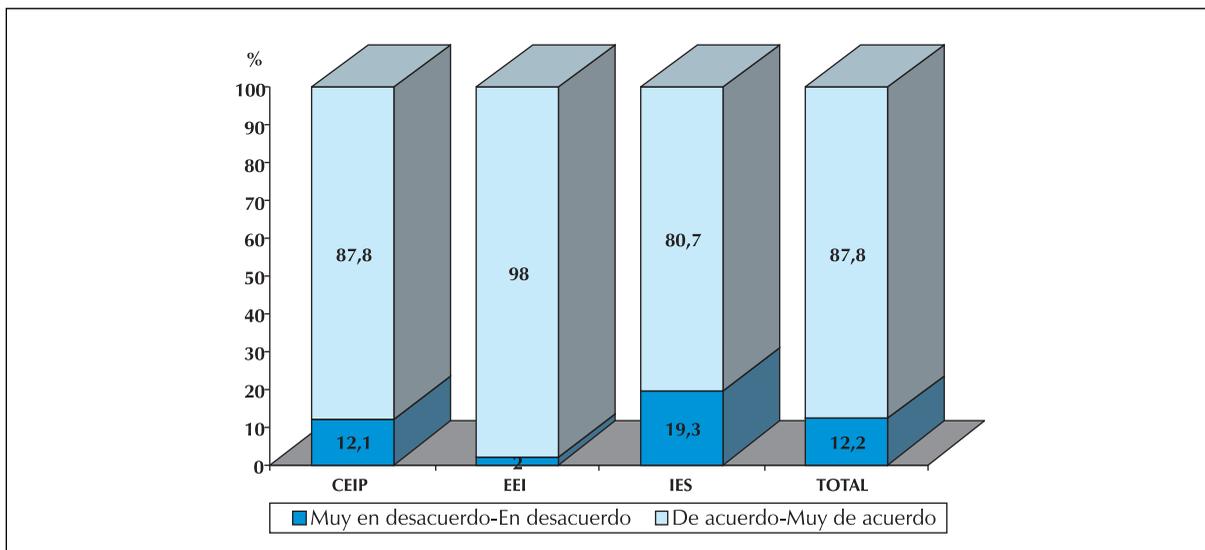
En esta dimensión se han incluido cinco preguntas. En las cuatro primeras se pide a los profesores que manifiesten su grado de acuerdo con las afirmaciones. Las preguntas fueron las siguientes:

1. *El profesorado comparte mayoritariamente una actitud positiva hacia los alumnos con necesidades educativas especiales.*
2. *Creo que la mayoría de los alumnos con alguna discapacidad deberían estar en centros de educación especial.*
3. *Creo que, mayoritariamente, la comunidad educativa del centro valora positivamente la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales en él.*
4. *Sería más positivo para los alumnos con necesidades educativas especiales que estuvieran más tiempo aprendiendo en un aula especial.*
5. *Díganos, por favor, con cuál de estas tres opciones está más de acuerdo:*
 - a. *La política de integración de alumnos con necesidades educativas especiales debería ampliarse y mejorarse, con los cambios pertinentes, de forma que llegara a la mayoría de ese alumnado en todas las etapas educativas.*
 - b. *La política de integración de alumnos con necesidades educativas especiales debería ser la opción mayoritaria en educación infantil y primaria, pero más limitada en la ESO.*
 - c. *La política de escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales debería orientar a estos alumnos preferentemente hacia aulas o centros de educación especial.*

En relación con la primera pregunta sobre la actitud de los profesores hacia los alumnos con necesidades educativas especiales, la gran mayoría manifiesta que el profesorado mantiene una actitud positiva hacia ellos: el 87,8% está de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación frente al 12,2% que se manifiesta en desacuerdo o muy en desacuerdo (ver gráfico 1).

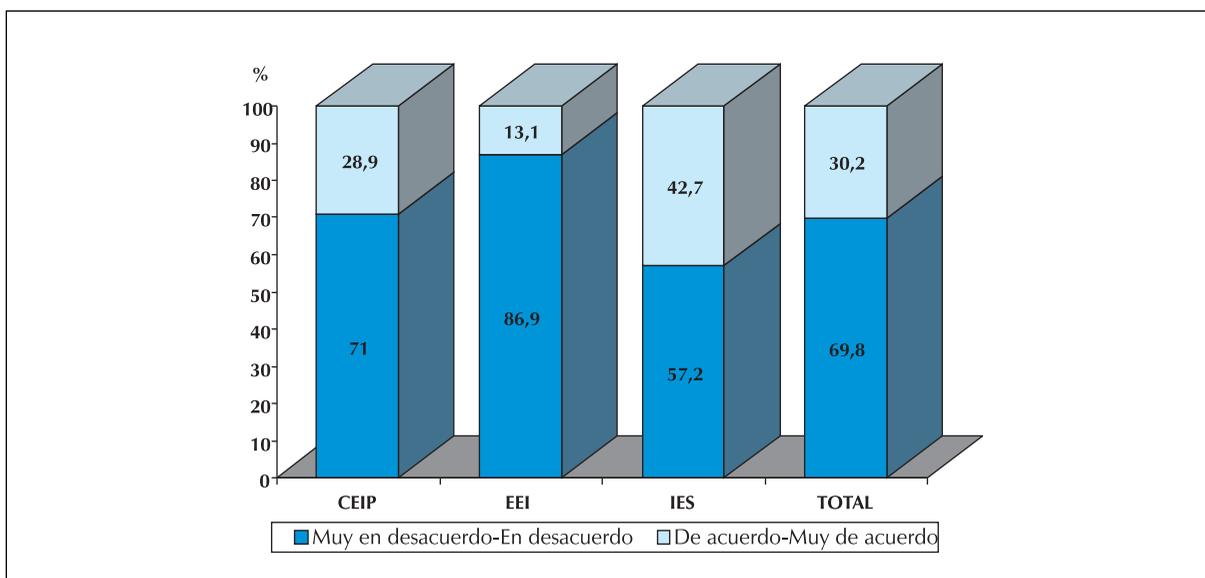
Si se comparan las respuestas de los profesores en función de la etapa educativa en la que trabajan, se comprueban diferencias significativas entre ellos: los maestros de educación infantil tienen la visión más positiva mientras que los de secundaria son los más críticos aunque dentro de una actitud favorable (ver gráfico 1).

GRÁFICO 1. EL PROFESORADO COMPARTE MAYORITARIAMENTE UNA ACTITUD POSITIVA HACIA LOS ACNEES



Las respuestas de los profesores son más matizadas cuando se les pregunta si la mayoría de los alumnos con discapacidad deberían estar en centros de educación especial. El 30,2% está de acuerdo o muy de acuerdo frente al 69,8% que se manifiesta contrario (ver gráfico 2).

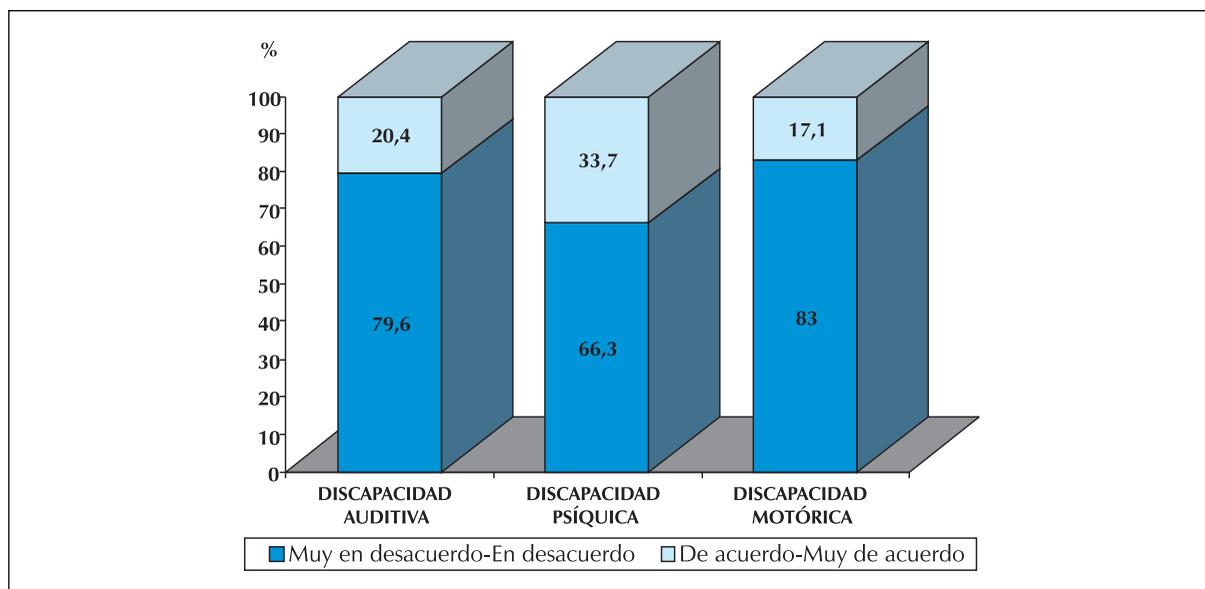
GRÁFICO 2. LA MAYORÍA DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD DEBERÍAN ESTAR EN CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL



De nuevo las respuestas se diferencian en función de la etapa educativa de los profesores, siendo los menos favorables a la integración educativa los profesores de secundaria: el 42,7% está de acuerdo con que la mayoría de los alumnos con necesidades educativas especiales esté escolarizada en centros de educación especial (ver gráfico 2). Estas respuestas ponen de manifiesto que casi la mitad de los profesores de secundaria no comparten los objetivos de la inclusión educativa. Por el contrario, el 86,9% de los maestros y educadores de educación infantil no cree que los alumnos deban estar en centros de educación especial.

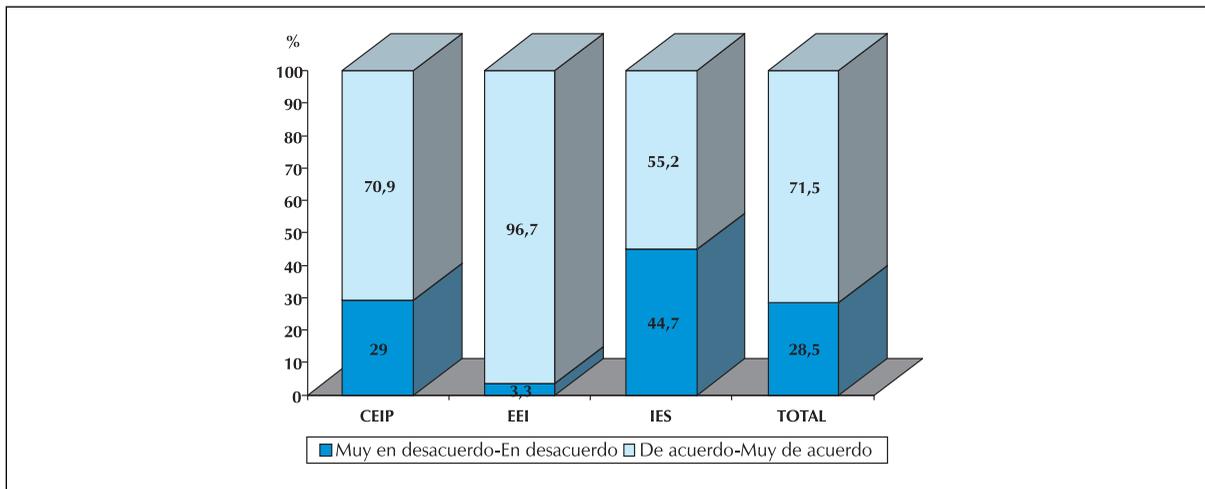
Si se analizan las respuestas de los profesores en función de las necesidades educativas específicas de la mayoría de los alumnos que están escolarizados en su centro, se comprueba que los que trabajan con alumnos cuyas necesidades especiales están asociadas a discapacidad intelectual son los más críticos con las posibilidades de la integración educativa: el 33,7% de ellos piensa que la mayoría de los alumnos con discapacidad deberían estar en un centro de educación especial. En el resto de los colectivos de alumnos, el porcentaje de profesores que mantiene esta misma opción no llega al 21% (ver gráfico 3).

GRÁFICO 3. LA MAYORÍA DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD DEBERÍAN ESTAR EN CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL



La tercera pregunta plantea a los profesores que valoren la actitud de la comunidad educativa, y no sólo la de ellos o la del conjunto de los profesores, ante la integración. De esta forma indirecta es posible un mayor control del sesgo de conformidad con los valores socialmente aceptables. Las respuestas son muy similares a las de la pregunta anterior: el 71,5% considera que la mayoría de la comunidad educativa valora positivamente la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales frente al 28,5% que cree que la opinión es negativa (ver gráfico 4).

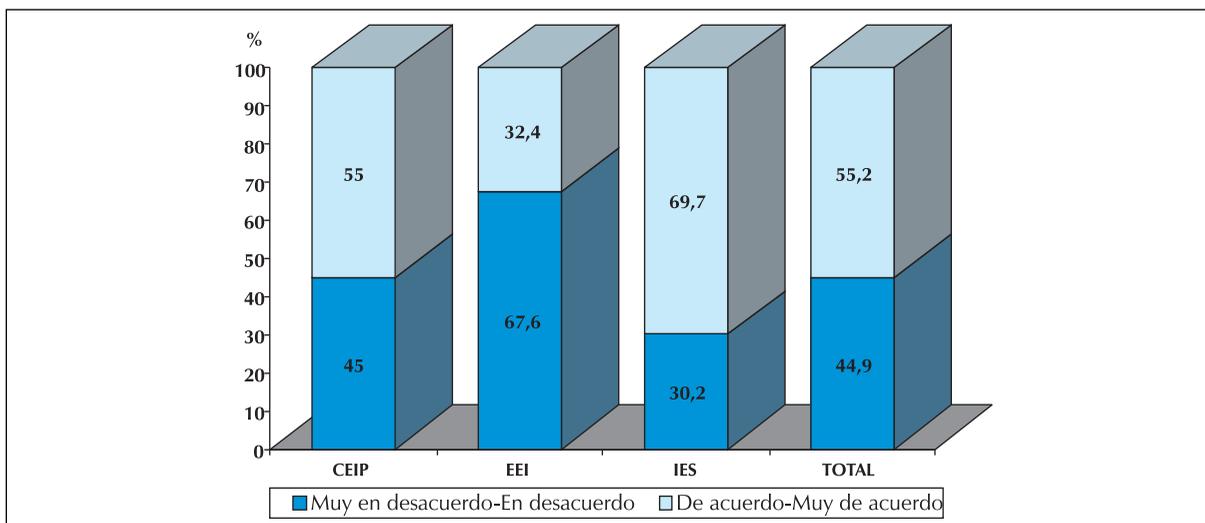
GRÁFICO 4. LA COMUNIDAD EDUCATIVA VALORA POSITIVAMENTE LA ESCOLARIZACIÓN



Las diferencias son muy acusadas en función de la etapa educativa: el 96,7% de los maestros de educación infantil piensa que su comunidad educativa está de acuerdo con la integración mientras que este porcentaje desciende al 55,2% en el caso de los profesores de secundaria (ver gráfico 4). Las respuestas en función de las necesidades educativas especiales mayoritarias en su centro son similares a las de la pregunta anterior.

La siguiente pregunta plantea a los profesores una modalidad de integración que conlleva una limitación de la participación de los alumnos en el currículo común y de las relaciones con sus compañeros: las ventajas de que estén más tiempo en el aula de educación especial. En este caso, las opiniones se inclinan ligeramente a favor de que los alumnos estén más tiempo en el aula especial: el 55,2% de los profesores se inclina por esta opción (ver gráfico 5).

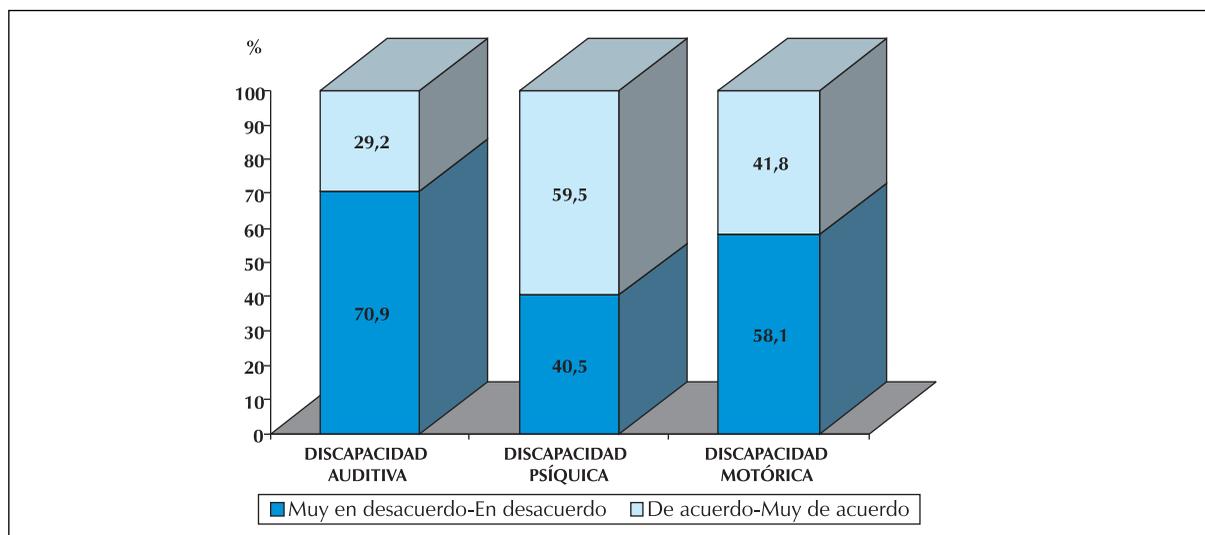
GRÁFICO 5. ES MÁS POSITIVO PARA LOS ACNEES QUE ESTUVIERAN MÁS TIEMPO EN UN AULA ESPECIAL



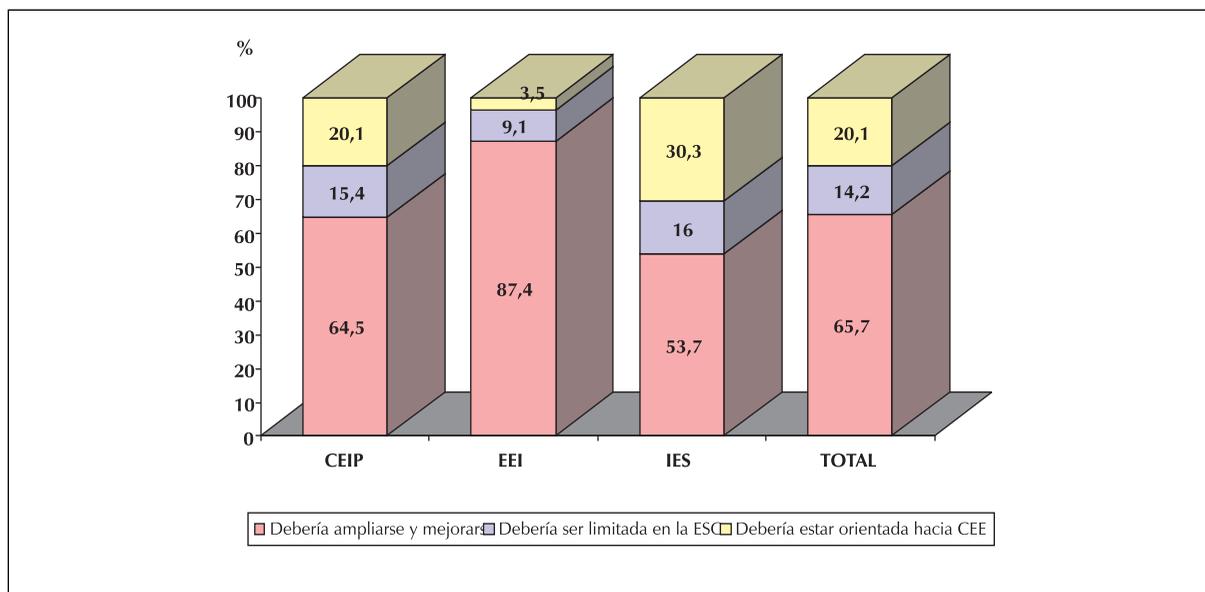
La comparación de las respuestas por etapa educativa arroja diferencias muy significativas entre ellas, siendo los profesores de secundaria claramente favorables a esta alternativa: el 69,7% de ellos está de acuerdo o muy de acuerdo con que los ACNEES estén más tiempo en el aula de educación especial (ver gráfico 5). También algo más de la mitad de los maestros de primaria están de acuerdo. Sólo los maestros de educación infantil se manifiestan contrarios. Como se puede comprobar al comparar todas las respuestas hasta el momento, la actitud genérica favorable a la integración se modifica en primaria y especialmente en secundaria cuando se pregunta a sus profesores por la modalidad de integración más positiva para los alumnos. La preferencia por el aula de educación especial es expresión de una opción educativa en la que se acepta la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales en el centro ordinario pero se considera más conveniente que su enseñanza se realice mayoritariamente en el aula especial y enseñados por el maestro de apoyo. Esta posición se ve refrendada cuando se pregunta a los profesores por el papel de los profesores de apoyo (ver más adelante).

Las opiniones más favorables al aula de educación especial proceden de los profesores que trabajan con alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual. Por el contrario, los profesores que trabajan con alumnos con n.e.e. asociadas a discapacidad auditiva son mayoritariamente contrarios a esta alternativa (ver gráfico 6).

GRÁFICO 6. ES MÁS POSITIVO PARA LOS ACNEES QUE ESTUVIERAN MÁS TIEMPO EN UN AULA ESPECIAL



La quinta y última pregunta cambia de formato y ofrece a los profesores tres alternativas: ampliar la política de integración, ampliarla en educación infantil y primaria pero reducirla en secundaria, u orientar a los alumnos a centros y aulas de educación especial. La tendencia de respuestas no varía en comparación con las preguntas anteriores: la opinión mayoritaria se inclina a la primera alternativa pero se manifiestan importantes diferencias entre las tres etapas educativas: mientras que el 87,4% de los educadores de educación infantil piensa que debe ampliarse, sólo el 53,7% de los profesores de secundaria comparte esa opinión (ver gráfico 7).

GRÁFICO 7. POLÍTICA DE INTEGRACIÓN DE ACNEES

En resumen:

- La mayoría de los profesores son favorables a la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales y comparten una actitud favorable hacia ellos.
- Los maestros de educación infantil son los más favorables mientras que los profesores de secundaria manifiestan más recelos.
- A pesar de esta actitud positiva, dos tercios de los profesores de secundaria y algo más de la mitad de los de primaria consideran que los alumnos con necesidades educativas especiales deberían estar más tiempo en un aula de educación especial.
- Los profesores que trabajan con alumnos con n.e.e. asociadas a discapacidad auditiva son los más contrarios a incrementar el tiempo de los alumnos en el aula de educación especial. Las posiciones más favorables a esta opción proceden de los profesores que trabajan con alumnos cuyas necesidades educativas especiales están asociadas a discapacidad intelectual.
- La mayoría de los profesores consideran que la integración debería ampliarse y mejorarse. Entre los profesores de secundaria, sólo el 53,7% defiende esta opción.

5.1.2. Normas legales y responsabilidad de la Administración educativa

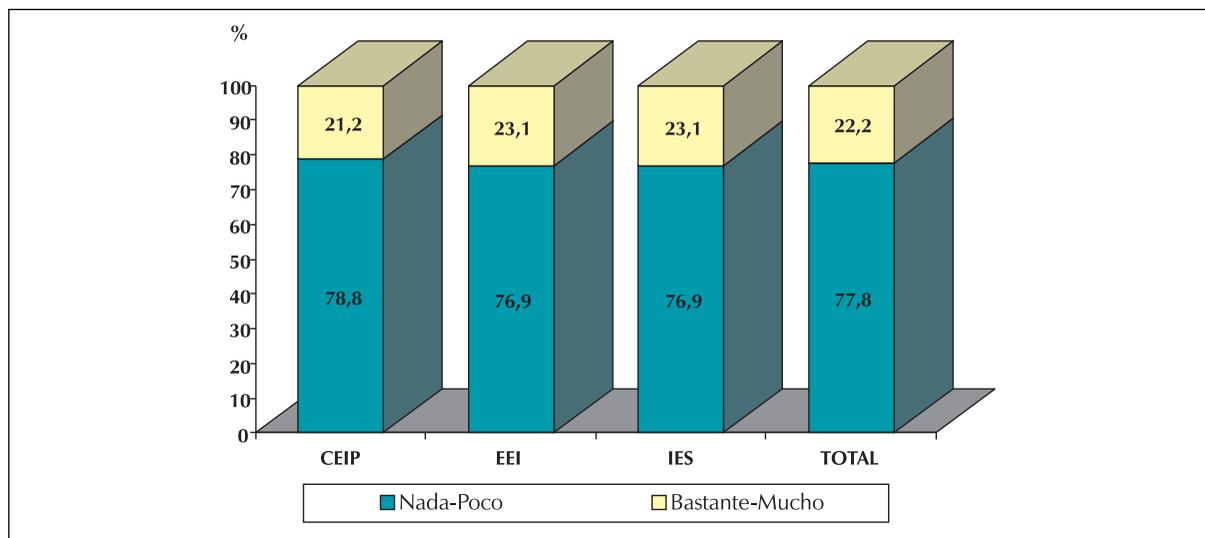
La segunda dimensión estudiada se refiere a la valoración que realizan los profesores de las normas legales aprobadas y de la actuación de los responsables educativos. Se trata de conocer la opinión de los profesionales sobre los factores del entorno educativo que condicionan el funcionamiento de la educación para proporcionar una respuesta adecuada a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Para la obtención de la información se han incluido tres preguntas:

1. Considero que las normas recientemente aprobadas van a mejorar la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales.
2. Considero que la administración educativa se toma en serio la cuestión de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.
3. Valore el trabajo que realiza el servicio de inspección referido a la escolarización y el seguimiento educativo de estos alumnos.

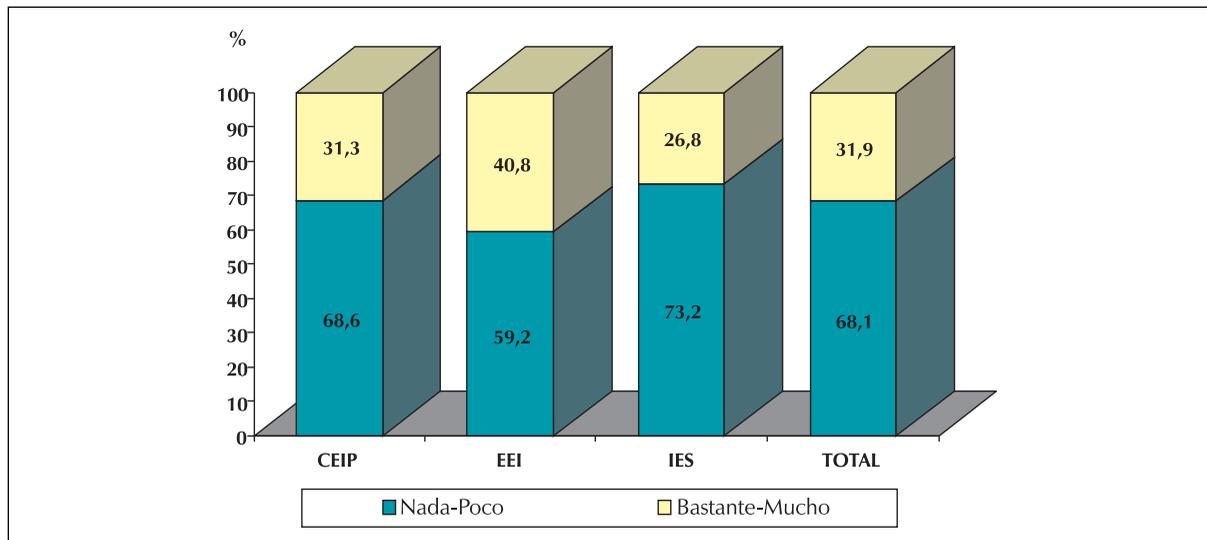
La primera pregunta busca conocer la opinión de los profesores sobre las normas legales recientemente aprobadas. Además del análisis que se ha realizado en uno de los capítulos anteriores sobre las implicaciones de la nueva Ley de Calidad de la Educación (LOCE), se trataba de conocer la valoración que los propios profesores realizan sobre la misma. Sus respuestas fueron bastante contundentes: el 77,8% de los docentes considera que la nueva legislación mejora poco o nada la atención educativa de los ACNEES frente al 22,2% que cree que va a mejorar bastante o mucho. Ante esta pregunta, existe una gran coincidencia en las respuestas de los profesores de las diferentes etapas educativas ya que no se manifiestan diferencias entre ellos, como se puede comprobar en el gráfico 8.

GRÁFICO 8. LAS NORMAS LEGALES RECIENTEMENTE APROBADAS VAN A MEJORAR LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LOS ACNEES



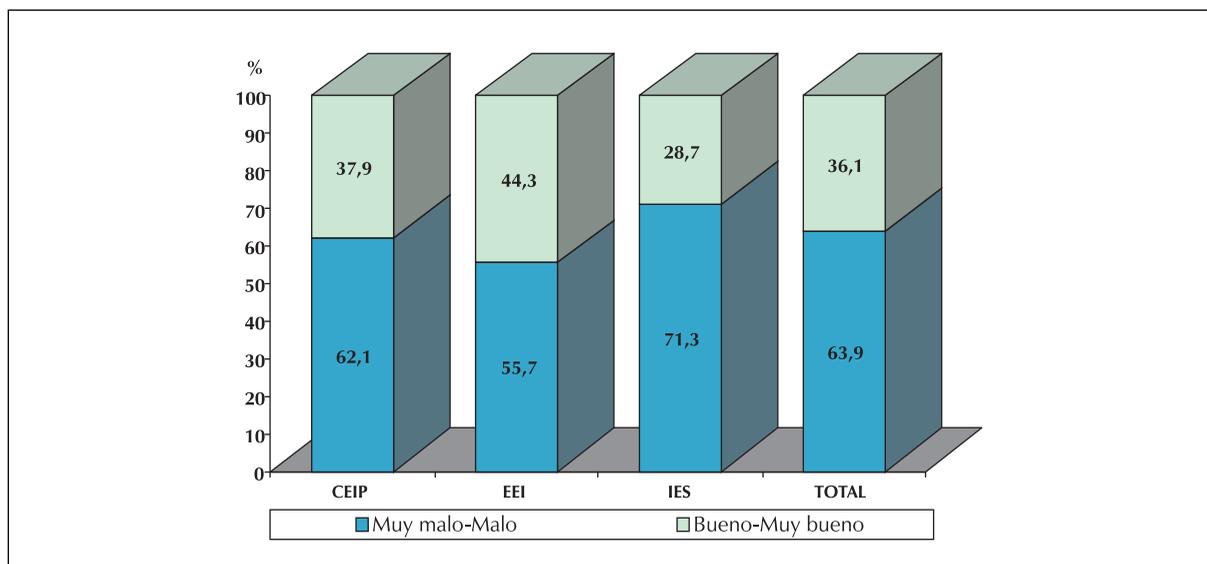
La segunda pregunta se refiere a la valoración que los profesores realizan de la actuación de la Administración educativa de la Comunidad de Madrid. La mayoría de los profesores son bastante críticos con esta actuación ya que el 68,1% creen que se toma poco o nada en serio la educación de los ACNEES. Los más críticos con la Administración educativa son los profesores de secundaria, siendo algo más benévolo los educadores de educación infantil (ver gráfico 9). No se encuentran diferencias significativas en función de las características de los alumnos escolarizados en su centro.

GRÁFICO 9. LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA SE TOMA EN SERIO LA EDUCACIÓN DE LOS ACNEES



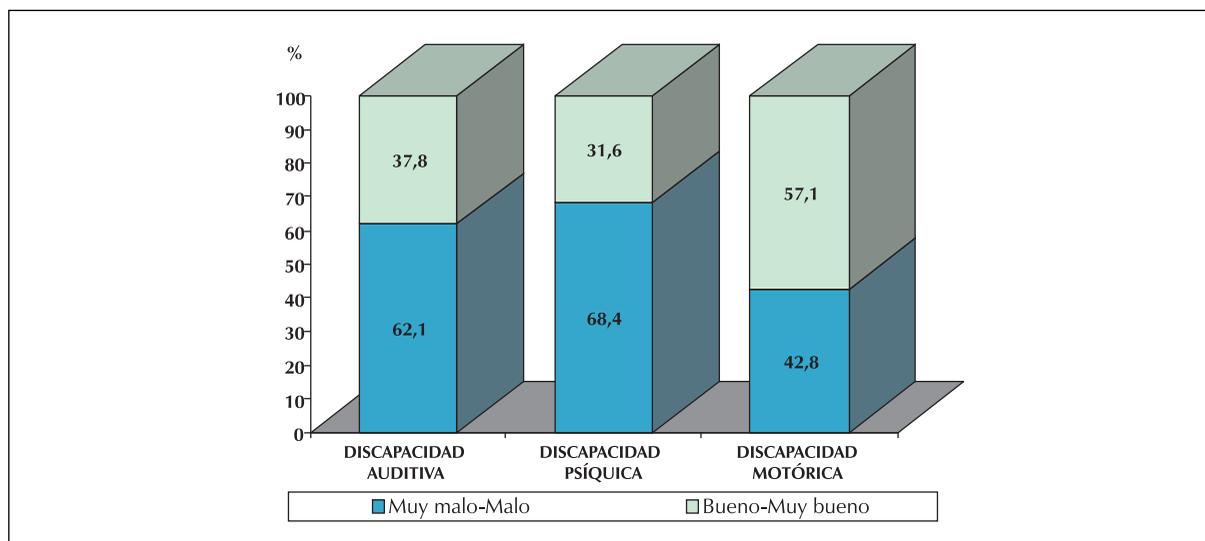
Una tendencia similar se encuentra en la tercera pregunta, que se refiere al trabajo de la Inspección educativa. La mayoría de los profesores son también críticos con la actuación de la Inspección en la escolarización y el seguimiento de los ACNEES. Las opiniones negativas son mayores entre los profesores de secundaria y menores en los maestros de educación infantil (ver gráfico 10).

GRÁFICO 10. VALORACIÓN DEL TRABAJO DEL SERVICIO DE INSPECCIÓN REFERIDO A LA ESCOLARIZACIÓN Y SEGUIMIENTO EDUCATIVO DE LAS ACNEES



La valoración de los profesores del trabajo de la inspección es diferente en función de los alumnos con necesidades educativas especiales que están escolarizados en su centro. Aquellos que trabajan con alumnos con dificultades motoras o de movilidad están mayoritariamente satisfechos (ver gráfico 11).

GRÁFICO 11. VALORACIÓN DEL TRABAJO DEL SERVICIO DE INSPECCIÓN REFERIDO A LA ESCOLARIZACIÓN Y SEGUIMIENTO EDUCATIVO DE LOS ACNEES



En resumen:

- Todos los profesores consideran que las normas recientemente aprobadas ayudan poco o nada a la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Los profesores, especialmente los de secundaria, son críticos con la actuación de la Administración educativa y de la Inspección educativa.
- Los profesores que trabajan en centros que integran alumnos con dificultades motoras están mayoritariamente satisfechos con el trabajo de la inspección educativa.

5.2. La organización y el funcionamiento del centro

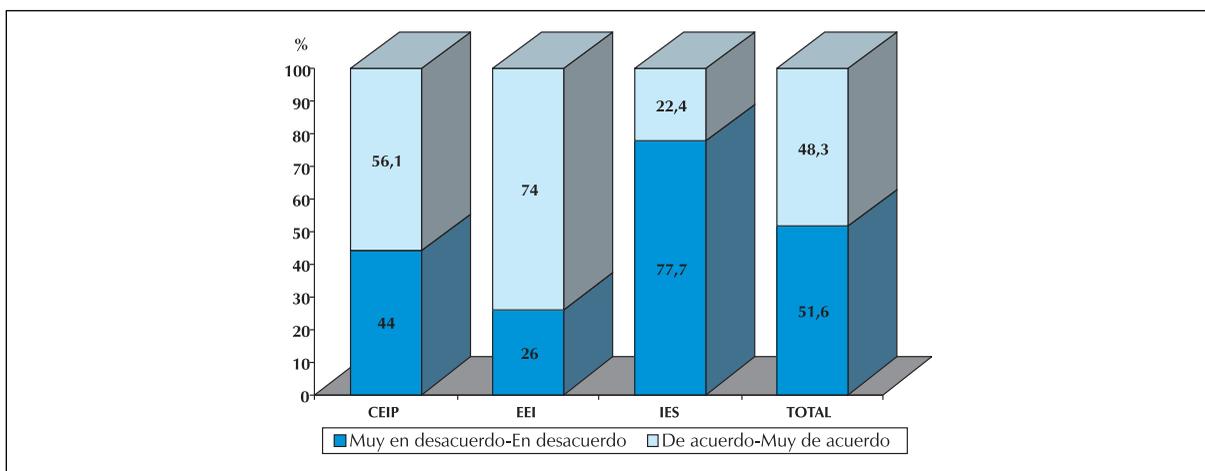
5.2.1. La formación de los profesores

La primera dimensión que se incluyó en el segundo nivel de análisis referido a la organización y al funcionamiento del centro fue la formación de los profesores. Se trataba de comprobar qué percepción tenían los docentes sobre su preparación para hacer frente a las demandas educativas de los alumnos con necesidades educativas especiales que estaban escolarizados en su centro.

Tres preguntas configuraban esta dimensión: preparación actual, disposición de los docentes y valoración de la oferta formativa existente. La primera versaba directamente sobre la preparación de los profesores: “los profesores de mi centro estamos preparados para tener en nuestra clase a alumnos con

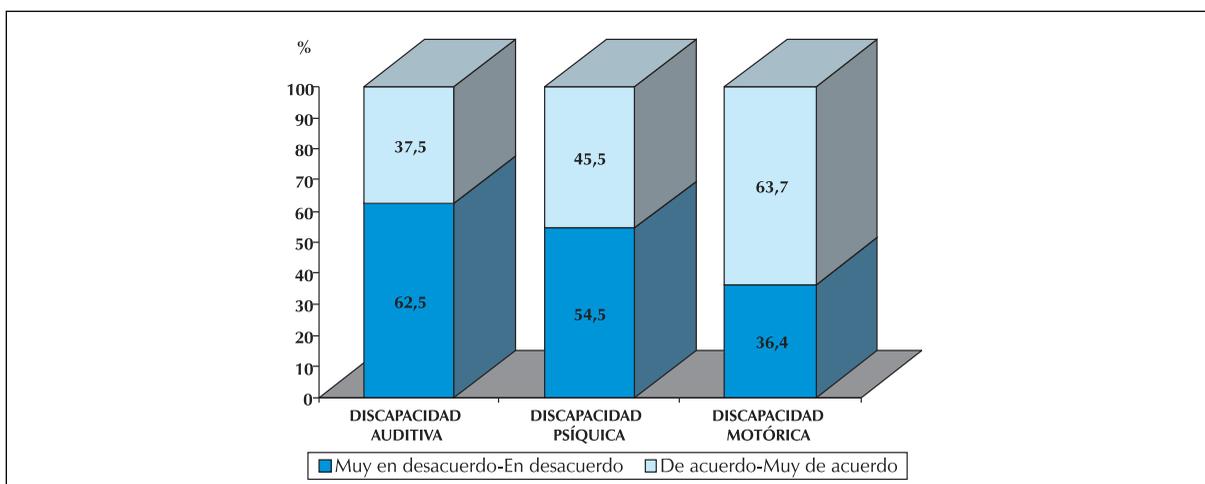
necesidades educativas especiales". Las respuestas estuvieron divididas: el 51,6% de los profesores no se consideraba preparado para enseñar a los ACNEES mientras que el 48,3% tenía una opinión positiva. Sin embargo, las diferencias más importantes se manifestaron al comparar las respuestas por etapas educativas. Los profesores de secundaria eran los más críticos con la formación que tenían: el 77,7% pensaba que no estaban suficientemente preparados. Por el contrario, el 74% de los maestros de educación infantil se consideraba preparado para tener en clase ACNEES (ver gráfico 12).

GRÁFICO 12. LOS PROFESORES ESTAMOS PREPARADOS PARA TENER EN CLASE A ACNEES



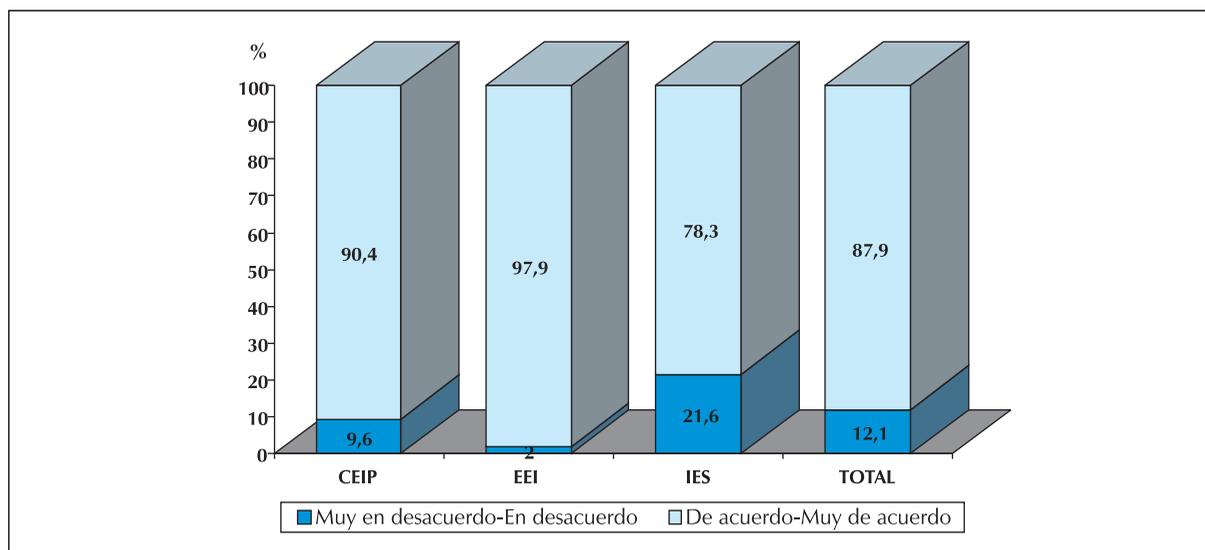
La comparación de las respuestas en función de los alumnos que están escolarizados en los centros pone de relieve diferencias significativas. Los profesores que trabajan con alumnos con n.e.e. asociadas a discapacidad auditiva son los que se sienten peor preparados para responder a las necesidades educativas de estos alumnos. Por el contrario, los que trabajan con alumnos con n.e.e. asociadas a discapacidad motora son los que se consideran mejor preparados (ver gráfico 13).

GRÁFICO 13. LOS PROFESORES ESTAMOS PREPARADOS PARA TENER EN CLASE A ACNEES



La segunda pregunta planteaba la disposición de los profesores para participar en actividades de formación: “Estoy interesado en participar en actividades de formación que me ayuden a enseñar mejor a estos alumnos”. En este caso, las respuestas de los profesores fueron mayoritariamente positivas: el 87,9% de los docentes estuvo de acuerdo o muy de acuerdo en esta participación. Si se comparan las respuestas por actividades educativas, los maestros de infantil son los más interesados mientras que los profesores de secundaria, aun dentro de una actitud positiva, tienen una menor disposición (ver gráfico 14). No se manifiestan diferencias significativas en función de las características de los alumnos escolarizados en su centro.

GRÁFICO 14. ESTOY INTERESADO EN PARTICIPAR EN ACTIVIDADES DE FORMACIÓN PARA ENSEÑAR MEJOR A LOS ACNEES

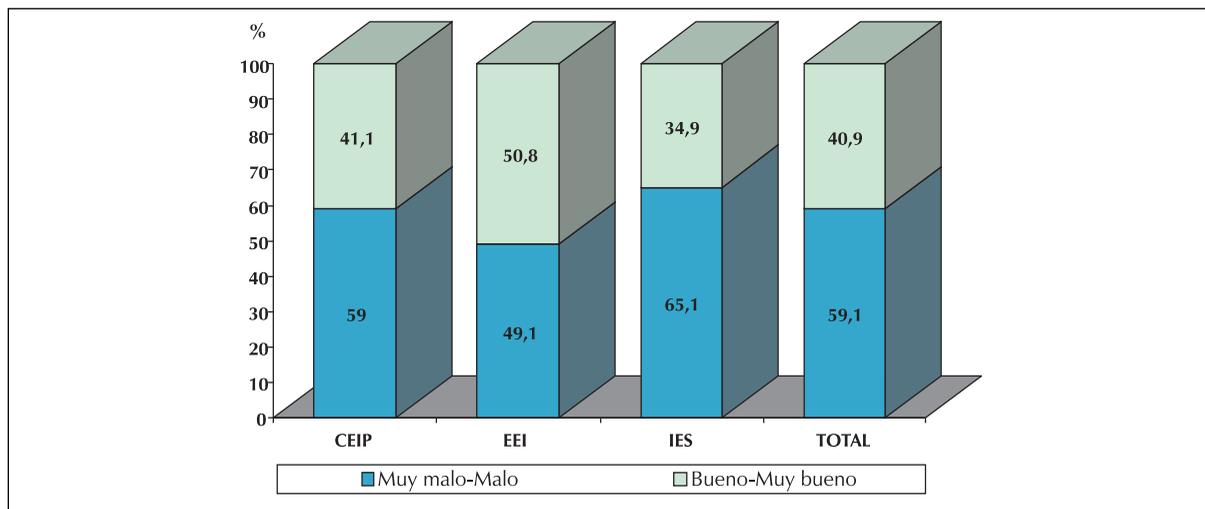


La tercera pregunta se refería a la valoración de la oferta formativa: “valore la disponibilidad de actividades de formación permanente para la capacitación del profesorado en la enseñanza con estos alumnos”. De acuerdo con las respuestas anteriores, los profesores se sienten poco preparados pero tienen interés en mejorar su formación. ¿Cómo valoran las actividades disponibles? Las respuestas a esta pregunta son mayoritariamente críticas: el 59% considera que la formación existente para trabajar con estos alumnos es mala o muy mala. Las opiniones más negativas proceden de los profesores de educación secundaria mientras que en el caso de los maestros de infantil las valoraciones positivas y negativas están equilibradas (ver gráfico 15). No se manifiestan diferencias significativas en función de las características de los alumnos escolarizados en su centro.

En resumen.

- La mayoría de los profesores de secundaria no se considera preparado para enseñar a los alumnos con necesidades educativas especiales. Los maestros de primaria y especialmente los de infantil valoran más positivamente su preparación.
- La mayoría de los profesores están interesados en participar en actividades de formación.
- La mayoría de los profesores, especialmente los de secundaria, considera que la oferta disponible de actividades de formación es mala.

GRÁFICO 15. VALORACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE FORMACIÓN PERMANENTE PARA LA CAPACITACIÓN DEL PROFESORADO EN LA ENSEÑANZA CON ACNEES



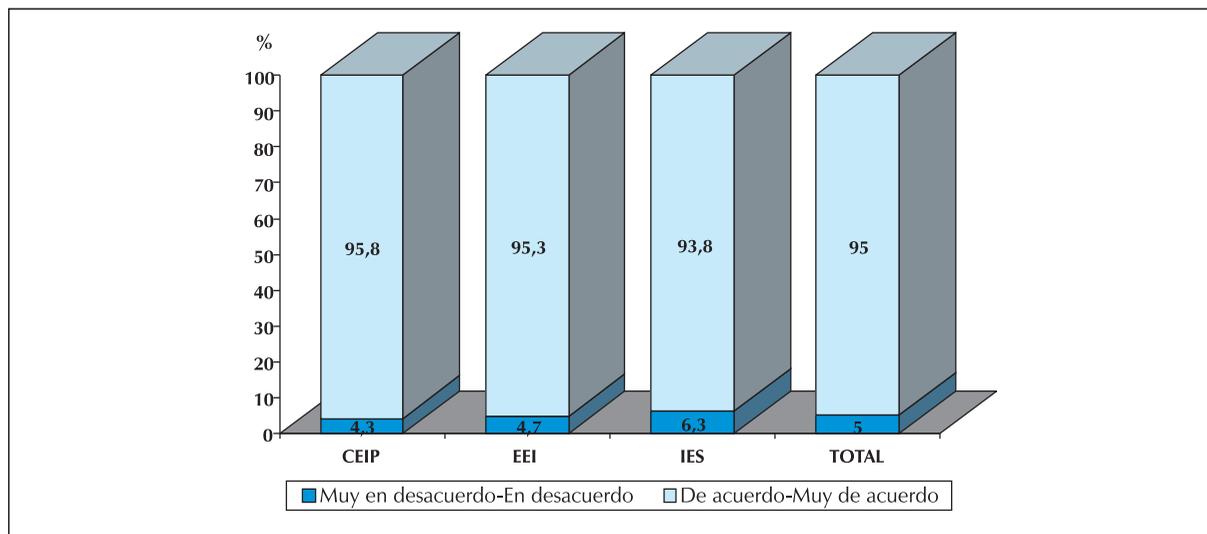
5.2.2. Organización, funcionamiento y valoración del centro

Esta segunda dimensión dentro de los procesos del centro pretende conocer qué piensan los profesores sobre algunos aspectos importantes de su funcionamiento y cuál es su valoración del mismo. Para ello, se han formulado cinco preguntas:

1. *En el centro no se ponen dificultades para la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales.*
2. *Hemos realizado cambios o innovaciones significativas en nuestra organización y funcionamiento para mejorar la respuesta educativa que ofrecemos a los alumnos con necesidades educativas especiales.*
3. *Conozco y comparto en lo fundamental las funciones y tareas que tienen asignadas los orientadores.*
4. *Conozco y comparto en lo fundamental las funciones y tareas que tienen asignadas los profesores de apoyo.*
5. *Si alguno de los alumnos con necesidades educativas especiales que hay en este centro fuera mi hijo, procuraría buscar otro centro.*

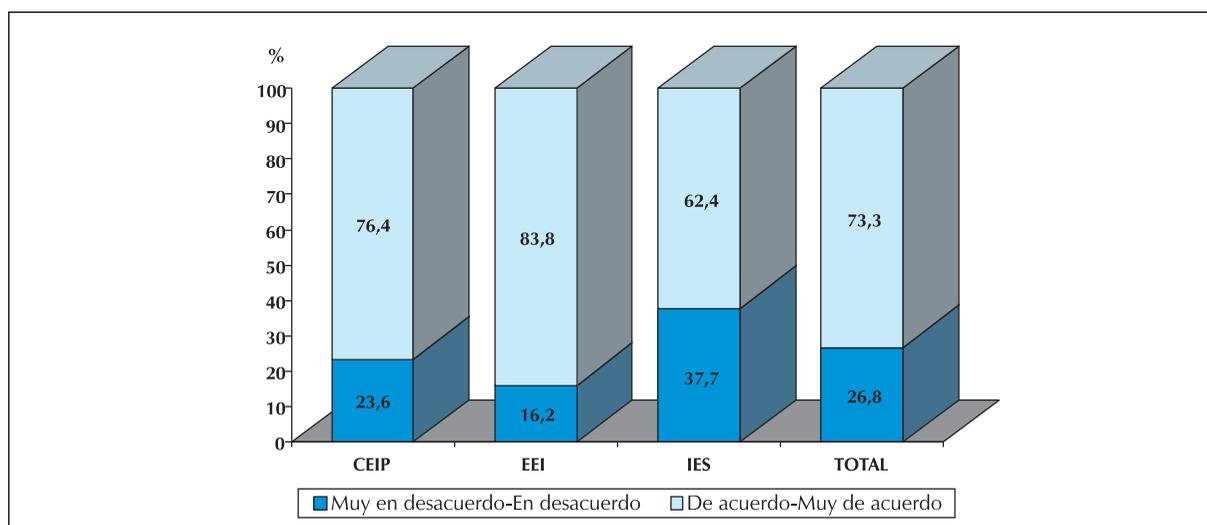
Las respuestas a la primera pregunta fueron muy positivas: el 95% de los profesores considera que en su centro no se ponen dificultades a la escolarización de los ACNEES. Esta opinión es compartida por todos los profesores en las diferentes etapas educativas por lo que no hay diferencias significativas entre ellos (ver gráfico 16).

GRÁFICO 16. EN EL CENTRO, NO SE PONEN DIFICULTADES PARA LA ESCOLARIZACIÓN DE ACNEES



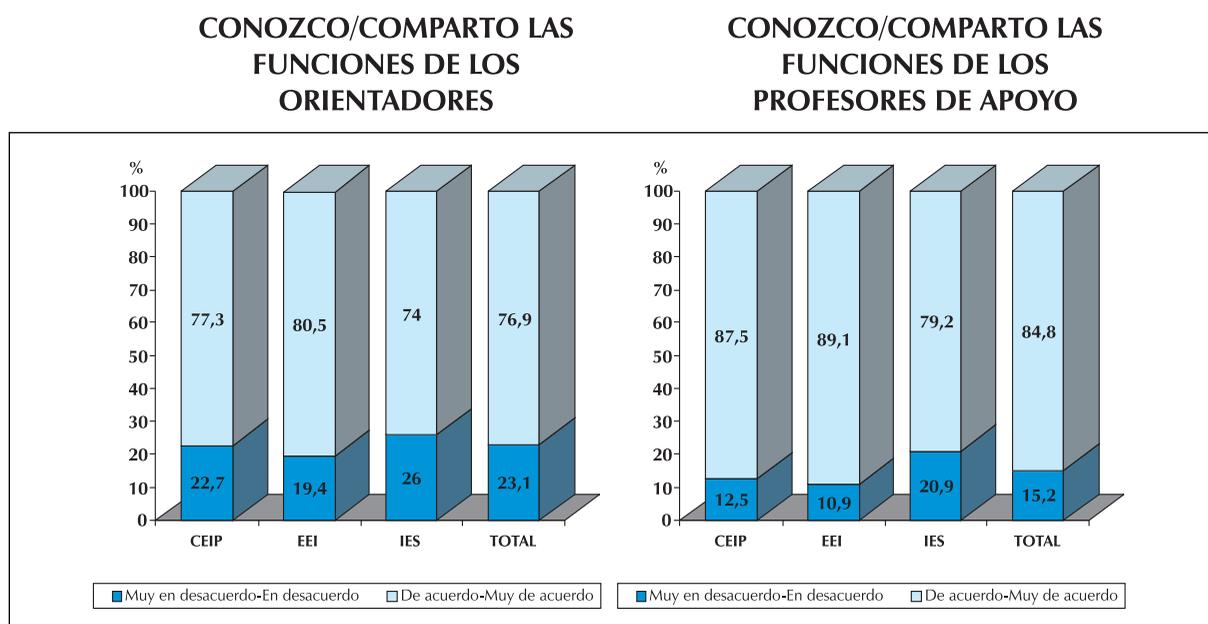
La segunda pregunta también recibe una respuesta positiva: el 73,3% de los profesores considera que se han realizado cambios significativos en el funcionamiento del centro para mejorar la respuesta educativa. En este caso, sin embargo, existen diferencias entre los profesores de las diferentes etapas educativas (ver gráfico 17). Los profesores de secundaria son algo más críticos con las innovaciones que se han realizado en su centro en comparación con los maestros de educación infantil y primaria.

GRÁFICO 17. HEMOS REALIZADO CAMBIOS SIGNIFICATIVOS DE ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO PARA MEJORAR LA RESPUESTA EDUCATIVA DE LOS ACNEES



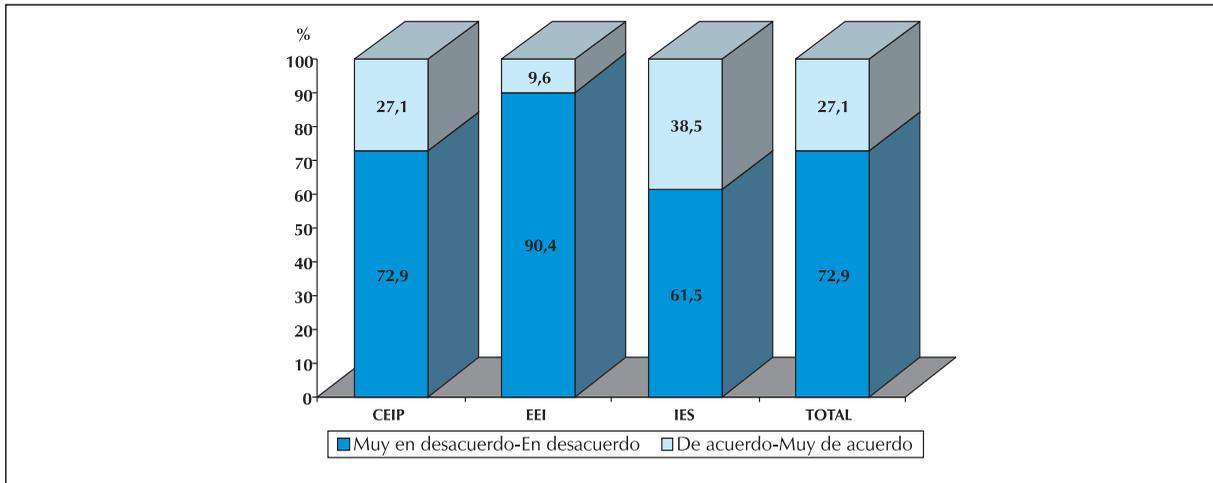
La tercera y la cuarta pregunta plantean el acuerdo de los profesores con las tareas que tienen asignadas los orientadores y los profesores de apoyo. En ambos casos, los profesores manifiestan su acuerdo con las funciones de unos y de otros, sin que apenas haya diferencias por etapa educativa. Lo que merece la pena destacar es que el acuerdo es mayor en relación con las funciones de los maestros de apoyo que con las que desempeñan los orientadores (gráfico 18). Posiblemente en el primer caso, la experiencia de los profesores es que la función principal del maestro de apoyo es trabajar de forma individual con los alumnos mientras que las funciones del orientador son menos precisas o se ajustan peor a las expectativas de los profesores. En relación con la organización de los apoyos en el centro, existe una dimensión específica en este mismo nivel de la organización y el funcionamiento del centro que se discutirá a continuación. Puede adelantarse ahora que la mayoría de los maestros y profesores de educación primaria y secundaria prefiere que la enseñanza de los ACNEES se realice fuera del aula por el maestro de apoyo, lo que coincide con la forma habitual de prestarse el refuerzo pedagógico.

GRÁFICO 18.



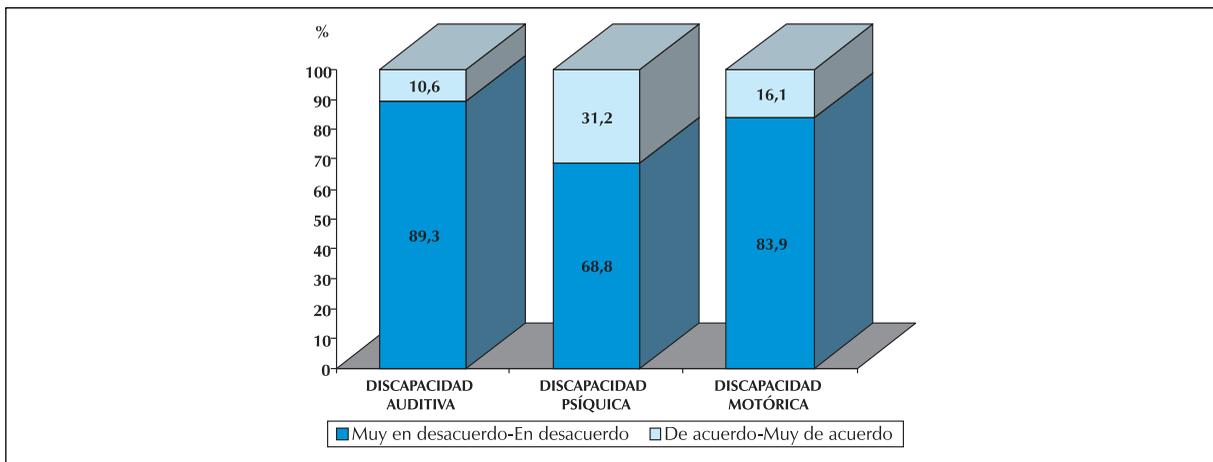
La quinta y última pregunta de esta dimensión plantea de forma indirecta la valoración del centro en relación con la educación que reciben los alumnos con necesidades educativas especiales: si el docente va a buscar otro centro si tuviera un hijo con necesidades especiales en él. La respuesta mayoritaria es negativa: el 72,9% de los docentes se manifiesta en contra de buscar otro centro. Las diferencias son, sin embargo, significativas en función de la etapa educativa. Mientras que sólo el 9,6% de los maestros de infantil buscaría otro centro, el 38,5% de los profesores de secundaria lo haría (ver gráfico 19). Los profesores están, en general, satisfechos de cómo funciona su centro en la educación de los ACNEES pero esta satisfacción, y por tanto su valoración del centro, disminuye en primaria y especialmente en secundaria. En una dimensión posterior, incluida en el nivel de los resultados, se aborda con más detenimiento la valoración de la integración educativa.

GRÁFICO 19. SI ALGUNO DE LOS ACNEES QUE HAY EN ESTE CENTRO FUERA MI HIJO, BUSCARÍA OTRO CENTRO



También se encuentran diferencias significativas en función de las características de los alumnos. Los profesores en cuyos centros están escolarizados ACNEES con discapacidad intelectual manifiestan una opinión más crítica: el 31,2% cambiaría a su hijo de centro (ver gráfico 20).

GRÁFICO 20. SI ALGUNO DE LOS ACNEES QUE HAY EN ESTE CENTRO FUERA MI HIJO, BUSCARÍA OTRO CENTRO



En resumen:

- Los profesores consideran que en su centro no se ponen dificultades para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Los profesores creen que se están realizando cambios importantes en el funcionamiento de su centro para mejorar la educación de los ACNEES.
- Los profesores están de acuerdo con las funciones de los maestros de apoyo y de los orientadores, aunque manifiestan una mayor identificación con las de los primeros.

- Los profesores valoran positivamente el funcionamiento de su centro en relación con los ACNEES. Los profesores de secundaria manifiestan opiniones más críticas.
- El 27,1% de los profesores, en el supuesto de tener un hijo con necesidades educativas especiales, lo cambiaría del centro en el que trabajan. Este porcentaje se incrementa en los centros de secundaria y cuando los centros integran mayoritariamente alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual.

5.2.3. Organización de los apoyos

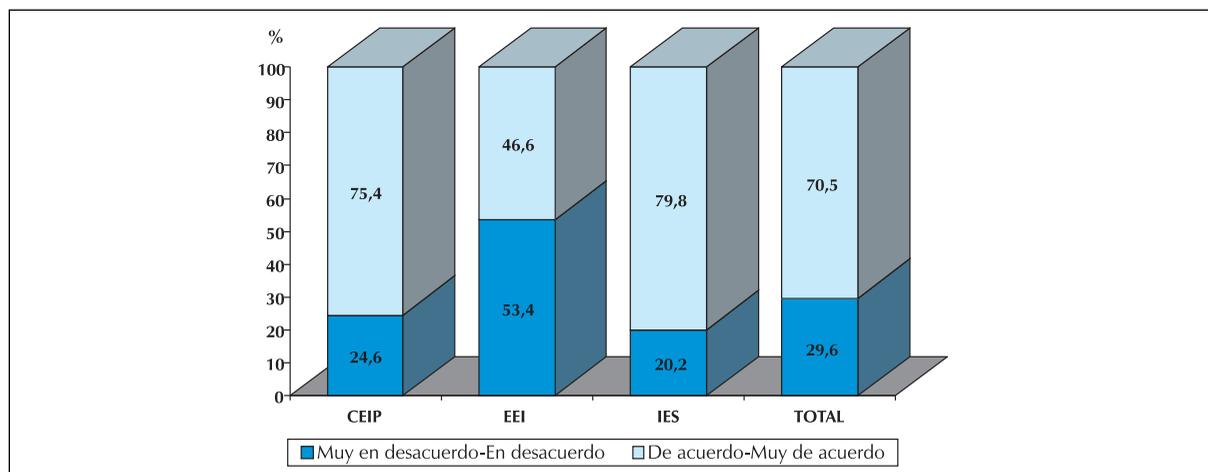
Como se acaba de comentar, los profesores están satisfechos con las tareas que desarrollan los maestros de apoyo. Se trata ahora de profundizar algo más en esta visión genérica y abordar qué tipo de tareas están realizando preferentemente los maestros de apoyo, cuáles son las que preferirían los profesores que desarrollaran y cómo creen que están organizadas las funciones de apoyo en el centro.

Para conocer qué piensan los profesores sobre estos temas se formularon tres preguntas:

1. *El apoyo pedagógico se suele realizar fuera del aula ordinaria.*
2. *Prefiero que la enseñanza de los alumnos con necesidades educativas especiales se realice de forma individual o en pequeño grupo fuera de clase y por el maestro de apoyo.*
3. *Se presta especial atención a organizar y coordinar adecuadamente las formas de apoyo.*

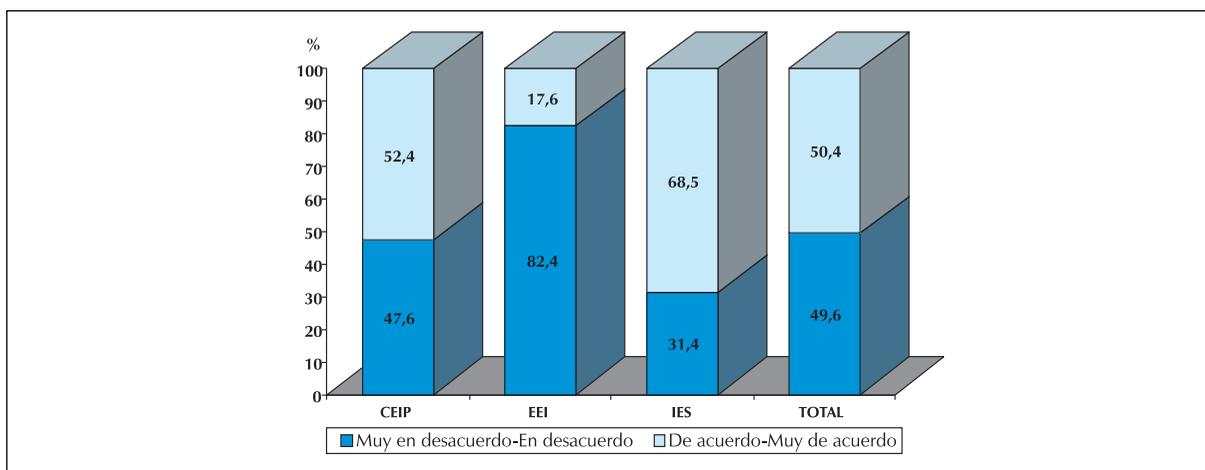
En relación con la primera pregunta, la mayoría de los profesores respondieron de forma afirmativa. De acuerdo con sus opiniones, el apoyo pedagógico se realiza mayoritariamente en los centros fuera del aula ordinaria. Las diferencias son, no obstante, notables en función de la etapa educativa en la que los profesores imparten la docencia. Mientras que algo más de la mitad de los maestros de educación infantil están en desacuerdo de que eso suceda así en sus centros, el 75,4% de los maestros de primaria y el 79,8% de los profesores de secundaria confirman que ésta es la opción mayoritaria (ver gráfico 21).

GRÁFICO 21. EL APOYO PEDAGÓGICO A LOS ACNEES SE SUELE REALIZAR FUERA DEL AULA ORDINARIA



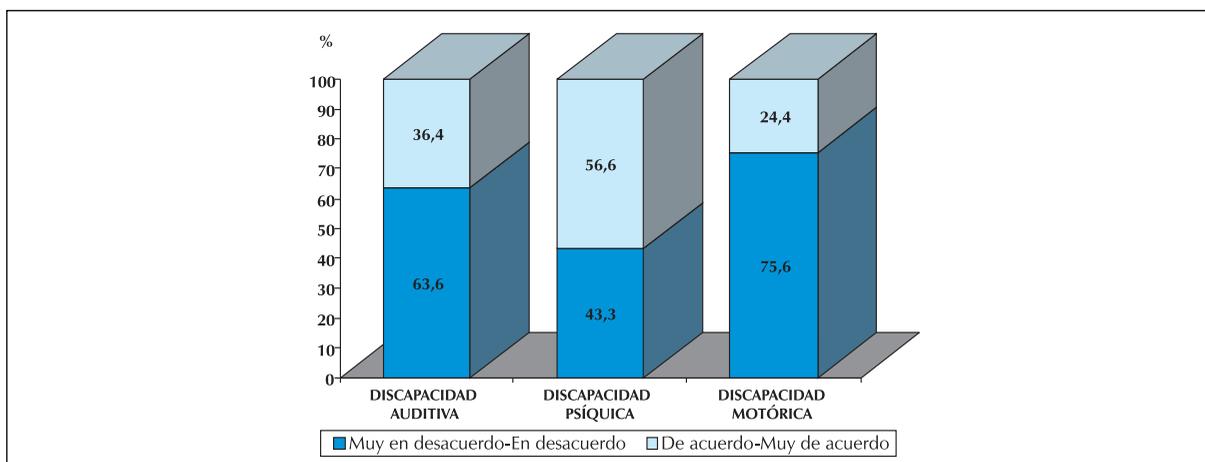
La segunda pregunta se refiere a la preferencia de los profesores. La afirmación que se les presenta es si prefieren que la enseñanza de los ACNEES se realice fuera de la clase y por el maestro de apoyo. Las opiniones están divididas al 50% aunque con diferencias significativas entre los profesores en función de la etapa educativa en la que trabajan: la mayoría de los maestros de educación infantil están en desacuerdo con la alternativa propuesta mientras que algo más de la mitad de los maestros de primaria y dos tercios de los profesores de secundaria se decantan por esta opción (ver gráfico 22).

GRÁFICO 22. PREFIERO QUE LA ENSEÑANZA DE ACNEES SE REALICE DE FORMA INDIVIDUAL O EN PEQUEÑO GRUPO FUERA DE CLASE Y POR EL MAESTRO DE APOYO



Las respuestas muestran diferencias significativas en función de las características de los alumnos escolarizados en su centro. Sólo el 24,4% y el 36,4% de los profesores que trabajan con alumnos con discapacidad motórica y discapacidad auditiva respectivamente prefieren que la enseñanza de los ACNEES se realice fuera de clase. Por el contrario, el 56,6% de los profesores que trabajan con alumnos con discapacidad intelectual eligen esta opción educativa (ver gráfico 23).

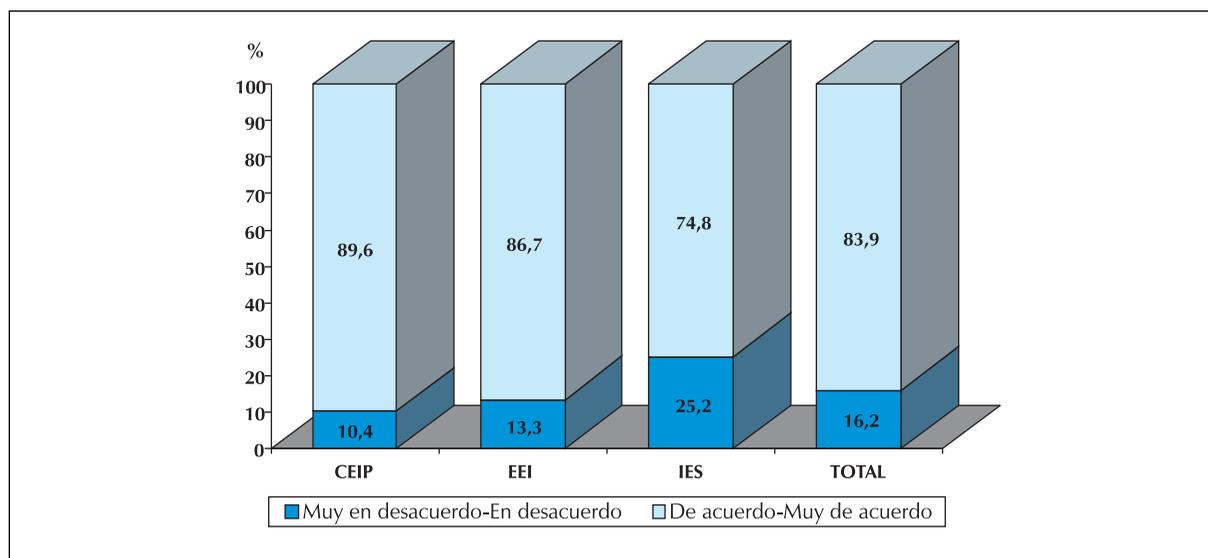
GRÁFICO 23. PREFIERO QUE LA ENSEÑANZA DE ACNEES SE REALICE DE FORMA INDIVIDUAL O EN PEQUEÑO GRUPO FUERA DE CLASE Y POR EL MAESTRO DE APOYO



Esta pregunta guarda estrecha relación con otra analizada anteriormente en la que se planteaba si los profesores consideraban más positivo que los ACNEES estuvieran más tiempo en el aula de educación especial (ver gráficos 5 y 6). Las respuestas a ambas preguntas son muy similares.

La tercera pregunta plantea si en el centro se presta atención suficiente a la organización adecuada de los apoyos a los alumnos. La gran mayoría de los profesores está de acuerdo en que la atención prestada es suficiente, si bien los profesores de secundaria son algo más críticos con la forma en la que se presta el refuerzo pedagógico a los alumnos (ver gráfico 24). No se manifiestan diferencias en función de las características de los alumnos integrados en el centro.

GRÁFICO 24. SE PRESTA ATENCIÓN A ORGANIZAR Y COORDINAR ADECUADAMENTE LAS FORMAS DE APOYO



En resumen:

- Los maestros de primaria y especialmente los profesores de secundaria prefieren que la atención educativa de los ACNEES se realice preferentemente fuera de clase y por el maestro de apoyo. Los maestros de educación infantil se manifiestan en contra de esta opción educativa.
- Los maestros de primaria y los profesores de secundaria creen que el apoyo pedagógico se realiza de hecho fuera del aula ordinaria. Los maestros de educación infantil no creen que se realice de esa forma en sus centros.
- Ambas conclusiones ponen de relieve que el apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales se realiza de acuerdo con la opción preferida por los profesores de cada etapa educativa.
- Los maestros y profesores consideran que se presta suficiente atención en los centros a la organización de las formas de apoyo.

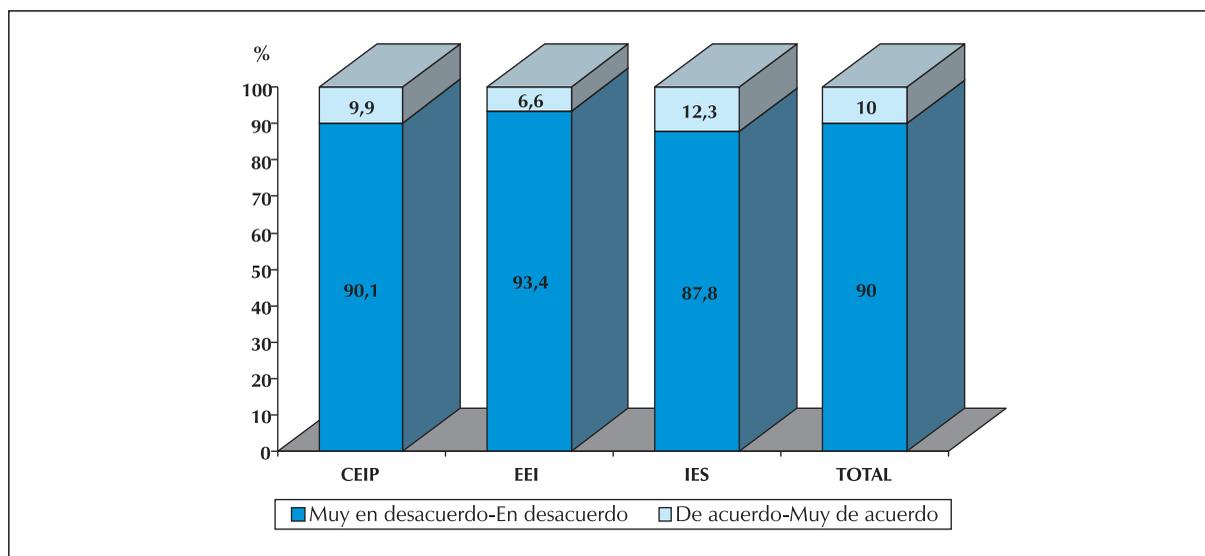
- Los maestros y profesores que trabajan con alumnos con discapacidad motora o auditiva están en desacuerdo con que la educación de estos alumnos se realice con preferencia fuera de clase y por el maestro de apoyo. Por el contrario, los profesores que trabajan con alumnos con discapacidad intelectual prefieren esta opción.

5.2.4. Relaciones con los padres

Uno de los factores importantes en el funcionamiento de un centro de integración es el cuidado que se presta a las relaciones con los padres. Para conocer la opinión de los profesores sobre esta dimensión, se formuló la siguiente pregunta: “Se cuida poco la relación con las familias de los ACNEES”.

Las respuestas proporcionadas fueron unánimes: el 90% de los profesores estuvo en desacuerdo con esta afirmación y apenas se encontraron diferencias entre los profesores de las distintas etapas educativas (ver gráfico 25). La gran mayoría de los profesores, por tanto, considera que las relaciones que se mantienen con los padres de alumnos con necesidades educativas especiales son positivas y suficientes.

GRÁFICO 25. SE CUIDA POCO LA RELACIÓN CON LAS FAMILIAS DE LOS ACNEES



En resumen:

- Los profesores consideran que se cuida suficientemente la atención a las familias con hijos con necesidades educativas especiales.
- Esta opinión positiva la mantienen los profesores de todas las etapas educativas.

5.3. Los procesos de enseñanza

El tercer nivel de análisis se refiere a la enseñanza en el aula de los alumnos con necesidades educativas especiales. En este nivel se han incluido dos dimensiones: los objetivos educativos y la metodología utilizada en el aula.

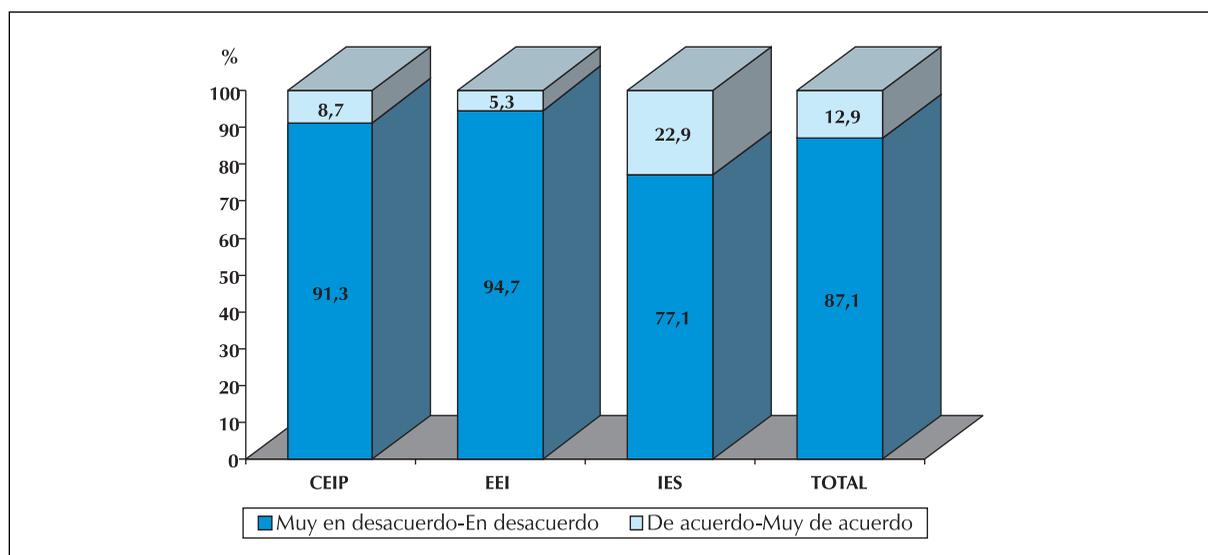
5.3.1. Objetivos educativos

La finalidad principal de esta dimensión es conocer cómo plantean los profesores los objetivos educativos con los alumnos con necesidades educativas especiales, es decir, cómo trabajan las capacidades más relevantes.

Para ello se seleccionaron tres preguntas. La primera abordaba la preocupación de los profesores por el aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales. La segunda y la tercera eran más específicas: si los profesores trabajaban los aprendizajes curriculares concretos y las capacidades de desarrollo social. En el siguiente nivel de análisis referido a los resultados se incluyeron dos nuevas preguntas sobre la calidad de los aprendizajes de los alumnos.

En relación con la primera pregunta, *“los profesores no se preocupan lo suficiente para que los alumnos con necesidades especiales aprendan más”*, las respuestas son categóricas: el 87,1% de los profesores está en desacuerdo o muy en desacuerdo con esta afirmación. Existen, sin embargo, diferencias significativas entre los profesores en función de su etapa educativa. Mientras que más del 90% de los maestros de infantil y de primaria considera que los profesores se preocupan suficientemente, sólo el 77,1% de los profesores de secundaria sostiene esta afirmación (ver gráfico 26).

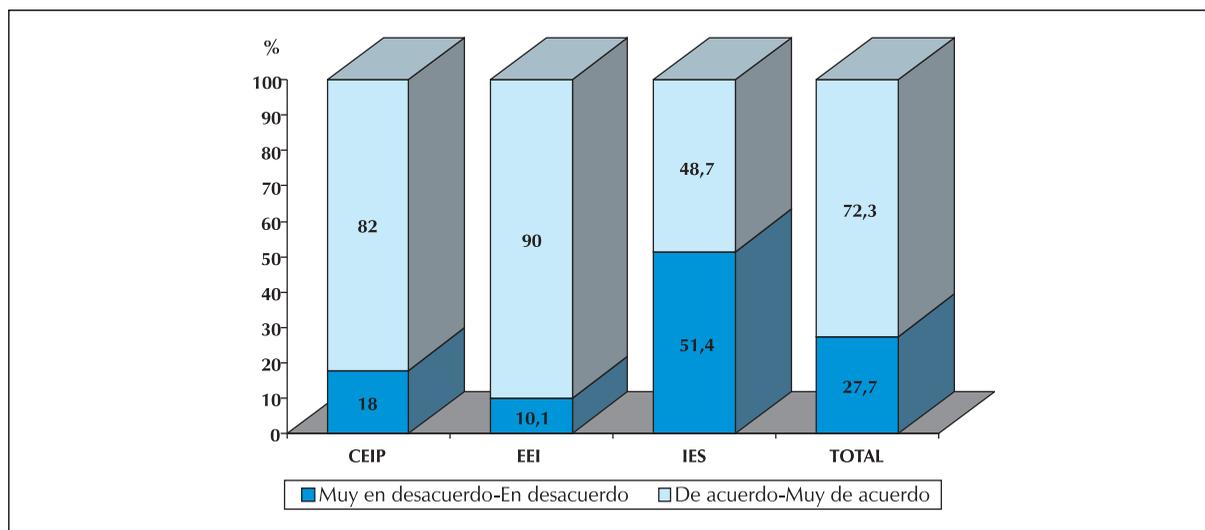
GRÁFICO 26. LOS PROFESORES NO SE PREOCUPAN LO SUFICIENTE PARA QUE LOS ACNEES APRENDAN MÁS



La segunda pregunta es más concreta: *“el profesorado trabaja adecuadamente con los alumnos con necesidades educativas especiales las capacidades relacionadas con aprendizajes curriculares concretos”*.

Las respuestas en este caso son más críticas. Algo más del 80% de los maestros de educación infantil y primaria responden afirmativamente mientras que las opiniones se dividen por la mitad entre los profesores de secundaria (ver gráfico 27). Este último dato es relevante. Sólo el 48,7% de los profesores cree que en secundaria se trabajan adecuadamente los aprendizajes curriculares concretos. Desde la visión de los profesores, existe el grave riesgo de que los alumnos con necesidades educativas especiales no reciban una enseñanza adecuada a sus posibilidades. No hay que olvidar que la mayoría de los profesores de secundaria no se consideran preparados para enseñar a estos alumnos. Tal vez por estas razones, los profesores de secundaria prefieren que la atención educativa de estos alumnos se realice preferentemente en el aula de educación especial.

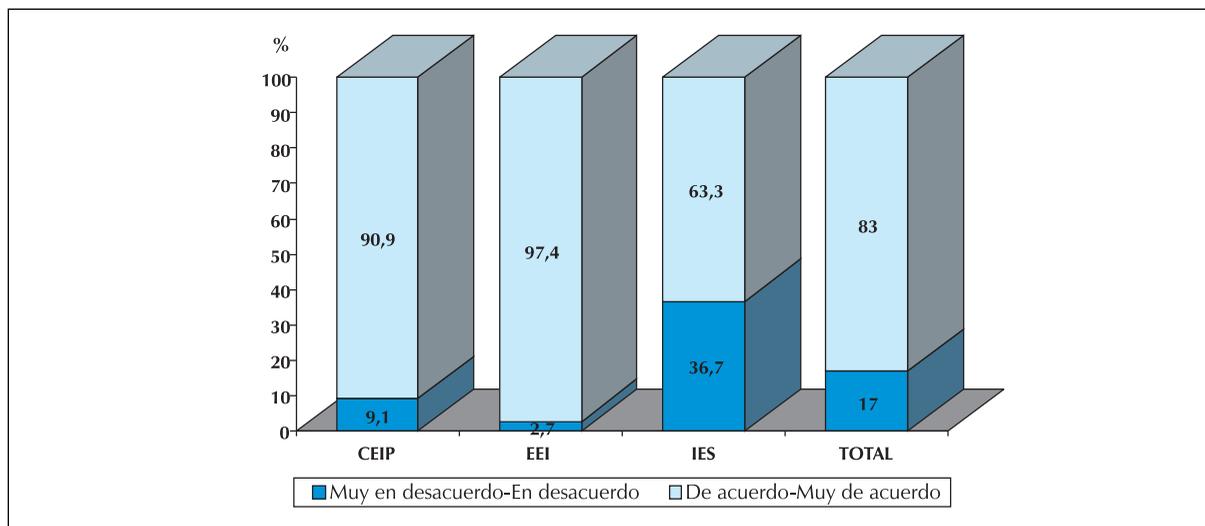
GRÁFICO 27. EL PROFESORADO TRABAJA CON LOS ACNEES LAS CAPACIDADES RELACIONADAS CON APRENDIZAJES CURRICULARES CONCRETOS



Las respuestas de los profesores de secundaria destacan un círculo de insuficiencias que pueden repercutir negativamente en la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales: los profesores de secundaria no se sienten preparados para enseñar adecuadamente a los ACNEES; por ello no son capaces de trabajar las capacidades relacionadas con aprendizajes curriculares concretos; de ahí que demanden una mayor atención de estos alumnos en el aula de educación especial y por el maestro de apoyo; y posiblemente no haya en los centros suficientes recursos para responder a esta demanda. La enseñanza de los alumnos con necesidades educativas especiales en secundaria exige un impulso serio que asegure una mejor formación de los profesores, un mayor número de maestros de apoyo, una ampliación de las funciones de los maestros de apoyo y una flexibilidad organizativa que permita adecuar los recursos a las necesidades educativas de los alumnos.

La tercera pregunta se refiere a la educación en las habilidades sociales: *“el profesorado trabaja adecuadamente con los alumnos con necesidades educativas especiales las capacidades de desarrollo social”*. En este ámbito, las opiniones son más favorables que en la pregunta anterior. La casi totalidad de los maestros de infantil y de primaria está de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación y el 63,3% de los profesores de secundaria también la mantiene (ver gráfico 28).

GRÁFICO 28. EL PROFESORADO TRABAJA CON LOS ACNEES LAS CAPACIDADES DE DESARROLLO SOCIAL



La comparación de estas dos últimas preguntas pone de relieve que todos los profesores son conscientes de que se trabaja mejor en los centros las habilidades sociales mientras que es más complicado hacerlo con los aprendizajes curriculares concretos, especialmente en secundaria.

En resumen:

- La gran mayoría de los profesores creen que existe suficiente preocupación en los centros por el aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Esta preocupación se traduce en un buen trabajo en el ámbito de las relaciones sociales de los alumnos, especialmente en los centros de educación infantil y primaria.
- Las dificultades son mayores cuando se abordan los aprendizajes curriculares concretos. La mitad de los profesores de secundaria consideran que no se trabaja adecuadamente estos aprendizajes.
- Cabe relacionar esta valoración de los profesores de secundaria con su falta de preparación reconocida para enseñar a estos alumnos y con su demanda de que estén más tiempo en el aula de educación especial.

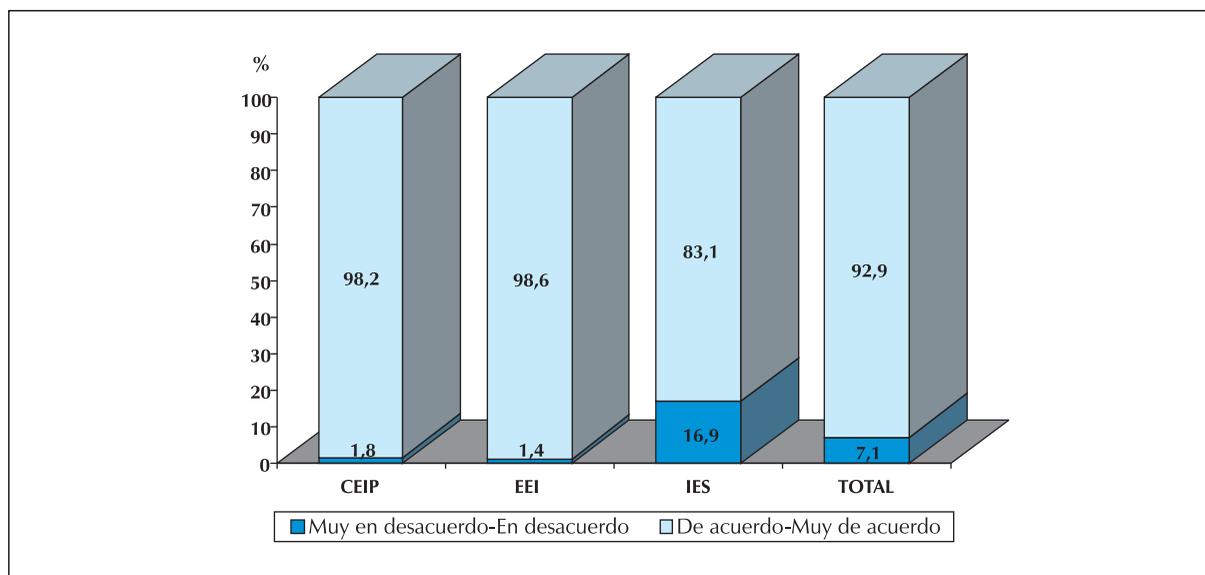
5.3.2. Metodología en el aula

La segunda dimensión incorporada en este nivel de análisis del proceso de enseñanza se refiere a la metodología que emplean los profesores en la enseñanza en el aula con los alumnos con necesidades educativas especiales. Para ello se han formulado preguntas que se refieren a tres ámbitos diferentes de las actividades del profesor: la educación en el respeto de las diferencias, la planificación de actividades diversas y la coordinación con los demás profesores.

1. *Suelo desarrollar iniciativas para promover entre mis alumnos la comprensión de las diferencias y el respeto de las mismas.*
2. *Para cada tema que vamos a trabajar, preparo actividades diversas de forma que pueda responder a distintos ritmos de aprendizaje de los alumnos.*
3. *Cuando en mi grupo tengo alumnos con necesidades educativas especiales, me coordino con el resto de profesores que también trabajan con ellos.*

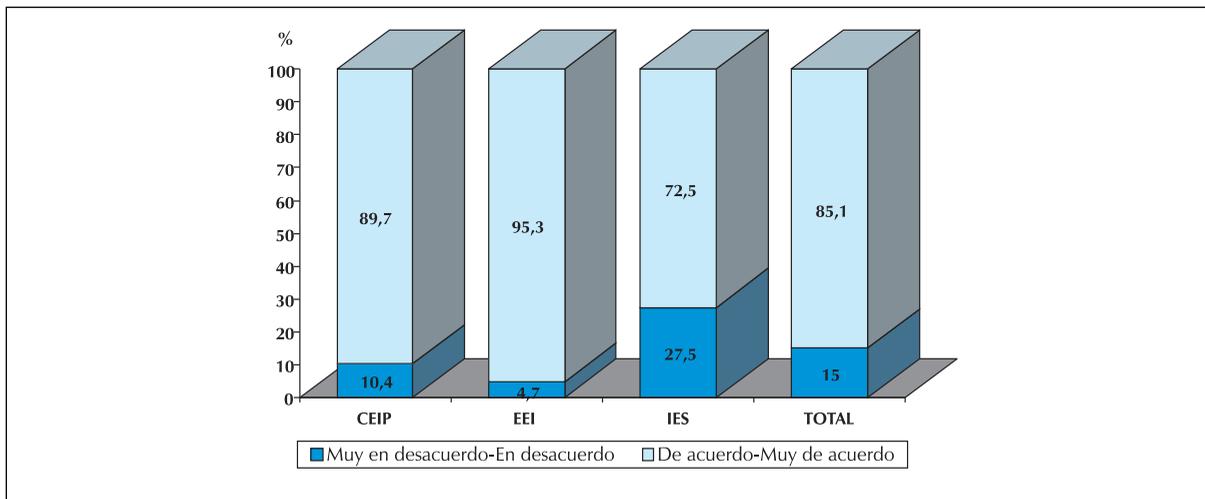
Las respuestas a la primera pregunta son mayoritariamente positivas, especialmente entre los maestros de educación infantil y primaria. También se encuentra esta misma tendencia en los profesores de secundaria, aunque el 16,9% de este colectivo señala que no promueve estos objetivos entre sus alumnos (ver gráfico 29). No se manifiestan diferencias significativas en función de las características de los alumnos escolarizados en su centro.

GRÁFICO 29. PROMUEVO ENTRE MIS ALUMNOS LA COMPRENSIÓN Y EL RESPETO DE LAS DIFERENCIAS



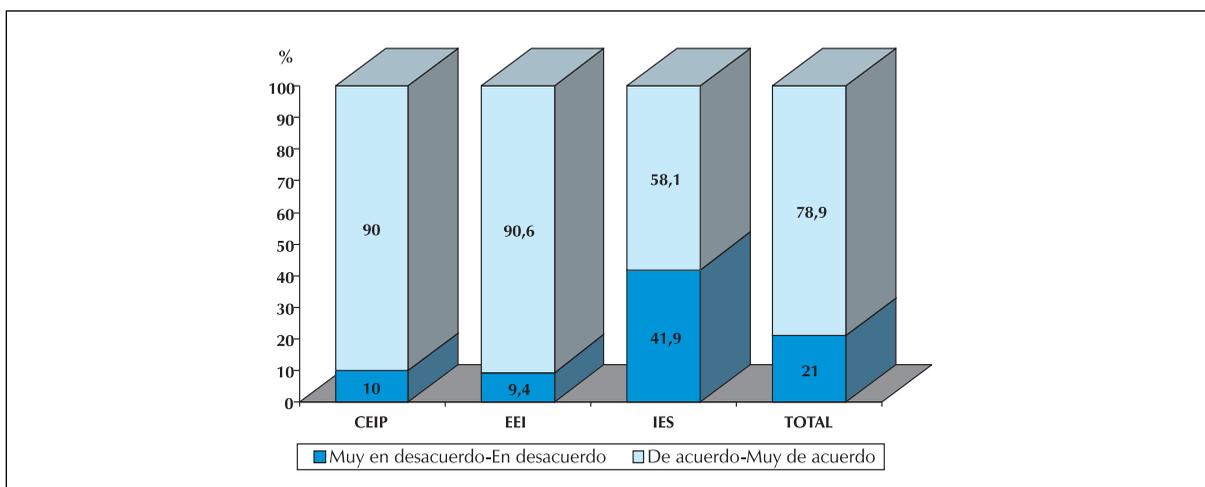
La segunda pregunta, que plantea si los profesores preparan actividades diversas para los distintos ritmos de aprendizaje de los alumnos, muestra una tendencia similar. Más del 89% de los maestros de infantil y primaria admite que realizan este tipo de planificación. El porcentaje de profesores de secundaria que planifica estas actividades se sitúa en el 72,5% (ver gráfico 30).

GRÁFICO 30. PREPARO ACTIVIDADES DIVERSAS PARA LOS DISTINTOS RITMOS DE APRENDIZAJE DE MIS ALUMNOS



La tercera y última pregunta de esta dimensión se refiere a la coordinación entre los profesores. De nuevo el 90% de los maestros de infantil y primaria manifiestan que se coordina con los demás maestros que trabajan con los alumnos con necesidades educativas especiales. Por el contrario, sólo el 58,1% de los profesores de secundaria reconoce que mantiene algún tipo de coordinación con el resto de los profesores del grupo (ver gráfico 31).

GRÁFICO 31. CUANDO EN MI GRUPO TENGO ACNEES, ME COORDINO CON EL RESTO DE PROFESORES QUE TAMBIÉN TRABAJAN CON ELLOS



En resumen:

- La gran mayoría de los profesores favorecen la comprensión de las diferencias, planifican actividades diversas para sus alumnos y se coordinan con el resto de los profesores.

- Los profesores de secundaria reconocen que tienen mayores dificultades para realizar estos objetivos. Casi la mitad de ellos admiten que no se coordinan con el resto de los profesores que también trabajan con los alumnos con necesidades educativas especiales.

5.4. Los resultados de la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales

El cuarto nivel estudiado aborda los resultados de la educación de los ACNEES en los centros ordinarios que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales. Este capítulo se refiere solamente a la integración educativa, y no a la totalidad de los alumnos con necesidades educativas especiales, ya que en este capítulo se han analizado las respuestas de los profesores que trabajan solamente en este tipo de centros. El análisis de los resultados se ha realizado a través de cuatro dimensiones: la valoración de los profesores del funcionamiento de la integración, la opinión de los docentes sobre el progreso educativo de los alumnos en algunos ámbitos concretos, la satisfacción profesional de los docentes con el trabajo que realizan y los factores que los propios profesores consideran que deben cambiarse para que la educación de esos alumnos mejore.

5.4.1. Valoración de la integración

La valoración del proceso de integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria incluye, en el fondo, los cuatro niveles que configuran el modelo de análisis utilizado en el presente estudio. Las normas, las actitudes, los procesos que se desarrollan en el centro y la enseñanza en el aula son también efectos del proceso de integración e incorporan, de hecho, una forma de valoración de la integración. Esta dimensión, sin embargo, acota más el tema y se refiere exclusivamente a las preguntas realizadas de forma explícita sobre los resultados de la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios.

El estudio de las valoraciones de los profesores se ha organizado en torno a tres cuestiones específicas: una valoración global de la integración, un análisis de las condiciones en las que se lleva a la práctica y unas últimas preguntas sobre cómo aprenden los alumnos.

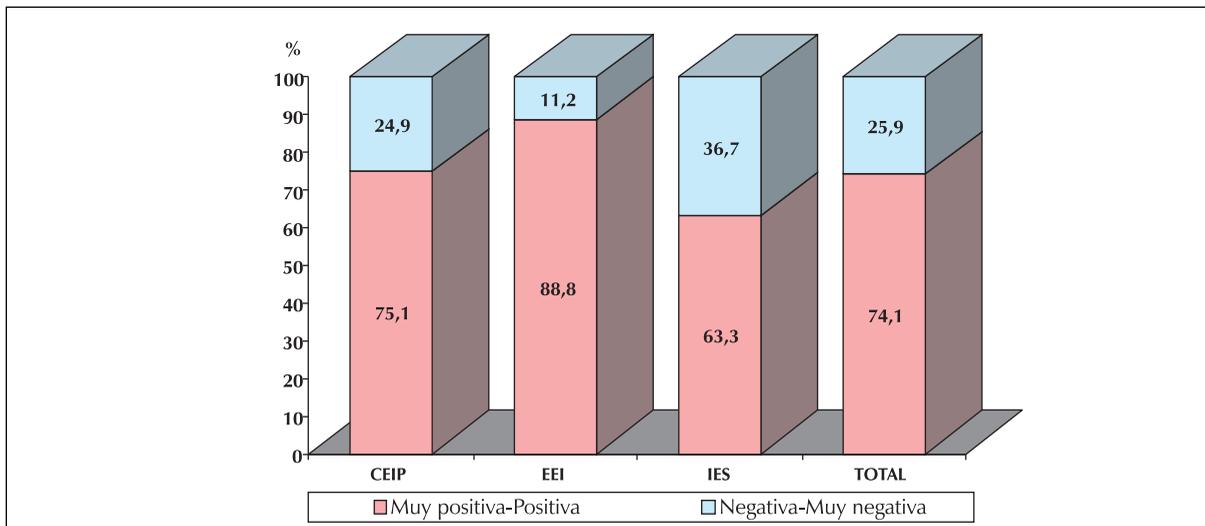
La valoración global de la integración se ha realizado con dos preguntas. La primera estaba formulada de la siguiente forma:

“Considero que la situación actual de la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad es:

- *Muy positiva*
- *Positiva*
- *Negativa*
- *Muy negativa”*

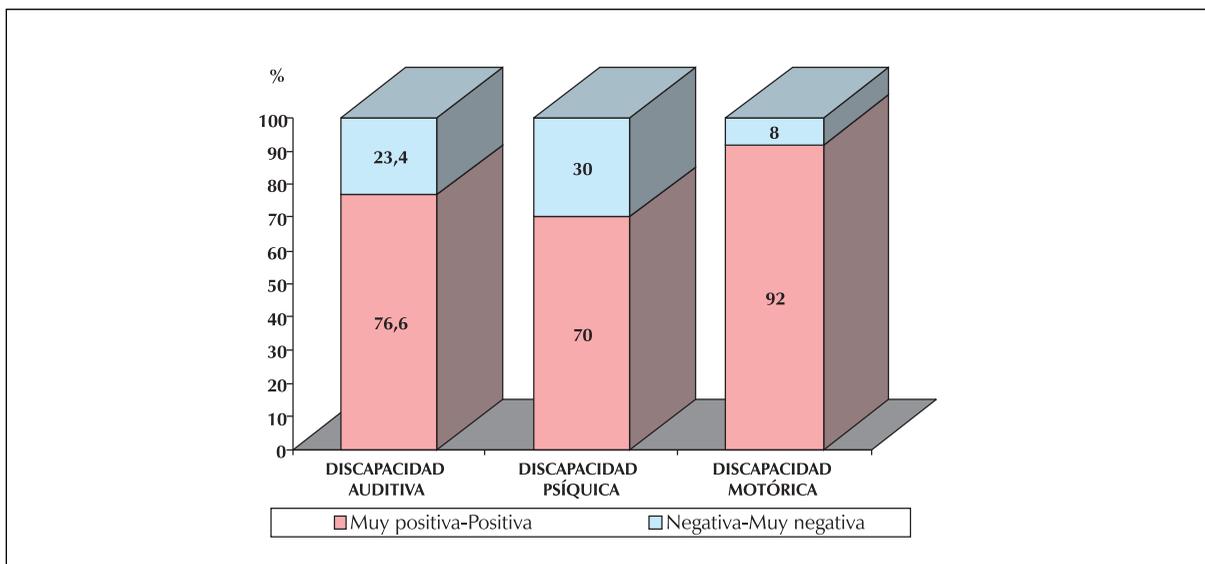
La mayoría de los profesores elige las dos opciones positivas aunque las diferencias en función de la etapa educativa son significativas. Mientras que sólo el 11,2% de los maestros de educación infantil cree que la respuesta educativa es negativa, el porcentaje sube al 36,7% cuando el colectivo que opina es el de los profesores de secundaria (ver gráfico 32).

GRÁFICO 32. SITUACIÓN ACTUAL DE LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS ACNEES ASOCIADAS A DISCAPACIDAD



Las diferencias son también significativas en función de las características de los alumnos integrados en su centro. Los profesores que trabajan preferentemente con alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad motora son los más satisfechos: el 92% la considera positiva o muy positiva. Una visión más crítica manifiestan los profesores que trabajan con alumnos con discapacidad intelectual: el 30% cree que la integración está resultando negativa (ver gráfico 33).

GRÁFICO 33. SITUACIÓN ACTUAL DE LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS ACNEES ASOCIADAS A DISCAPACIDAD



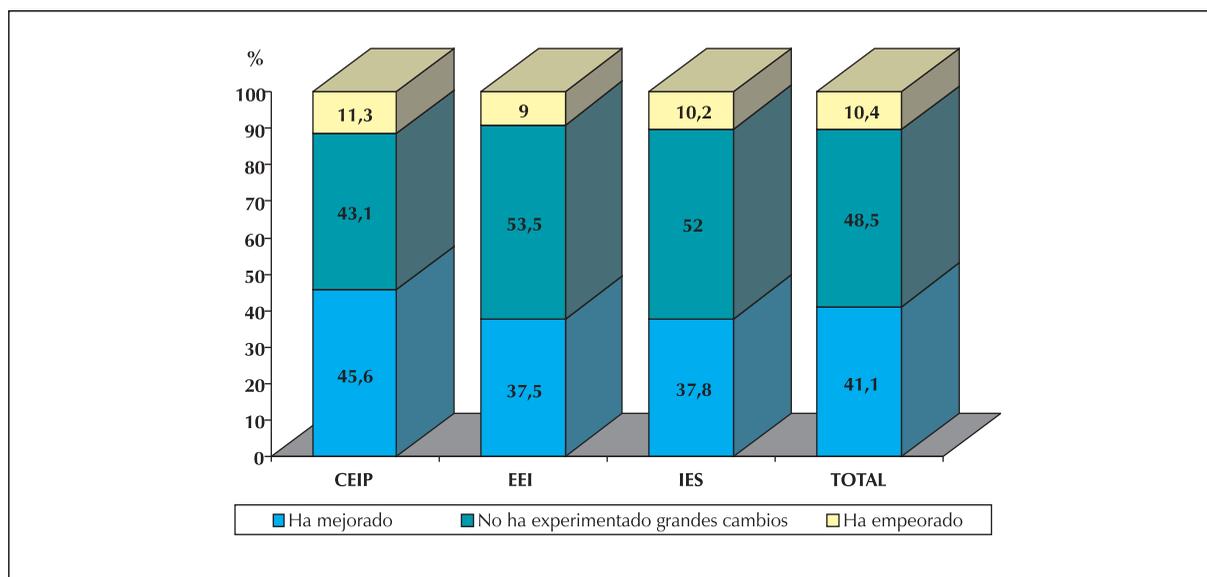
La segunda pregunta referida a la valoración global de los docentes era más específica y debía partir de la experiencia de los profesores con la integración educativa en su centro:

“Desde su experiencia y teniendo en cuenta la realidad del centro en el que trabaja, díganos, por favor, con cuál de estas opciones está más de acuerdo:

1. *En conjunto, la calidad de la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales ha mejorado en los últimos años.*
2. *En conjunto, la calidad de la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales no ha experimentado grandes cambios en los últimos años.*
3. *En conjunto, la calidad de la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales ha empeorado en los últimos años.*

Las opiniones de los profesores se inclinan hacia las dos primeras opciones. La mitad de ellos elige la alternativa de que no ha habido grandes cambios en los últimos años. Sólo el 10,4% de los docentes considera que la integración educativa ha empeorado en los últimos años (ver gráfico 34) mientras que el 41,1% piensa que ha mejorado. Como se puede comprobar en este gráfico, las diferencias entre los profesores de las diferentes etapas educativas son muy reducidas. Los profesores de secundaria, que eran más críticos con la integración educativa, no consideran, sin embargo, que la situación se haya deteriorado a pesar de que la presencia de los alumnos con necesidades educativas especiales se ha incrementado en los últimos años.

GRÁFICO 34. CALIDAD DE LA RESPUESTA EDUCATIVA A LOS ACNEES EN LOS ÚLTIMOS AÑOS



La segunda cuestión que se plantea con respecto a la valoración de los profesores es un análisis de las condiciones en las que el programa se está aplicando. Se pidió a los profesores que opinaran sobre los siguientes aspectos de la actuación educativa en relación con los alumnos con necesidades educativas especiales:

- La disminución del número de alumnos por grupo.
- Los criterios para su escolarización en centros ordinarios o específicos.
- Los recursos económicos, didácticos y tecnológicos extraordinarios.
- Los profesores de apoyo y personal especializado.
- La formación profesional que se ofrece a los jóvenes con discapacidad (sólo en secundaria).
- La relación entre el centro y el mundo laboral (sólo en secundaria).
- Actividades de formación permanente.
- Trabajo del servicio de inspección referido a la escolarización y el seguimiento de estos alumnos.

Los datos obtenidos agrupados por la etapa educativa en la que trabajan los profesores se encuentran en el cuadro 1. Como se puede comprobar, los docentes coinciden, con mayor o menor intensidad, en los mismos problemas. Las condiciones que reciben una valoración negativa superior al 50% de los docentes son las siguientes:

1. Los recursos económicos, didácticos y tecnológicos extraordinarios.
2. El trabajo de la inspección.
3. Actividades de formación permanente.
4. La relación entre el centro y el mundo laboral.

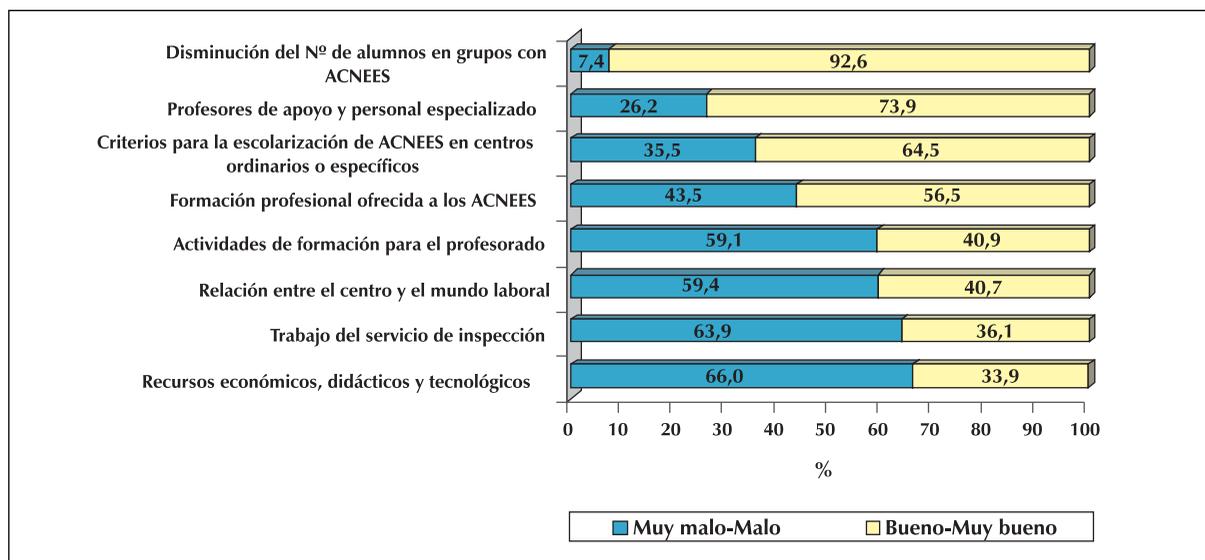
CUADRO 1. ASPECTOS DE LA ACTUACIÓN EDUCATIVA EN RELACIÓN CON LOS ACNEES

		CEIP	EEI	IES
Recursos económicos, didácticos y tecnológicos extraordinarios	Muy malo-Malo	60,7	71,4	69,5
	Buena-Muy buena	39,2	28,6	30,6
Relación entre el centro y el mundo laboral	Muy malo-Malo	65	51,3	57,3
	Buena-Muy buena	35	48,8	42,7
Trabajo de la inspección referido a la escolarización y el seguimiento de los ACNEES	Muy malo-Malo	62,1	55,7	71,3
	Buena-Muy buena	37,9	44,3	28,7
Formación profesional ofrecida a los ACNEES	Muy malo-Malo	51,9	29,1	41,6
	Buena-Muy buena	48	70,9	58,5
Actividades de formación permanente para el profesorado	Muy malo-Malo	59	49,1	65,1
	Buena-Muy buena	41,1	50,8	34,9
Disminución del Nº de alumnos en grupos con ACNEES	Muy malo-Malo	12,9	4,1	3
	Buena-Muy buena	87,1	95,9	97
Criterios para la escolarización de ACNEES en centros ordinarios y de educación especial	Muy malo-Malo	36,3	18,9	44,5
	Buena-Muy buena	63,7	81,1	55,5
Profesores de apoyo y personal especializado	Muy malo-Malo	29,3	27,1	21,7
	Buena-Muy buena	70,7	72,9	78,4

Las condiciones que reciben una valoración más favorable son las dos siguientes:

1. La disminución del número de alumnos por grupo.
2. Los profesores de apoyo y personal especializado.

GRÁFICO 35. VALORE LOS SIGUIENTES ASPECTOS DE LA ACTUACIÓN EDUCATIVA EN RELACIÓN CON LOS AGENTES



No se manifiestan diferencias significativas en función de las características de los alumnos escolarizados en su centro excepto en la valoración del trabajo del servicio de inspección por los profesores que trabajan con alumnos con discapacidad motora, que es, como se recogió anteriormente, mayoritariamente positiva.

La lectura de estas opiniones muestra una valoración más crítica del desarrollo del proceso de integración o al menos de la valoración de sus condiciones que la que aparece en las respuestas a las preguntas genéricas recogidas anteriormente. La comparación de ambos tipos de respuestas apunta a que los profesores consideran que ha habido un cierto progreso en el proceso de integración, que se han mejorado algunos aspectos importantes como la disminución del número de alumnos o la presencia de profesores de apoyo pero que faltan otras muchas condiciones que han de cambiar para que el programa reciba una valoración más positiva. Por ello se formuló también una nueva pregunta para conocer cuáles eran, a su juicio, los cambios más importantes. La cuarta dimensión de este nivel, que se analiza en las últimas páginas de este capítulo, aborda las respuestas a esta pregunta.

La tercera cuestión que se incluyó en esta dimensión que valora el funcionamiento del proceso de integración se refiere a la opinión de los profesores sobre el aprendizaje de los alumnos. Dos nuevas preguntas se formularon:

1. Los ACNEES pierden el tiempo cuando están en el aula con sus compañeros.

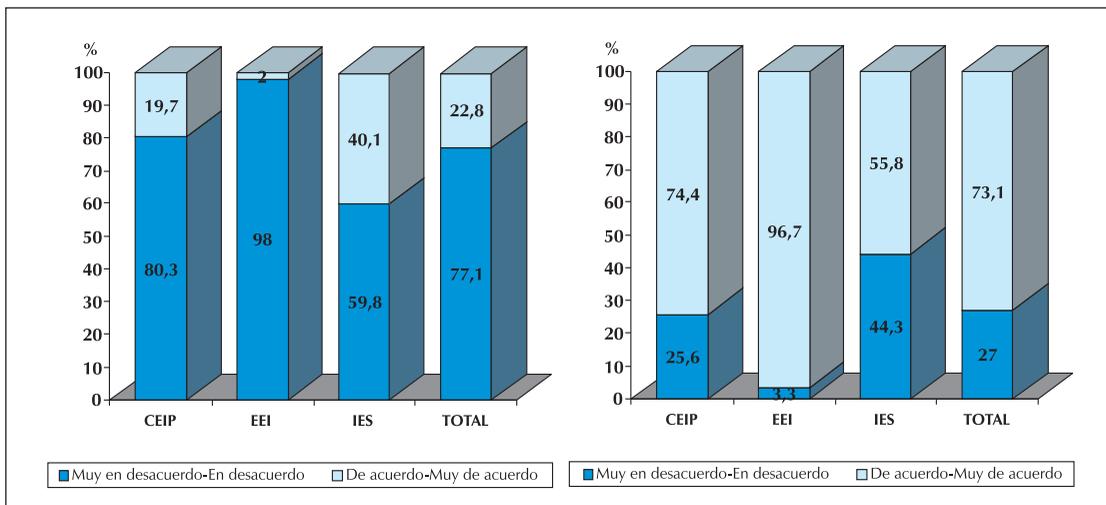
2. Considero que la presencia de ACNEES en mi clase ha sido positiva para el grupo.

Las opiniones de los profesores son mayoritariamente positivas en ambos casos, es decir, se manifiestan en desacuerdo con la primera y de acuerdo con la segunda. Las diferencias, sin embargo, son significativas al comparar sus respuestas en función de la etapa educativa. El 19,7% de los maestros de primaria y el 40,1% de los profesores de secundaria creen que los ACNEES pierden el tiempo cuando están en el aula con sus compañeros. Un porcentaje algo más elevado, el 25,6% en el caso de los maestros de primaria y el 44,3% en los profesores de secundaria, no creen que la presencia de los ACNEES haya sido positiva para el grupo de clase (ver gráfico 36). De nuevo en secundaria, casi la mitad de los profesores son muy críticos con el funcionamiento de la integración.

GRÁFICO 36.

LOS ACNEES PIERDEN EL TIEMPO CUANDO ESTÁN EN EL AULA CON SUS COMPAÑEROS

LA PRESENCIA DE ACNEES EN MI CLASE HA SIDO POSITIVA PARA EL GRUPO



Existen diferencias en las valoraciones de los profesores en función de las características de los alumnos integrados en su centro. Sólo el 6,1% y el 7,7% de los profesores que trabajan con alumnos con discapacidad auditiva y motora respectivamente consideran que los ACNEES pierden el tiempo cuando están en el aula con sus compañeros. Sin embargo, el 27,7% de los profesores que trabaja con alumnos con discapacidad intelectual está de acuerdo con esta afirmación.

En resumen:

- La mayoría de los profesores considera positiva la situación educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales, si bien el 36,7% de los profesores de secundaria cree que es negativa.
- Casi la mitad de los profesores opina que la calidad de la educación de estos alumnos no ha cambiado en los últimos años; el 41,1% cree que ha mejorado y el 10,4% restante que ha empeorado.
- Los profesores se quejan especialmente de la ausencia de medios económicos extraordinarios, del trabajo de la inspección, de la falta de una oferta de formación suficiente y de las relaciones de los centros de secundaria con el mundo laboral.
- Los profesores están satisfechos con la disminución del número de alumnos por grupos y con la presencia de maestros de apoyo.
- Los profesores consideran que es positivo que el alumno con necesidades educativas especiales esté en el aula con sus compañeros, lo que es beneficioso también para el grupo de clase. Esta opinión es especialmente defendida por los profesores que trabajan con alumnos con discapacidad motora y auditiva.
- Sin embargo, entre el 19% y el 26% de los maestros de primaria y entre el 40% y el 45% de los profesores de secundaria no lo creen así. Las posiciones más críticas proceden de los profesores que trabajan con alumnos con discapacidad intelectual.

5.4.2. *Satisfacción de los alumnos*

La opinión de los profesores sobre cómo ha incidido el proceso de integración en la satisfacción de los alumnos es también un elemento importante para valorar la integración educativa y los resultados que está obteniendo. Aunque esta dimensión podría unirse a la anterior, nos ha parecido más conveniente darle un tratamiento específico por el interés en conocer qué piensan los docentes sobre el bienestar de los ACNEES en los centros ordinarios que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales.

Se han incluido dos preguntas:

1. *Los alumnos con necesidades educativas especiales están contentos en el colegio.*
2. *Los alumnos con necesidades educativas especiales mantienen buenas relaciones con sus compañeros.*

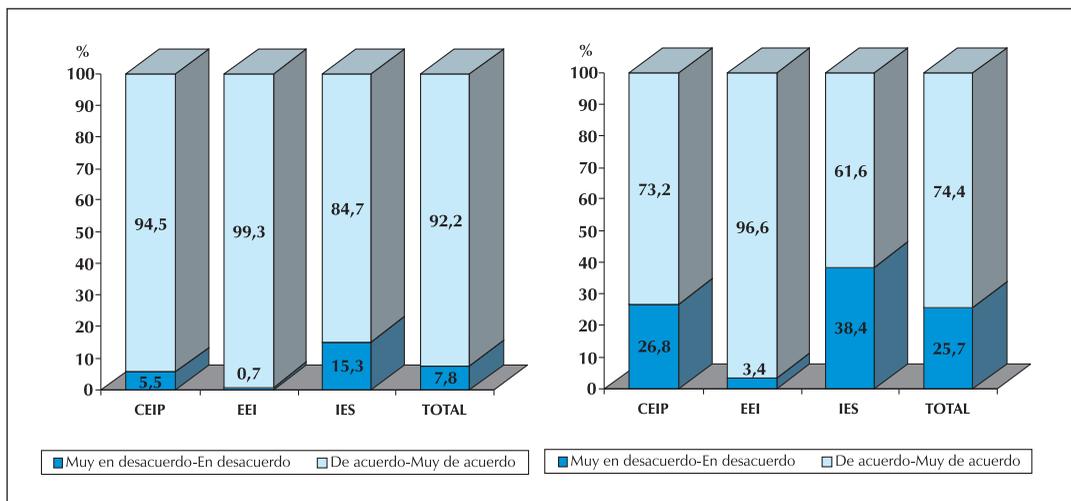
Las respuestas a la primera pregunta son mayoritariamente positivas. El 92,2% de los profesores considera que los ACNEES están satisfechos en el colegio. Las opiniones más críticas proceden de los profesores de secundaria, si bien sólo el 15,3% opina que están insatisfechos (ver gráfico 37).

Las opiniones de los profesores son algo más críticas en relación con la segunda pregunta, aunque dentro de una visión positiva. El 26,8% de los maestros de primaria y el 38,4% de los profesores de secundaria no creen que los alumnos con necesidades educativas especiales mantengan buenas relaciones con sus compañeros (ver gráfico 37).

GRÁFICO 37.

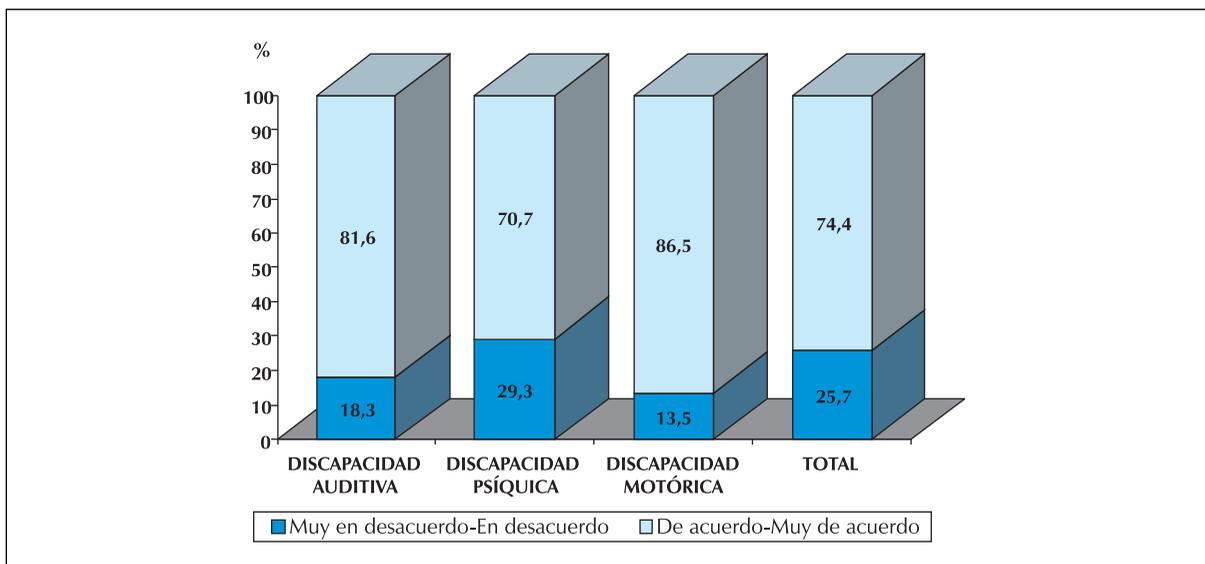
LOS ACNEES PIERDEN EL TIEMPO CUANDO ESTÁN EN EL AULA CON SUS COMPAÑEROS

LA PRESENCIA DE ACNEES EN MI CLASE HA SIDO POSITIVA PARA EL GRUPO



Existen diferencias significativas en relación con las características de los alumnos. Cerca del 30% de los profesores no cree que los alumnos con discapacidad intelectual mantengan buenas relaciones con sus compañeros. Este porcentaje disminuye al 18,3% y al 13,5% cuando los profesores trabajan con alumnos con discapacidad auditiva y motora respectivamente (gráfico 38).

GRÁFICO 38. LOS ACNEES MANTIENEN BUENAS RELACIONES SOCIALES CON SUS COMPAÑEROS



En resumen:

- La mayoría de los profesores cree que los alumnos con necesidades educativas especiales están contentos en el colegio y mantienen buenas relaciones sociales con sus compañeros.
- Sin embargo, el 26,8% de los maestros de primaria y el 38,4% de los profesores de secundaria consideran que las relaciones sociales no son buenas.
- Los maestros y los profesores más críticos con las relaciones sociales de los alumnos son aquellos que trabajan en centros en los que se integran alumnos con discapacidad intelectual.

5.4.3. *La satisfacción profesional de los docentes*

El efecto que la participación de los docentes en el proceso de integración tiene en su situación profesional es una dimensión importante para valorar los resultados del programa. Hay que señalar que es difícil evaluar esta dimensión ya que los cambios que se han producido en la enseñanza, en las condiciones de trabajo de los profesores y en sus expectativas profesionales no derivan únicamente de la incorporación a sus centros de alumnos con necesidades educativas especiales sino de un conjunto de factores mucho más amplios y posiblemente con mayor efecto en su situación profesional: extensión de la educación obligatoria, cambios en el currículo y en la organización de los centros, incremento de la inmigración, nuevas funciones de los profesores, mayor exigencia social, etc. A pesar de estas limitaciones, es importante conocer qué cambios se han producido en la satisfacción profesional de los docentes.

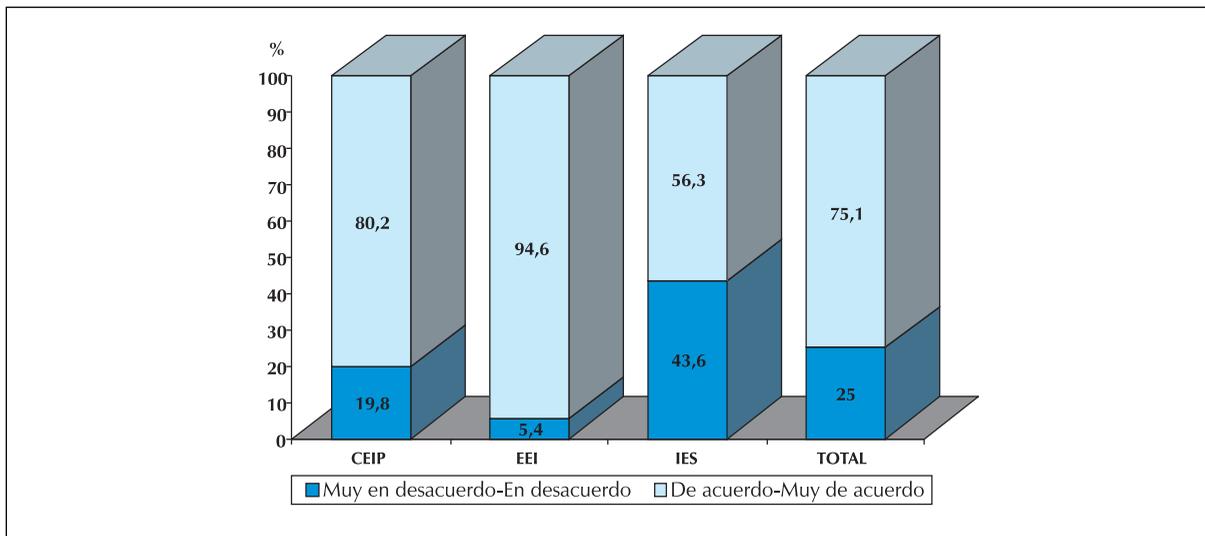
Se han planteado a los profesores tres preguntas:

1. *Considero que la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales en mi clase ha influido positivamente en mi trabajo como profesor.*
2. *Me siento satisfecho con mi trabajo.*
3. *La satisfacción con mi trabajo ha aumentado en los últimos años.*

La primera pregunta aborda de forma directa la incidencia que la integración está teniendo en el trabajo de los profesores. Las otras dos preguntas se refieren a la satisfacción general de los docentes, en la que influyen muchas otras variables. La comparación entre las respuestas a ambos tipos de preguntas puede proporcionar una información relevante sobre los factores que más afectan a la situación de los docentes.

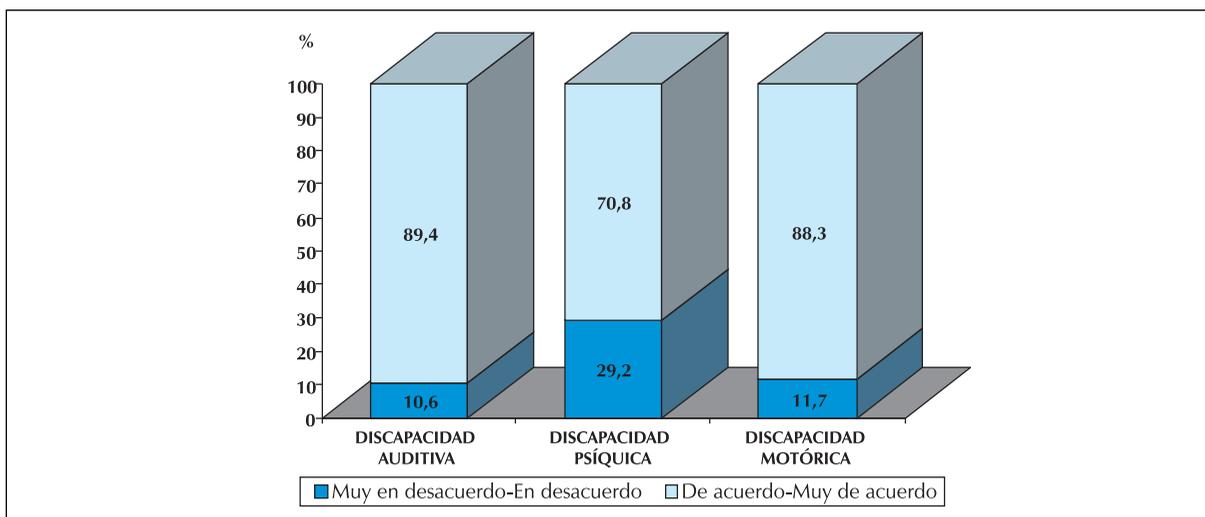
Las respuestas a la primera pregunta son mayoritariamente positivas aunque con diferencias significativas entre los profesores en función de la etapa educativa en la que enseñan. El 94,6% de los maestros de educación infantil, el 80,2% de los maestros de primaria y el 56,3% de los profesores de secundaria creen que ha sido beneficioso para su trabajo como profesores tener en su clase alumnos con necesidades educativas especiales. Hay que destacar, sin embargo, que el 43,6% de los profesores de secundaria no cree que este hecho haya sido positivo para ellos (ver gráfico 39).

GRÁFICO 39. LA PRESENCIA DE ACNEES EN MI CLASE HA INFLUIDO POSITIVAMENTE EN MI TRABAJO COMO PROFESORA



Las opiniones de los profesores son diferentes en función de las características de los alumnos. Entre el 10-12% de los docentes que trabajan con alumnos con discapacidad auditiva y motora considera que la presencia de los ACNEES ha influido negativamente en su trabajo. Por el contrario, el porcentaje se eleva hasta el 29,2% en el caso de los profesores que trabajan con alumnos con discapacidad intelectual (ver gráfico 40).

GRÁFICO 40. LA PRESENCIA DE ACNEES EN MI CLASE HA INFLUIDO POSITIVAMENTE EN MI TRABAJO COMO PROFESORA



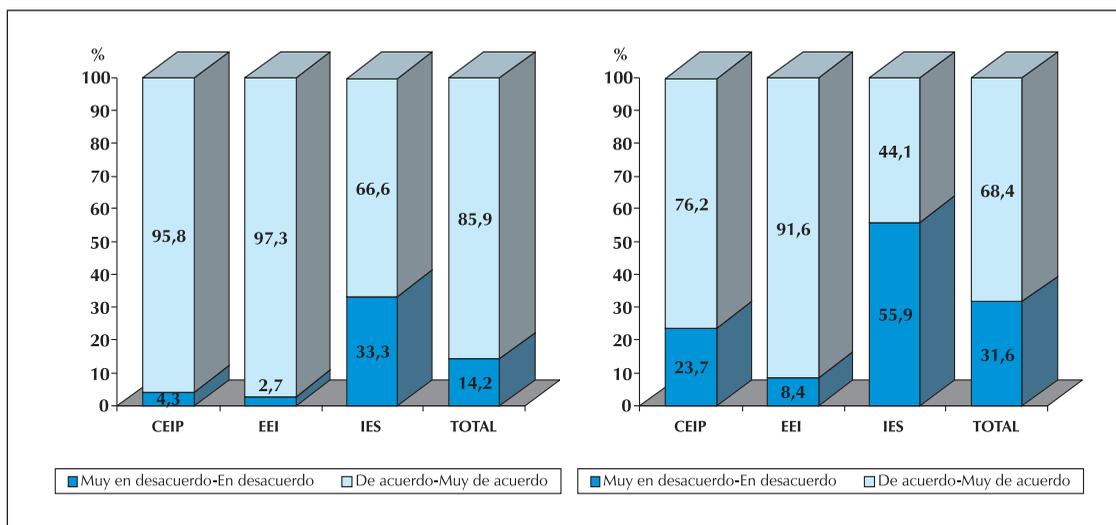
Las otras dos preguntas plantean si los docentes están satisfechos con su trabajo y si esa satisfacción se ha incrementado en los últimos años. Las respuestas son muy diferentes en función de la etapa edu-

cativa. Los maestros de educación infantil están de acuerdo con ambas afirmaciones de forma casi unánime. Los maestros de educación primaria están muy satisfechos con su trabajo pero este porcentaje disminuye cuando se les pregunta si su satisfacción se ha incrementado en los últimos años. Finalmente, los profesores de secundaria manifiestan una mayor insatisfacción: el 33,3% no está satisfecho con su trabajo y el 55,9% no piensa que su satisfacción haya aumentado en los últimos años (ver gráfico 41).

GRÁFICO 41.

**ME SIENTO SATISFECHO
CON MI TRABAJO**

**LA SATISFACCIÓN CON MI
TRABAJO HA AUMENTADO
EN LOS ÚLTIMOS AÑOS**



La comparación de las respuestas a las tres preguntas permite extraer dos conclusiones. En primer lugar, que los maestros de educación infantil y primaria están satisfechos con su participación en el proceso de integración y sienten que su situación profesional ha mejorado con los cambios educativos que se han producido en los últimos años. En segundo lugar, que los profesores de secundaria viven con mayor desasosiego las transformaciones que se están produciendo en la educación. Por una parte, algo más de la mitad considera que la integración educativa ha sido útil a su labor docente. Por otra, menos de la mitad de los profesores creen que su satisfacción laboral ha aumentado en los últimos años. Ambas respuestas sugieren que la insatisfacción de los profesores procede en mayor medida de los cambios que se han producido en la educación más allá de la escolarización de los alumnos con necesidades educativas en su centro. A pesar de esta valoración crítica de los profesores de secundaria, conviene recordar que el 66,6% está satisfecho con su trabajo.

En resumen:

- La mayoría de los profesores de educación infantil y primaria cree que la integración educativa ha sido positiva para su trabajo, se sienten satisfechos con el trabajo que desempeñan y piensan que su situación profesional ha mejorado en los últimos años.

- El 56,3% de los profesores de secundaria considera que la integración educativa ha sido positiva para su trabajo y el 66,6% está satisfecho con su trabajo, pero sólo el 44,1% piensa que la satisfacción con su trabajo ha aumentado en los últimos años. Parece, pues, que son otras las condiciones de la enseñanza, distintas de la integración, las que más influyen en la insatisfacción de los profesores de secundaria.
- Los profesores que trabajan con alumnos con discapacidad intelectual son algo más críticos con su situación profesional que aquellos que trabajan con alumnos con discapacidad motora o auditiva.

5.4.4. Cambios propuestos

La última pregunta que se formuló a los profesores se refería a los cambios que consideraban más adecuados para mejorar la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales. De alguna manera, sus respuestas van a reflejar la concepción que mantienen sobre el funcionamiento de la integración y sobre las dificultades más importantes que perciben. De ahí que se haya incluido esta pregunta en el cuarto nivel –resultados– ya que en ella se manifiestan no sólo las posibles insuficiencias, sino también las iniciativas que ayudarán a mejorar los resultados en el futuro.

La pregunta solicitaba a los profesores que eligieran los tres cambios que consideraran prioritarios entre los siguientes:

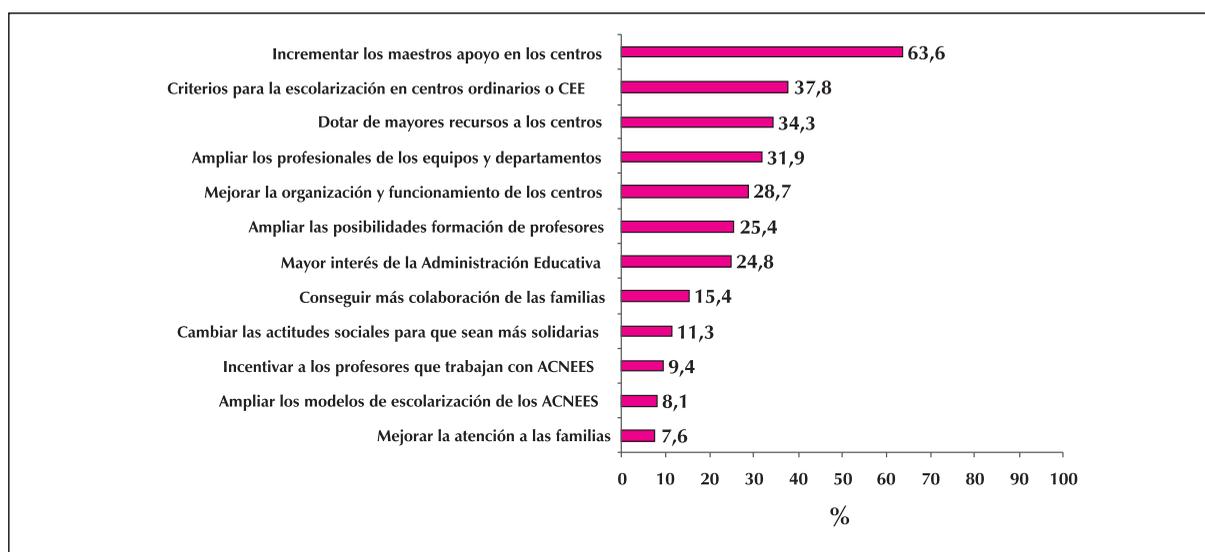
- *Incrementar el profesorado de apoyo en todos los centros.*
- *Mejorar la atención a las familias.*
- *Criterios más claros para determinar los alumnos que deben escolarizarse en centros ordinarios y en centros de educación especial.*
- *Conseguir que las familias colaboren más en la educación de sus hijos.*
- *Ampliar las posibilidades de formación de los profesores en condiciones satisfactorias.*
- *Cambiar las actitudes sociales para que sean más solidarias y menos competitivas.*
- *Incentivar a los profesores que trabajan con estos alumnos.*
- *Dotar de mayores recursos económicos y tecnológicos a los centros.*
- *Ampliar los profesionales de los equipos psicopedagógicos y de los departamentos de orientación de los centros.*
- *Mejorar la organización y el funcionamiento de los centros escolares para promover una mejor atención a la diversidad de los alumnos.*
- *Mayor interés de la Administración educativa.*
- *Ampliar los modelos de escolarización de esos alumnos.*

Hay que tener en cuenta, al analizar las respuestas, que los profesores sólo podían elegir tres opciones, por lo que la reducida elección sólo significa menor prioridad y no escasa importancia.

La prioridad máxima de los profesores para mejorar la integración educativa es el incremento del profesorado de apoyo (ver gráfico 42). Esta elección es coherente con la importancia que los profesores

atribuyen al trabajo en el aula de apoyo pero también refleja la necesidad pedagógica de una atención educativa específica y continuada con los alumnos con necesidades educativas especiales. El grupo de profesores que mayor importancia da al incremento del profesorado de apoyo es el de educación infantil, cuyas posiciones eran claramente contrarias al aumento del tiempo de trabajo con estos alumnos en el aula de apoyo, por lo que su demanda de más maestros de apoyo va encaminada a que realicen su trabajo en el aula ordinaria.

GRÁFICO 42. CAMBIOS QUE HABRÍA QUE ACOMETER PARA MEJORAR LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS ACNEES ASOCIADAS A DISCAPACIDAD



CUADRO 2. CAMBIOS QUE HABRÍA QUE ACOMETER PARA MEJORAR LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS ACNEES ASOCIADAS A DISCAPACIDAD

	CEIP	EI	IES
Incrementar los maestros de apoyo en los centros	64,4	76,7	54,5
Mejorar la atención a las familias	6,2	8,9	8,5
Criterios para determinar la escolarización en centros ordinarios o CEE	39,8	28,8	40,9
Conseguir más colaboración de las familias	18,7	4,8	17,9
Ampliar las posibilidades de formación de los profesores	22,1	28,8	27,2
Cambiar las actitudes sociales para que sean más solidarias	11,1	14,4	9,8
Incentivar a los profesores que trabajan con ACNEES	9,3	3,4	13,2
Dotar de mayores recursos	36,3	33,6	32,3
Ampliar los profesionales de equipos y departamentos	32,9	48,6	20,4
Mejorar la organización y funcionamiento de los centros	27	19,2	36,6
Mayor interés de la Administración Educativa	25,3	27,4	22,6
Ampliar los modelos de escolarización de los ACNEES	6,2	2,1	14

El segundo cambio apunta a la clarificación de los criterios para determinar los alumnos que deben escolarizarse en centros ordinarios y en centros de educación especial. La importancia otorgada a este factor pone de relieve la inquietud de los profesores por las dificultades que se encuentran cuando los alumnos que acceden a su centro no reúnen las condiciones que ellos esperaban. De alguna manera también, la elección de este factor refleja una actitud preventiva por parte de un sector amplio del profesorado más que la aceptación de que los centros docentes están abiertos a todos los alumnos.

La dotación de mayores recursos económicos, la formación de los profesores, la ampliación de los equipos y departamentos de orientación y la mejora del funcionamiento de los centros para una respuesta más adecuada a la diversidad de los alumnos se sitúan entre las preferencias posteriores. Son factores que fortalecen la organización de los centros y los recursos disponibles, lo que pone de manifiesto que en este nivel se concentran las preocupaciones de los profesores.

Por el contrario, existen pocas elecciones de aquellos factores más relacionados con el contexto social y familiar. El cambio de las actitudes sociales y la mejora de las relaciones y de la colaboración con las familias están entre los factores menos prioritarios. Tal vez, en el caso de las familias, los profesores consideran que los padres de los alumnos con necesidades educativas especiales tienen un interés ya demostrado (4).

La comparación de la opinión de los profesores por etapas educativas muestra la misma tendencia entre todos ellos aunque con ligeros cambios. Los maestros de educación infantil destacan la ampliación de los equipos y departamentos de orientación. A su vez, los profesores de secundaria dan mayor importancia a mejorar la organización y el funcionamiento de los centros para mejorar la atención a la diversidad de los alumnos. En todos los colectivos, sin embargo, el incremento de los maestros de apoyo es la máxima y destacada prioridad.

En resumen:

- Los profesores de todas las etapas educativas creen que el cambio más importante para mejorar la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales es incrementar el profesorado de apoyo.
- En segundo lugar, los profesores destacan la importancia de que existan criterios más claros para la escolarización de estos alumnos.
- Los factores vinculados con el funcionamiento del centro tales como una mejor organización, mayor formación, incremento de recursos económicos y ampliación de los orientadores son también seleccionados.
- En cambio, los factores relacionados con el contexto social y familiar son apenas elegidos.

5.5. La evaluación cualitativa

En este apartado se aportan las opiniones recogidas en entrevistas con los directores de los siguientes centros:

⁴ En una encuesta reciente (Marchesi y Pérez, 2003: *La situación de los profesores y el fracaso escolar*. Madrid: Fundación por la Modernización de España), los profesores seleccionaban la colaboración de las familias como su segunda prioridad para mejorar la calidad de la enseñanza. La escasa selección de este factor en el presente estudio parece reflejar que los profesores valoran especialmente la dedicación de las familias a sus hijos con necesidades educativas especiales.

- I.E.S. "Joaquín Araujo". Fuenlabrada (integración preferente de alumnado con discapacidad motora).
- I.E.S. "Juan Mairena". Leganés (integración preferente de alumnado con discapacidad auditiva).
- C.C. "Juan Carlos I". Ciempozuelos (experiencia en integración de alumnado con discapacidad psíquica).
- C.E.I.P. "Ciudad de Parla". Parla (experiencia en integración de alumnado con discapacidad psíquica).
- C.E.I.P. "Maria Montessori". Móstoles (integración preferente de alumnado con discapacidad motora).
- C.E.I.P. "Enrique Tierno Galván". Móstoles (experiencia en integración de alumnado con discapacidad psíquica y con Trastornos de conducta, en preparación de integración preferente de alumnado con Trastorno Generalizado del Desarrollo).

La muestra elegida para el análisis cualitativo ofrece opiniones de un número reducido de docentes, pero tienen en cuenta su representatividad en cuanto a las distintas etapas educativas, el tipo de centro público o concertado y la experiencia en integración de alumnado con distintas discapacidades.

En general, las opiniones de los entrevistados vienen a corroborar los datos del análisis cuantitativo y, en algunos casos, a matizarlo o ilustrar con ejemplos que hacen referencia a determinadas valoraciones.

5.5.1. Contexto educativo y social

Los directores entrevistados, al igual que en los datos recogidos de los cuestionarios, muestran una actitud claramente positiva hacia los alumnos con necesidades educativas especiales y consideran que ésta es la actitud general del profesorado y también de los compañeros de estos alumnos. Sin embargo, hacen alguna matización a este dato que parece indicar la aceptación de la integración como filosofía o principio social no cuestionado más que como una experiencia que conlleva una actuación determinada "*Algunos profesores aceptan a los alumnos pero no hacen nada*" o "*Los profesores aún no comprenden lo que significa un alumno de integración*". Consideran, en general, que la integración está más aceptada en Educación Infantil y Primaria y que es más difícil en Secundaria.

Además algunos directores creen que ser considerado como alumno con necesidades educativas especiales "marca a esos alumnos" y por ello "algunos padres tienen reticencias a que su hijo sea considerado como tal". Estos parecen ser indicadores de una aceptación superficial de la filosofía de integración a la que subyace aún una valoración negativa de la diferencia.

Respecto a las necesidades educativas que presentan sus alumnos, consideran que el profesorado acepta peor a los alumnos con problemas de conducta "*posiblemente por no entender el problema y no encontrarse preparados para dar una respuesta educativa adecuada*"; y algunos directores señalan que también existe mayor dificultad en la integración de alumnos con discapacidad psíquica. Opinan que la dificultad avanza en las sucesivas etapas educativas, siendo menos aceptados en la etapa de Educación Secundaria. En este sentido, algún director duda si los alumnos con discapacidad psíquica podrían beneficiarse más de la escolarización en Centros de Educación Especial en la etapa Secundaria. Por el contrario, parece que la integración de alumnos con discapacidad sensorial o motora está más aceptada y las actitudes de la Comunidad educativa son claramente positivas, aunque una directora comenta que

los padres son más reticentes a la integración de alumnos con discapacidad motora “*porque se les ve más*”. Por el contrario, el director de un centro de integración de sordos considera que “no crean mala imagen del centro, sino todo lo contrario por tener más recursos”.

Una de las entrevistadas señala que es un problema la ratio elevada de alumnos con necesidades educativas especiales por aula o la concentración en un centro. Dicha concentración se da con más frecuencia en centros públicos que en concertados. “*Los padres pasan a considerarlo como si fuese un centro de Educación Especial o, al menos, como centro con bajo nivel académico y disminuye la matriculación ordinaria*”, lo cual hace pensar en la importancia de no sobrepasar las ratios establecidas en la normativa.

Por otra parte, la mayoría está de acuerdo en que no hay rechazo de estos alumnos por parte del resto de sus compañeros de clase, sino, por el contrario, aceptación y actitud de ayuda. Por ejemplo, “*algunos compañeros aprenden lengua de signos*”. Sin embargo, también coinciden en que suelen relacionarse con otros compañeros de características similares. Y en este sentido, la opinión del director de centro con sordos tiene claro que para ellos es mejor la escolarización en centros preferentes ya que “les gusta tener otros compañeros y amigos sordos” y, a la vez se facilita la interacción con oyentes.

5.5.2. Normativa y responsabilidad de la Administración educativa

Los profesores entrevistados están de acuerdo en que la provisión por parte de la Administración de recursos personales y materiales ha ido aumentando, aunque consideran que el reparto de dichos recursos no siempre es equitativo.

En lo relativo a los recursos personales matizan que consideran negativa la itinerancia del profesorado de apoyo y en los Centros en los que se integran sordos consideran “fundamental el recurso de los intérpretes para las aulas”.

Hacen también algunas matizaciones sobre los recursos materiales. En especial opinan que el material informático se debe renovar. Asimismo, señalan que existe poco material específico para este alumnado, “tanto en los Centros, como en los Equipos de orientación”.

Los directores de I.E.S. expresan además la necesidad de que se contemplen recursos para las etapas postobligatorias (apoyos, transporte...), ya que en la actualidad no se ofrecen desde la Administración.

Por último, reclaman una mayor atención por parte de la Administración a los Centros donde se escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales. Por una parte, a los Centros de Secundaria por sus mayores dificultades en este aspecto, y por otra a los Centros de Infantil y Primaria que se consideran “olvidados”.

Los directores coinciden en la necesidad de **formación** del profesorado. Consideran que los mejor preparados son los profesores de apoyo y que el resto del profesorado aún tiene poca preparación respecto a los alumnos con necesidades educativas especiales. “En muchas ocasiones, los profesores se ven sobrepasados por las exigencias de formación para responder a determinadas necesidades educativas de sus alumnos”. De acuerdo con los datos del análisis cuantitativo creen que estas dificultades aumentan en el profesorado de la etapa Secundaria.

Piensan que desde la Administración no se brinda suficiente formación y no se facilita la participación en la misma. *“Se cuenta con la voluntad individual de formarse de los profesionales”*.

En este sentido, un director señala que es importante ofrecer formación específica respecto a las distintas discapacidades por ejemplo, lenguaje de signos en integración de sordos, sistemas alternativos de comunicación para los alumnos con Trastorno generalizado del desarrollo, etc.

5.5.3. Organización, funcionamiento y valoración de los centros

En general, coinciden en valorar de forma positiva la atención que se da a los ACNEES. Señalan una mayor dificultad en los I.E.S. *“Los profesores tienen dificultad para asumir su responsabilidad en la elaboración de los documentos de adaptación curricular y para dar respuesta a los ACNEES “sobre todo los que tienen determinadas discapacidades” (psíquica y Trastornos de comportamiento) “ y, en especial, desde determinadas especialidades”*.

Para ofrecer una enseñanza individualizada, sobre todo en Secundaria, aunque también en Primaria, algunos directores consideran que es necesaria la reorganización de los centros: desdoblamientos, trabajo por proyectos, grupos flexibles en las áreas de Matemáticas y Lengua castellana en 1º ciclo de la ESO,...

En cuanto a la **organización de los apoyos** consideran que su presencia en el centro beneficia también “la enseñanza ordinaria”, es decir al resto del alumnado, especialmente si el apoyo se realiza dentro de las aulas y afecta no sólo a los ACNEES sino a todo el alumnado.

Señalan que resulta difícil su organización cuando los apoyos son itinerantes.

Explican que hay alumnos que sin presentar una discapacidad requieren recursos extras que no se ofrecen y algunos evidencian que existen importantes dificultades para organizar el refuerzo ordinario del propio profesorado en su horario libre en el Centro. *“Hay resistencias por parte del profesorado en ocupar sus horas libres para el apoyo a estos alumnos”*. También se señala que no cuentan con modelos concretos para organizar este tipo de apoyo.

5.5.4. Procesos de enseñanza

Los directores estiman que los ACNEES aprenden tanto en los centros de integración como en los de Educación Especial y uno de ellos comenta que *“además en los centros de integración aprenden la vida real”*. Las opiniones que emiten respecto a la consecución de los **objetivos educativos** varían dependiendo de la discapacidad a la que hacen referencia.

Su opinión es que la mayoría de los ACNEES terminan la etapa Primaria en Centros ordinarios. Son pocos los que al final de la etapa Primaria pasan a Centros de Educación Especial, en este caso son los alumnos con discapacidad psíquica y con Trastornos de conducta los que en mayor proporción cambian de modalidad educativa.

El director de un Centro preferente de sordos considera que la mayoría de sus alumnos termina la ESO y, aunque la proporción disminuye de forma notable, algunos continúan en Bachillerato.

Por su parte, los directores de centros que escolarizan alumnos con discapacidad motora estiman que también estos alumnos mantienen la escolarización en Centros ordinarios durante la ESO, algunos de ellos en programas de diversificación. En este caso, parece que hay un mayor número de alumnos

que no consigue titulación y una vez agotada la ESO acceden a cursos de Garantía Social Especial o en régimen de integración.

Es importante señalar que según estos directores los alumnos con discapacidad motora que consiguen la titulación en la ESO, tienen graves dificultades para continuar estudios postobligatorios porque en esta nueva etapa no se consideran sus necesidades educativas especiales. En la etapa de Bachillerato no existen oficialmente ayudas, ni apoyos personales, ni materiales. *“Se considera que ya no existen necesidades educativas especiales”*.

Son los alumnos con discapacidad psíquica los que no suelen terminar la ESO en escolarización ordinaria. *“La mayoría no llega a 4º de la ESO, por la repetición de algunos cursos cumplen los 16 años cursando 2º ó 3º y muchos pasan a esta edad a cursos de Garantía Social”*.

En cuanto a la **Metodología en el aula**, consideran que existe mayor dificultad para adaptarse y atender a *“los alumnos que presentan graves problemas de conducta, algunos de los cuales se escolarizan sin dictamen y sin orientaciones”* y *“crean muchos problemas dentro de las aulas”*.

Los alumnos con discapacidad motora requieren adaptaciones de acceso e importantes adaptaciones curriculares en algunas áreas, como Educación Física. No parece que existan problemas específicos en este sentido.

Por último, su valoración acerca de los **resultados de la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales en centros de integración** es positiva, aunque en coherencia con los datos aportados hasta ahora varía según la etapa en la que los alumnos están escolarizados (resultados más positivos en Educación Infantil y menos en Educación Secundaria) y el tipo de necesidades educativas especiales.

En este sentido, se señala la dificultad de la escolarización en centros ordinarios de alumnado con Trastornos graves de conducta o de personalidad. Parece que existe un vacío para dar respuesta educativa ajustada a las necesidades de estos alumnos y se considera necesario el estudio de alternativas, ya que ninguna de las modalidades existentes parecen ofrecer alternativas válidas, tal como se ofrecen en la actualidad. Algunos directores aluden al Centro de día (el de la Pradera de San Isidro en Madrid) con aulas escolares como posible alternativa y consideran necesaria una mayor oferta de plazas o centros de características similares. Otra alternativa puede ser la intervención de profesionales especializados con estos alumnos en el centro.

Tres de los aspectos que se señalan en el análisis cuantitativo como los aspectos valorados de forma más negativa por el profesorado coincide con la opinión vertida por los directores. En este sentido, hay ciertas quejas ya comentadas acerca de los recursos, la formación y la relación entre los centros y el mundo laboral.

Este último aspecto es señalado como negativo también por algunos directores y omitido por los demás. Explican que algunos I.E.S., a través de su Departamento de Orientación, mantienen alguna relación con alguna empresa que, a partir de los Programas de Garantía Social, admiten ACNEES para *“trabajo en prácticas”*.

También la opinión de los directores respecto a la **satisfacción de los alumnos** corrobora el dato cuantitativo de valoración positiva de ésta. Aunque en algún caso dicha satisfacción parece estar en relación con el éxito en algunos aspectos (académico, social...) y la disminución en los mismos de las dificultades. Es significativo el siguiente comentario *“Uno de nuestros alumnos va a aprobar 4º de la ESO y él mismo ha pedido dejar de ser de integración”*.

Respecto a las **propuestas de mejora o cambios que consideran necesarios** los directores comentan algunos en relación a aspectos comentados:

- Ofrecer más atención desde la Administración a los Centros.
- Aumentar los recursos personales, materiales y de transporte, en especial en las etapas postobligatorias en las que en la actualidad no existe dotación de recursos en relación a la escolarización de ACNEES y en los Centros con mayores necesidades.
- Disminuir el nº de ACNEES en los centros en que existe mayor concentración, haciendo una distribución más regular.
- Crear más centros de integración preferentes.
- Facilitar una mayor estabilidad del profesorado y los orientadores en los Centros.
- Organización interna de los Centros con el fin de poder ofrecer a los alumnos una atención más individualizada.
- Trabajar en la atención a la diversidad de necesidades educativas.
- Mayor autonomía de los Centros para gestionar sus propios recursos.
- Realizar desde el Defensor del Menor una evaluación del alumnado en situación de desventaja social y/o cultural.

5.5.5. *La opinión de los responsables de las Direcciones de Área Territorial*

Las opiniones vertidas en las entrevistas con responsables de las Direcciones de Área Territorial confirman la percepción de los profesores de secundaria. También ellos consideran que la respuesta a los alumnos con discapacidad está siendo poco adecuada en esta etapa por varias razones. La primera y principal porque se carece de un modelo adaptado a las características de este periodo educativo. Lo que en primaria podría ser adecuado, en secundaria no lo es. Por otra parte, se señala que no se ha llegado a asumir que estos alumnos son responsabilidad de todos los profesores que les imparten clase y no de los profesores de apoyo o el orientador. Por último, se apunta también que en general no se planifica la respuesta a estos alumnos dentro un marco más general de atención a la diversidad ni se plantean medidas más amplias de organización global del centro.

Por lo que se refiere a la formación del profesorado, los responsables territoriales reconocen las carencias de los docentes de secundaria. Sin embargo, no creen, a diferencia de lo que los profesores dicen en los cuestionarios, que haya poca oferta de formación sino que hay que cambiar el formato en el que ésta se ofrece y llevar la formación a los centros y en horario lectivo.

Estos profesionales han destacado también, en relación con las normas, la dificultad de acertar con la regulación acerca del modelo de evaluación psicopedagógica y de dictamen de escolarización. En su opinión, los procedimientos deberían centrarse en la respuesta educativa que demanda cada alumno y no tanto en la categorización de éstos. Se reconoce la conveniencia de asegurar la existencia de los recursos específicos necesarios y la ventaja que desde este punto de vista podría tener una norma que comprometiera los medios en función de las necesidades de los alumnos, pero se apunta el riesgo de acabar catalogando a los alumnos en vez de centrar la atención en la respuesta educativa.

Todavía en el capítulo de las normas varios responsables territoriales señalaron la preocupación por algunos aspectos de la LOCE, tanto desde el punto de vista de algunos aspectos concretos, como la decisión del cambio de modalidad de escolarización por parte del equipo de profesores en vez de por los profesionales de la orientación y las familias, como ahora ocurre, o del riesgo de selección del alumnado que podría producirse en los centros de especialización curricular, como sobre todo por el enfoque más selectivo y segregador que, en opinión de estas personas, caracteriza la Ley.

En relación con el servicio de inspección, aún valorando positivamente su trabajo, señalaron dos ámbitos de mejora. Se considera que habría que asegurarse de que en el seguimiento de los centros se le dedique la importancia necesaria a este tema y, sobre todo, se destaca la urgencia de que los inspectores colaboren a clarificar los procedimientos administrativos para la evaluación, promoción y titulación de este colectivo de alumnado.

Finalmente, ante las preguntas referidas al funcionamiento de la propia administración, algunos de los responsables de las territoriales señalaron el problema que supone haber regulado en estos últimos años a través de normativa de muy bajo rango –circulares, instrucciones– lo que no permite en su opinión tener un horizonte a largo plazo ni un marco general que marque el modelo en su conjunto. Se hizo en las entrevistas especial énfasis en la conveniencia de hacer la normativa por etapas para responder a la especificidad de cada una. Asimismo se consideró que la organización de la propia Consejería de Educación debería asegurar una mejor coordinación de los responsables de la política educativa en este ámbito que actualmente se encuentra repartida entre distintas direcciones generales, lo que dificulta su trabajo.

6. LA OPINIÓN DE LOS MAESTROS DE CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Las opiniones de los profesores de educación especial se han recogido a través de un cuestionario que sigue una estructura similar al modelo planteado en el cuadro, que a su vez fue utilizado en la elaboración del cuestionario para los profesores de los centros ordinarios que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales. En este caso, no se ha tenido en cuenta la etapa educativa en la que trabajan los maestros por dos razones principales. La primera, porque apenas se manifiestan diferencias entre ellos. La segunda, porque todos ellos forman parte del mismo centro y del mismo claustro por lo que las experiencias son compartidas por todos ellos.

Las respuestas de los profesores se han agrupado en cuatro niveles y en once dimensiones, como se recoge en el cuadro. La única dimensión que no se ha tenido en cuenta en comparación con las incluidas en el cuestionario de los profesores de centros ordinarios que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales es la referida a la organización de los apoyos, dentro del nivel de la organización y el funcionamiento del centro. Algunas dimensiones y preguntas tienen, además, un significado distinto. Por ejemplo, a los profesores de los centros ordinarios que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales se les solicita que valoren exclusivamente lo que sucede en su centro, es decir, la experiencia de integración. Sin embargo, a los maestros de los centros de educación especial se les pide a veces que opinen sobre lo que sucede en su centro y con sus alumnos y otras veces que valoren la experiencia de integración. Las semejanzas y diferencias de las respuestas que unos y otros profesores dan a las mismas preguntas, junto con lo que opinan los profesionales de la orientación educativa, los alumnos y las familias, se analizarán en el último capítulo del informe. Hay que tener en cuenta, no obstante, que no debe hacerse una comparación directa entre las opiniones del profesorado de los centros de educación especial y las del profesorado de los centros ordinarios que escolarizan alumnos con necesi-

dades educativas especiales. Sus experiencias educativas, los objetivos de sus centros y las características de sus alumnos son diferentes, por lo que la interpretación de las respuestas de unos y de otros debe tener en cuenta estos rasgos de contextos diferenciadores.

CUADRO 1. NIVELES Y DIMENSIONES DEL CUESTIONARIO DE LOS MAESTROS DE CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

1. Contexto educativo y social	Actitudes Normas legales y responsabilidad de la Administración educativa
2. Organización y funcionamiento del centro	Formación de los profesores Organización, funcionamiento y valoración del centro Relación con los padres
3. Proceso de enseñanza	Objetivos educativos Metodología en el aula
4. Resultados	Valoración de la experiencia de integración Satisfacción de los alumnos y formación profesional Satisfacción profesional de los docentes Cambios propuestos

6.1. Contexto educativo y social

6.1.1. Las actitudes de los maestros

Las dos preguntas que se han incluido en esta dimensión se refieren a la actitud de los maestros en relación con la integración educativa:

“Creo que la mayoría de los alumnos con alguna discapacidad deberían estar en centros de educación especial”.

“Díganos, por favor, con cuál de estas tres opciones está más de acuerdo:

- *La política de integración de alumnos con necesidades educativas especiales debería ampliarse y mejorarse, con los cambios pertinentes, de forma que llegara a la mayoría de este alumnado en todas las etapas educativas”.*
- *La política de integración de alumnos con necesidades educativas especiales debería ser la opción de escolarización mayoritaria en educación infantil y primaria, pero más limitada en la ESO.*
- *La política de escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales debería orientar a estos alumnos preferentemente hacia aula o centros de educación especial”.*

Sus respuestas manifiestan una clara división en relación con la modalidad que consideran más adecuada para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales. El 50,4% de los maestros no está de acuerdo con la afirmación de que la mayoría de los alumnos con alguna discapacidad esté en centros de educación especial y un porcentaje similar defiende que la política de integración debe ampliarse y mejorarse. La otra mitad de los maestros prefieren el centro específico y eligen una de las dos opciones que limitan o reducen la integración (ver cuadro 2).

CUADRO 2. LAS ACTITUDES DE LOS MAESTROS EN RELACIÓN CON LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

	%	Tipo de discapacidad con la que trabajan los maestros				
		Auditiva	Psíquica	Motórica	TGD	Total
La mayoría de los alumnos con alguna discapacidad deberían estar en centros de educación especial	Muy en desacuerdo	25	46,3	66,7	83,3	50,4
	En desacuerdo					
	De acuerdo	75	53,7	33,3	16,7	49,6
La política de integración de ACNEES	Muy de acuerdo					
	Debería ampliarse y mejorarse	37,5	42,2	70	100	49,1
	Debería ser mayoritaria en EI-EP, y mas limitada en la ESO	0	19,3	30	0	19,9
	Debería orientar a los ACNEES a centros o aulas de educación especial	62,5	38,6	0	0	31,9

Existen diferencias significativas en función de los alumnos escolarizados en los centros. Los maestros que trabajan con alumnado con n.e.e. asociadas a trastornos generalizados del desarrollo son los más integradores seguidos por aquellos que educan a alumnos con n.e.e. asociadas a discapacidad motora. En el lado opuesto se sitúan los que trabajan con alumnos con discapacidad intelectual y, por último, los que están en centros específicos para alumnos con n.e.e. asociadas a discapacidad auditiva (ver cuadro 2).

En resumen:

- La mitad de los maestros de los centros de educación especial considera que la integración es una opción positiva que debería mejorarse y ampliarse.
- Los maestros que trabajan con alumnos con trastornos graves del desarrollo y n.e.e. asociadas a discapacidad motora son los más integradores. Los que trabajan con alumnos con n.e.e. asociadas a discapacidad auditiva los que manifiestan más reticencias.

6.1.2. Normas legales y responsabilidad de la Administración educativa

Tres preguntas constituyen esta dimensión:

1. “Las normas legales recientemente aprobadas van a mejorar la atención educativa de los ACNEES”.
2. “La Administración educativa se toma en serio la cuestión de la educación de los ACNEES”.
3. “Valore el trabajo del servicio de inspección referido a la escolarización y el seguimiento educativo de estos alumnos”.

La opinión de los maestros de los centros de educación especial es muy crítica en todas las preguntas (ver cuadro 3). El 70,5% de las respuestas no cree que las normas recientemente aprobadas van a

ser positivas para los alumnos con necesidades educativas especiales. Un porcentaje similar no cree que la Administración educativa se esté tomando en serio la educación de estos alumnos y el 58,5% de las opiniones considera que el trabajo de la inspección es insuficiente.

CUADRO 3. NORMAS LEGALES Y RESPONSABILIDAD DE LA ADMINISTRACIÓN

	%	Tipo de discapacidad con la que trabajan los maestros				Total
		Auditiva	Psíquica	Motórica	TGD	
Las normas legales recientemente aprobadas van a mejorar la atención educativa de los ACNEES	Nada-poco	100	64,5	76,2	100	70,5
	Bastante-mucho	0	35,4	23,8	0	29,5
La Administración educativa se toma en serio la cuestión de la educación de los ACNEES	Nada-poco	100	75	71,4	66,7	75,6
	Bastante-mucho	0	25	28,6	28,6	24,3
El trabajo del servicio de inspección referido a la escolarización y el seguimiento educativo de estos alumnos	Muy malo-malo	80	57,9	76,2	16,7	58,5
	Bueno-muy bueno	20	42,1	31,6	83,3	41,5

Sorprende una valoración tan crítica de las normas aprobadas y del interés de la Administración ya que proceden de un colectivo de maestros que se sienten muy satisfechos de su trabajo profesional, del funcionamiento de sus centros y de la atención que prestan a los alumnos en ellos escolarizados. A partir de la lectura de estos últimos datos, que se analizarán en las páginas siguientes, parece oportuno destacar la valoración negativa de los maestros en esta dimensión, lo que debe suponer una llamada de atención importante a los responsables del sistema educativo.

Los maestros mantienen una opinión negativa en estas tres cuestiones en todos los centros estudiados cualquiera que sea la discapacidad principal de sus alumnos. La única excepción se encuentra en la valoración de los maestros que trabajan con alumnos trastornos generalizados del desarrollo en relación con el trabajo de la inspección: el 83,3% está satisfecho (ver cuadro 3).

En resumen:

- La mayoría de los maestros consideran que las normas recientemente aprobadas no favorecen la atención educativa a los alumnos con necesidades especiales.
- El 70% de los maestros no cree que la Administración se esté tomando en serio la educación de estos alumnos.

6.2. Organización y funcionamiento del centro

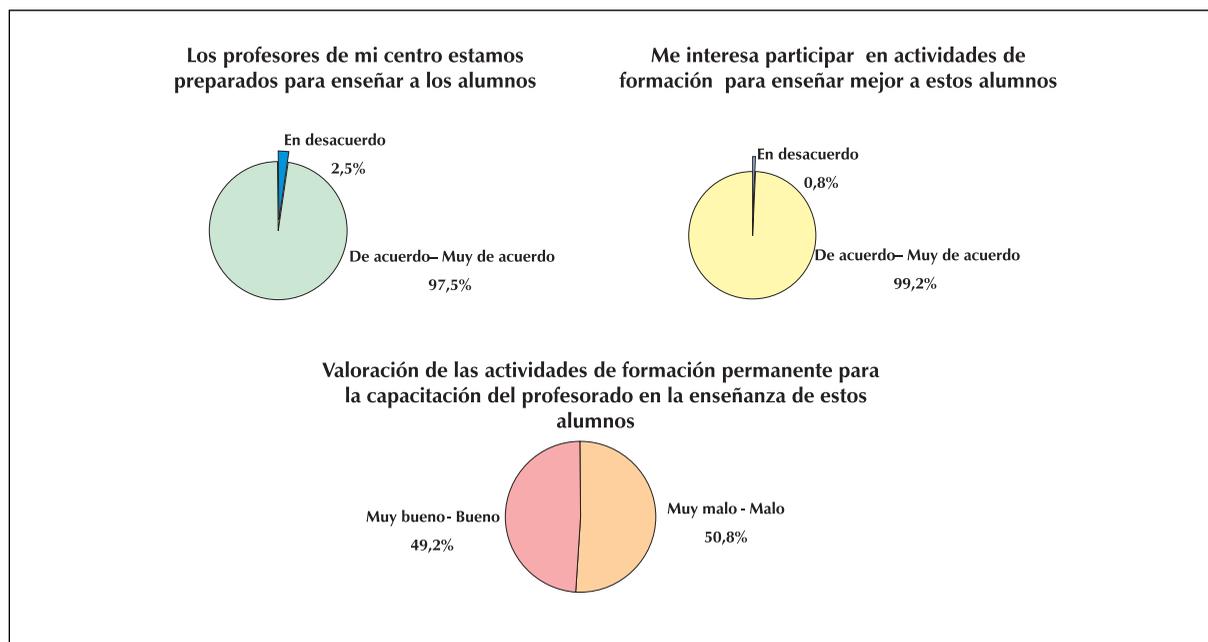
6.2.1. Formación de los maestros

Se han incluido tres preguntas en esta dimensión referida a la preparación de los maestros, a su interés por la formación y a la oferta formativa existente:

1. “Los profesores de mi centro están preparados para enseñar a los alumnos”.
2. “Me interesa participar en actividades de formación para enseñar mejor a estos alumnos”.
3. “Valore las actividades de formación permanente para la capacitación del profesorado en la enseñanza de estos alumnos”.

Las respuestas a las dos primeras preguntas son unánimes: prácticamente el 100% de los profesores está satisfecho con su preparación y se muestra interesado en su actualización pedagógica. Más críticos son en relación con la oferta de formación: la mitad de los maestros está insatisfecha. Esta opinión es muy similar a la que manifestaron los maestros que trabajan en centros ordinarios que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales, lo que refuerza la valoración realizada (gráfico 1).

GRÁFICO 1. FORMACIÓN DEL PROFESORADO



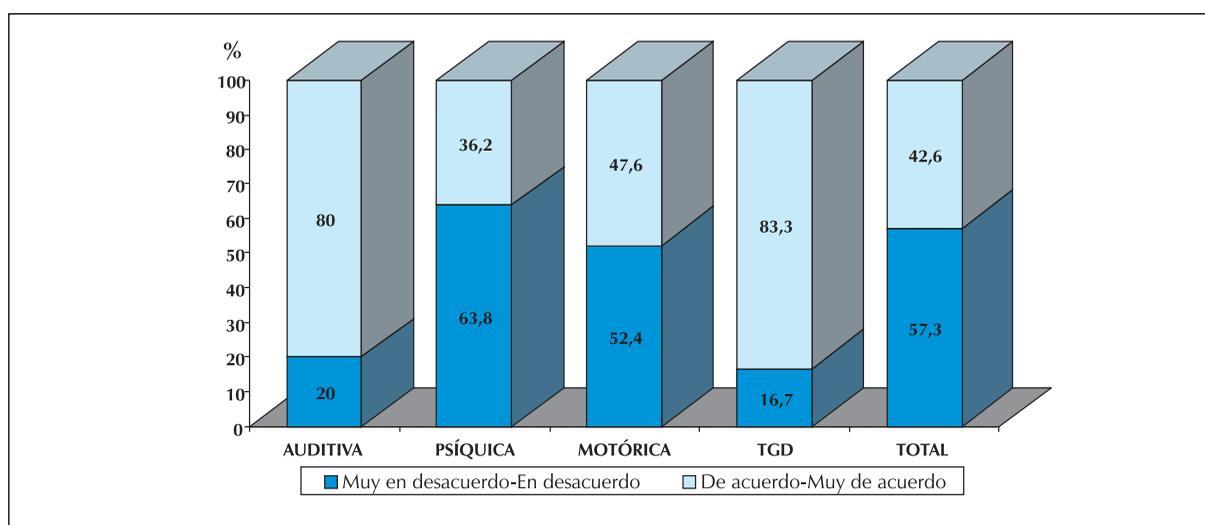
6.2.2. Organización, funcionamiento y valoración del centro

En esta dimensión se plantearon dos preguntas sobre el funcionamiento del centro, el desarrollo de experiencias de educación combinada y la innovación organizativa, y una tercera sobre la valoración del centro a partir de la respuesta sobre un posible cambio de centro si tuviera un hijo escolarizado en el mismo.

Las respuestas a la primera pregunta fueron mayoritariamente negativas: el 57,3% de los maestros opinó que en su centro no se desarrolla experiencia de educación combinada. A pesar de ello, es justo resaltar que este tipo de experiencias existe en casi la mitad de los centros, de acuerdo con las opiniones de sus maestros (ver gráfico 2).

Las diferencias son importantes en función del tipo de centro de educación especial. La gran mayoría de los maestros que trabajan en centros específicos de discapacidad auditiva y de trastornos generalizados del desarrollo (80% y 83% respectivamente) consideran que existe esta modalidad educativa en su centro. Por el contrario, menos de la mitad de las opiniones de los maestros que trabajan en centros de alumnos con discapacidad intelectual o motora admiten que exista esta posibilidad en su centro (ver gráfico 2).

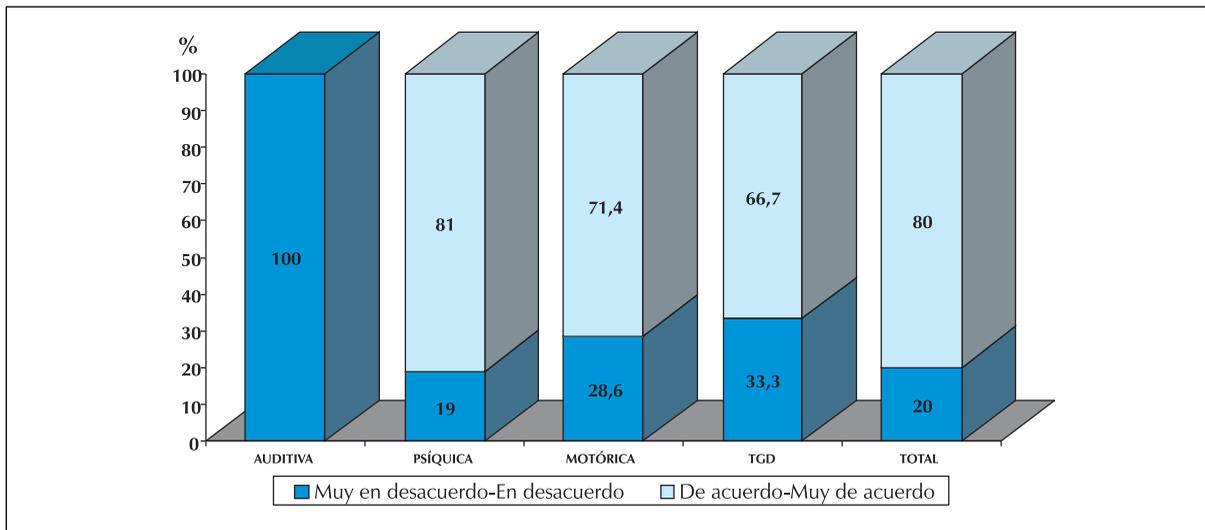
GRÁFICO 2. DESARROLLO DE EXPERIENCIAS DE ESCOLARIZACIÓN COMBINADA ENTRE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y LOS CENTROS ORDINARIOS



No es sencillo interpretar estas diferencias entre los centros. Es posible que una parte de la explicación proceda del propio funcionamiento del centro y de la iniciativa de su equipo directivo y de sus maestros. Pero otra parte de la explicación puede derivar de las características específicas de los alumnos y de su grado de aceptación por los centros ordinarios. Como se destacó en el capítulo anterior, los maestros y profesores que integran alumnos con n.e.e. asociadas a discapacidad auditiva son más favorables a la educación en su centro y tienen expectativas más altas que los maestros y profesores que integran alumnos con discapacidad intelectual. Hay que reconocer que los maestros que trabajan con alumnos con n.e.e. asociadas a discapacidad motora tenían también altas expectativas sobre sus posibilidades educativas y sin embargo, la existencia de programas de educación combinada es menor. En este caso, es posible que las dificultades de movilidad de estos alumnos y la existencia de barreras físicas en centros ordinarios próximos haya limitado el desarrollo de estos programas. En este caso, sería necesario una intervención más eficaz de la Administración educativa para favorecer esta modalidad educativa.

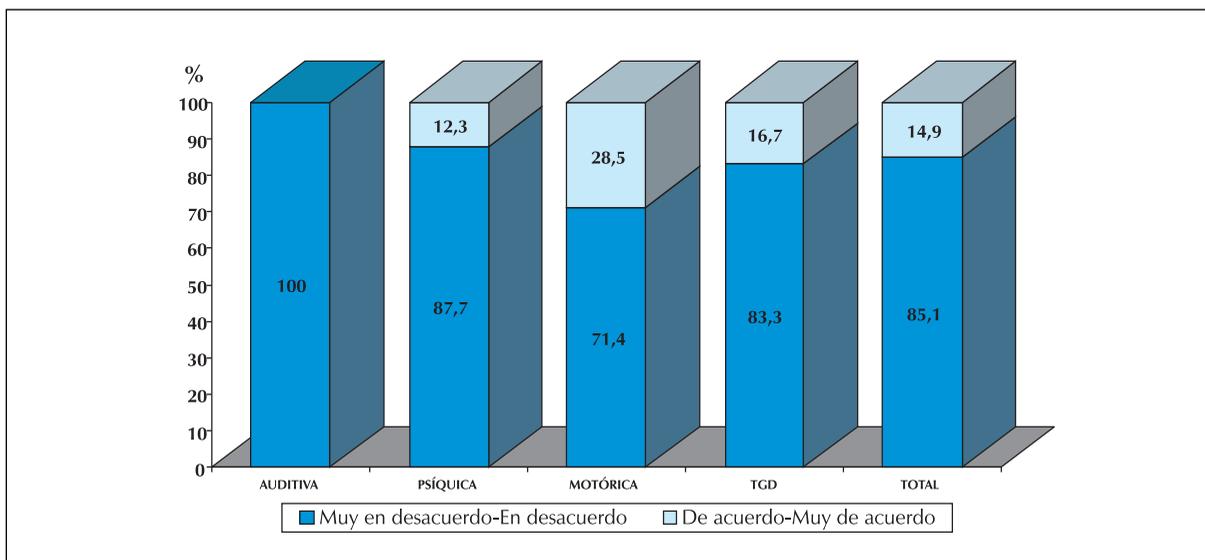
La segunda pregunta plantea si se han adoptado formas de organización y funcionamiento innovadoras en el centro. El 80% de los maestros está de acuerdo o muy de acuerdo, si bien existe una cierta variabilidad en sus opiniones en función de las características de los alumnos escolarizados en su centro (ver gráfico 3).

GRÁFICO 3. ADOPCIÓN DE FORMAS DE ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO INNOVADORAS EN BENEFICIO DE LOS ALUMNOS



La última pregunta de esta dimensión pretende conocer la valoración global del centro a través de la siguiente formulación: “si alguno de los alumnos que hay en este centro fuera mi hijo, buscaría otro centro”. Las respuestas son mayoritariamente negativas. El 85% de los maestros no cambiaría a su hijo de centro lo que indica un alto compromiso con su funcionamiento. Existen también diferencias entre los centros, que siguen un pauta similar a las respuestas de las preguntas anteriores (ver gráfico 4).

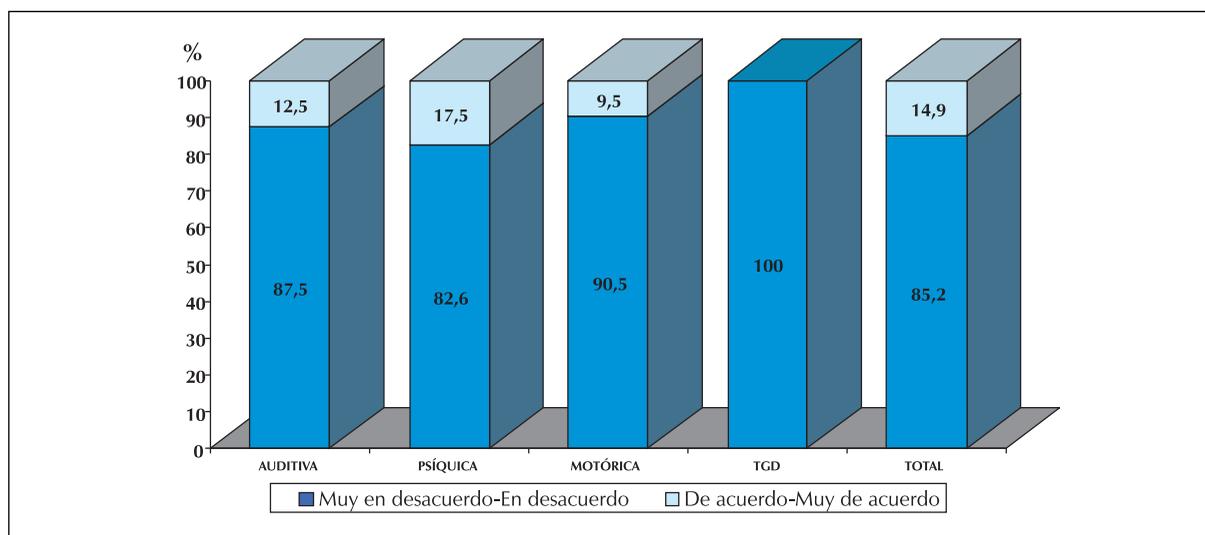
GRÁFICO 4. SI ALGUNO DE LOS ALUMNOS QUE HAY EN EL CENTRO FUERA MI HIJO, BUSCARÍA OTRO CENTRO



6.2.3. Relaciones con los padres

La única pregunta que se ha incluido en esta dimensión es la siguiente: “se cuida poco la relación con las familias de los alumnos”. Las respuestas son contrarias a esta afirmación, es decir, consideran que las relaciones con las familias están bien cuidadas en su centro (ver gráfico 5).

GRÁFICO 5. SE CUIDA POCO LA RELACIÓN CON LAS FAMILIAS DE LOS ALUMNOS



En resumen:

- Los maestros se sienten preparados para la enseñanza de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- La mitad de ellos considera que las actividades de formación no son satisfactorias.
- Más de la mitad de los maestros opinan que no se han desarrollado en sus centros experiencias de educación combinada con centros ordinarios.
- Este tipo de modalidad educativa es más común en los centros estudiados de discapacidad auditiva y de trastornos generalizados del desarrollo.
- La gran mayoría de los maestros valora positivamente el funcionamiento de su centro.
- De acuerdo con la opinión de los maestros, la relaciones con las familias de los alumnos están bien cuidadas en su centro.

6.3. Procesos de enseñanza

6.3.1. Objetivos educativos

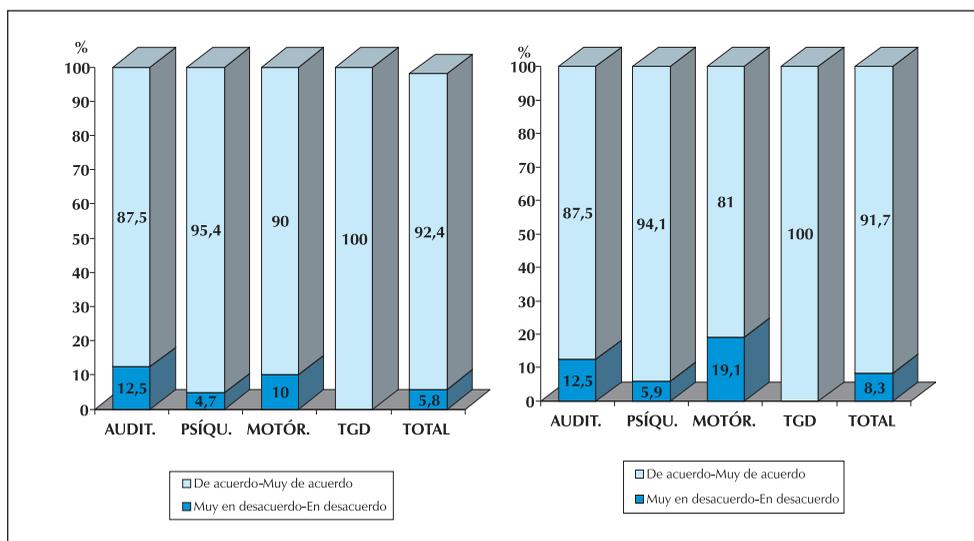
Se incluyeron en esta dimensión dos preguntas, iguales a las que se formularon a los maestros y profesores de los centros ordinarios que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales:

1. “El profesorado trabaja con los ACNEES las capacidades relacionadas con aprendizajes curriculares concretos”.
2. “El profesorado trabaja con los alumnos las capacidades de desarrollo social”.

Las respuestas a las dos preguntas son muy positivas: más del 90% de los maestros considera que se trabajan ambos tipos de contenidos (ver gráfico 6). Las diferencias de valoración con la opinión de los maestros y profesores que trabajan en los centros ordinarios que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales, especialmente en los de secundaria, son notables. En el caso de los profesores de secundaria, como se recogió en el capítulo anterior, más de la mitad exponía que no se trabajaban las capacidades curriculares concretas. ¿Cómo interpretar estas diferencias? Una comparación directa de estos porcentajes, a partir de la cual se extrajeran conclusiones sobre la acción educativa de los profesores, sería inadecuada. Es preciso tener en cuenta que los aprendizajes curriculares concretos son muy diferentes en la educación secundaria y en un centro de educación especial. Incluso el desarrollo social de un alumno integrado en un centro ordinario es también distinto del que está escolarizado en un centro de educación especial. En el primer caso debe enfrentarse a las relaciones con compañeros de la misma edad que no tienen discapacidad. En el segundo caso, esta situación no se produce. Las opiniones de los maestros de los centros de educación especial son más semejantes a las de los maestros que trabajan en centros integrados si se comparan sólo con los que trabajan en educación infantil y primaria.

GRÁFICO 6.

EL PROFESORADO TRABAJA CON LOS ACNEES LAS CAPACIDADES RELACIONADAS CON LOS APRENDIZAJES CURRICULARES CONCRETOS **EL PROFESORADO TRABAJA CON LOS ACNEES LAS CAPACIDADES DE DESARROLLO SOCIAL**

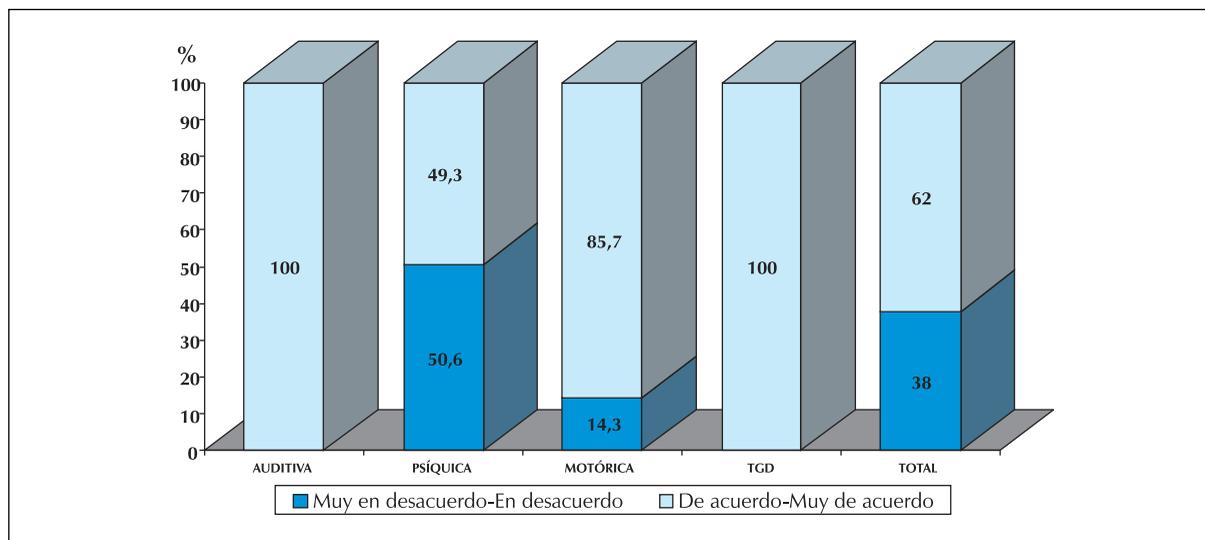


6.3.2. Metodología educativa

En esta dimensión se han incluido dos preguntas referidas a un aspecto que se considera importante para la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales cuando tienen severos problemas de audición o de comunicación: la utilización de la lengua de signos o de sistema alternativos de comunicación. La primera pregunta apunta a si los maestros conocen estos sistemas; la segunda, a si los valoran positivamente.

En relación con la primera de las preguntas, si los maestros conocen la lengua de signos o los sistemas alternativos de comunicación, las respuestas son mayoritariamente afirmativas: el 62% da una respuesta positiva (ver gráfico 7). Las diferencias en función de las características de los alumnos escolarizados en los centros son muy significativas. El 100% de los maestros que trabajan con alumnos con n.e.e. asociadas a discapacidad auditiva o trastornos generalizados del desarrollo conoce estos sistemas mientras que sólo el 49,3% de los que trabajan con alumnos con discapacidad intelectual los conocen. No cabe duda que los problemas de comunicación en unos alumnos y otros son muy distintos y ello explicaría las diferencias encontradas.

GRÁFICO 7. EL PROFESORADO CONOCE LA LENGUA DE SIGNOS O LOS SISTEMAS DE COMUNICACIÓN ALTERNATIVOS



Las valoraciones son unánimes cuando se pregunta por la actitud de los maestros ante los sistemas de comunicación alternativos: el 100% considera positivo utilizarlos cuando los alumnos tienen problemas de audición o comunicación.

En resumen:

- Más del 90% de los maestros de los centros de educación especial considera que se trabaja adecuadamente con sus alumnos los aprendizajes curriculares concretos y las capacidades de desarrollo social.
- La gran mayoría de los maestros conoce la lengua de signos o los sistemas de comunicación alternativos, especialmente cuando trabajan con alumnos con n.e.e. asociadas a discapacidad auditiva y trastornos generalizados del desarrollo.

- Todos los maestros consideran positivo utilizar estos sistemas cuando los alumnos tienen problemas de audición o comunicación.

6.4. Resultados

6.4.1. Valoración de la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales

La opinión de los maestros sobre la situación actual de los alumnos con necesidades educativas especiales se recogió a través de tres preguntas. Las dos primeras pedían una evaluación global:

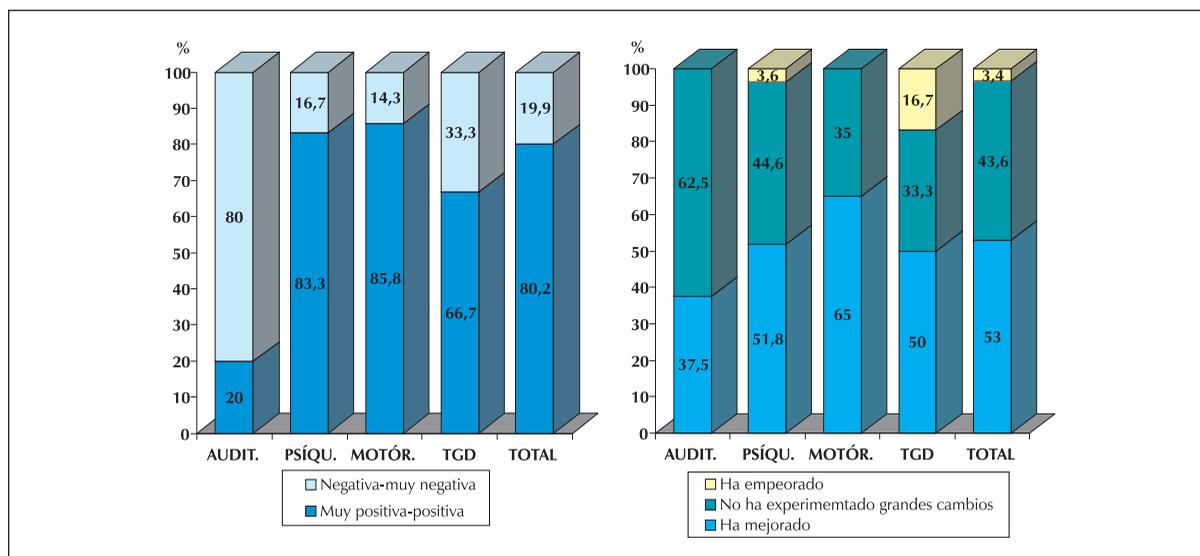
1. “Valore la situación actual de la escolarización de los ACNEES asociadas a discapacidad”.
2. “La calidad de la respuesta educativa a los ACNEES en los últimos años:
 - a. Ha mejorado
 - b. No ha experimentado grandes cambios
 - c. Ha empeorado”.

Las respuestas son altamente positivas. El 80,2% de los maestros cree que la situación de los alumnos es positiva y algo más de la mitad considera que ha mejorado. Sólo el 3,4% cree que ha empeorado (ver gráfico 8). Unos datos que son algo más positivos que los manifestados por los profesores que trabajan en centros ordinarios que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales. En este caso, el 25,9% pensaba que la escolarización de estos alumnos es negativa y el 10,4% pensaba que ha empeorado.

GRÁFICO 8.

VALORACIÓN DE LA SITUACIÓN ACTUAL DE LOS ACNEES ASOCIADAS A ALGÚN TIPO DE DISCAPACIDAD

VALORACIÓN DE LA CALIDAD DE LA RESPUESTA EDUCATIVA A LOS ACNEES EN LOS ÚLTIMOS AÑOS



Las diferencias entre los centros de educación especial son significativas. Es preciso destacar que el 80% de los maestros que trabajan en centros específicos de discapacidad auditiva considera que la situación actual es negativa, lo que contrasta profundamente con las valoraciones de los maestros del resto de los centros estudiados. Estas opiniones de los maestros de los centros específicos son mucho más críticas que las manifestadas por los maestros y profesores de los centros ordinarios que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales de esos mismos alumnos. En este caso, sólo el 23,4% manifestó una opinión negativa.

La tercera pregunta de esta dimensión solicitaba la valoración de los maestros sobre determinadas condiciones que influyen en la educación de sus alumnos:

- Los criterios para su escolarización en centros ordinarios o específicos
- Los recursos económicos, didácticos y tecnológicos extraordinarios
- Los profesores de apoyo y personal especializado
- La formación profesional que se ofrece a los jóvenes con discapacidad (sólo en secundaria)
- La relación entre el centro y el mundo laboral (solo en secundaria)
- Actividades de formación permanente
- Trabajo del servicio de inspección referido a la escolarización y el seguimiento de estos alumnos

El aspecto más positivo señalado por los maestros es el referido a la dotación de profesores de apoyo y personal especializado destinado a los centros: el 63,2% lo considera positivo. Esta valoración coincide con la manifestada por los profesores de los centros ordinarios que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales. En el lado opuesto está la opinión sobre la relación entre el centro y el mundo laboral para facilitar la transición al trabajo de los jóvenes con discapacidad: el 78,5% de los maestros la considera negativa. Una valoración también semejante a la manifestada por los profesores de los centros ordinarios que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales de secundaria. El segundo factor peor valorado es el referido a los recursos económicos y tecnológicos disponibles: el 64,4% de los maestros los considera insuficientes (ver cuadro 4).

CUADRO 4. VALORACIÓN SOBRE DETERMINADAS CONDICIONES QUE INFLUYEN EN LA EDUCACIÓN DE LOS ALUMNOS

	%	Tipo de discapacidad con la que trabajan los maestros				Total
		Auditiva	Psíquica	Motórica	TGD	
Los profesores de apoyo y personal especializado	Muy malo-malo	67,5	34,9	20	50	36,7
	Bueno- muy bueno	12,5	65	80	50	63,2
Los criterios de escolarización	Muy malo-malo	100	42,6	31,6	60	44,1
	Bueno-muy bueno	0	57,5	68	40	55,9
La formación profesional	Muy malo-malo	80	40	68,4	83,4	48,7
	Bueno- muy bueno	20	60	31,6	16,7	51,3
La formación permanente para el profesorado	Muy malo-malo	50	56	25	66,7	50,8
	Bueno- muy bueno	50	44,1	75	33,3	49,2
El trabajo de la inspección	Muy malo-malo	80	57,9	68,4	16,7	58,5
	Bueno- muy bueno	20	42,1	31,6	83,3	41,5
Los recursos extraordinarios	Muy malo-malo	62,5	64,7	52,6	100	64,4
	Bueno- muy bueno	37,5	35,3	47,4	0	35,6
La relación entre el centro y el mundo laboral	Muy malo-malo	83,3	73,3	84,2	100	78,5
	Bueno- muy bueno	13,7	24,7	15,8	0	21,6

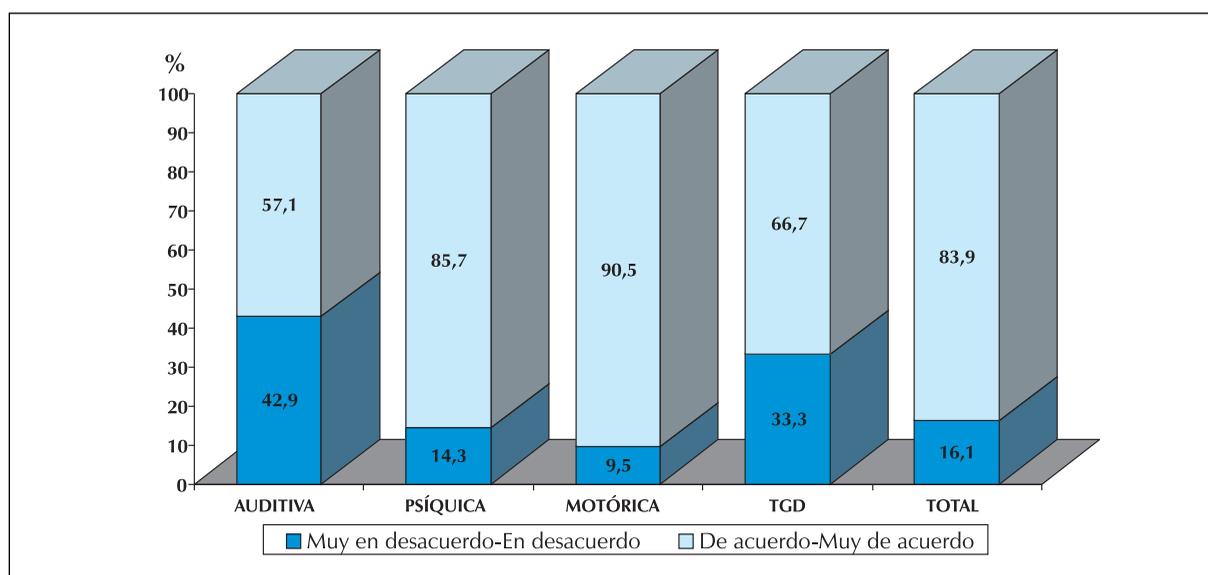
En relación con las opiniones de los maestros en función de las características de los alumnos integrados, destaca la valoración especialmente crítica de los que trabajan con alumnos con n.e.e. asociadas a discapacidad auditiva. Una valoración que contrasta con las opiniones de los maestros y profesores que enseñan a alumnos con n.e.e. asociadas a discapacidad auditiva en centros ordinarios que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales.

6.4.2. Satisfacción de los alumnos

Dos preguntas se incluyeron en el cuestionario para conocer la opinión de los maestros: si los alumnos estaban contentos en el colegio y si mantenían buenas relaciones con sus compañeros.

Las respuestas a la primera pregunta fueron unánimes: el 100% de las opiniones fue positivo. En relación con la segunda pregunta, también se produjo una valoración positiva: el 81,4% de los maestros opinó que las relaciones sociales de los alumnos eran buenas (ver gráfico 9). Estas valoraciones son algo superiores a las manifestadas por los profesores de los centros ordinarios que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales, aunque de nuevo hay que señalar que el entorno en el que se desenvuelven unos y otros alumnos es diferente. En una tendencia opuesta se encuentran las opiniones de los profesores que trabajan con alumnos con n.e.e. asociadas a discapacidad auditiva: los que enseñan en centros ordinarios que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales tienen una valoración más positiva de las relaciones sociales que existen entre los compañeros. Tal vez sean menos exigentes en esta dimensión que los maestros de los centros de educación especial.

GRÁFICO 9. LOS ALUMNOS MANTIENEN BUENAS RELACIONES SOCIALES CON SUS COMPAÑEROS



6.4.3. Satisfacción profesional

Para conocer la satisfacción profesional de los maestros de los centros de educación especial, se formularon tres preguntas:

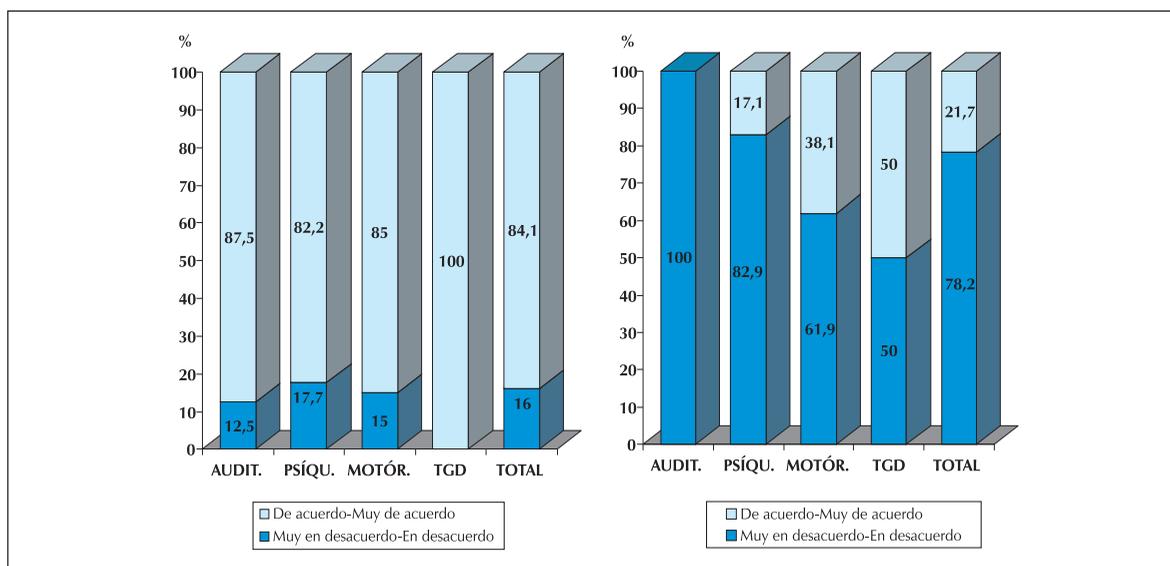
1. Me siento satisfecho con mi trabajo
2. La satisfacción con mi trabajo ha aumentado en los últimos años
3. Preferiría trabajar en centros ordinarios que escolarizan ACNEES

Las respuestas a las tres preguntas ponen de relieve la satisfacción profesional de los maestros de los centros de educación especial y su compromiso con los centros en los que trabajan y con los alumnos en ellos escolarizados. El 96,7% de los maestros está satisfecho con su trabajo y el 84,1% manifiesta que su satisfacción se ha incrementado en los últimos años. Además, sólo el 21,7% prefiere trabajar en centros ordinarios (ver gráfico 10).

GRÁFICO 10.

LA SATISFACCIÓN EN MI TRABAJO HA AUMENTADO EN LOS ÚLTIMOS AÑOS

PREFERIRÍA TRABAJAR EN CENTROS ORDINARIOS QUE ESCOLARICEN ACNEES



6.4.4. *Cambios propuestos*

La última pregunta se refiere a los cambios que los maestros consideran más importantes para mejorar la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales. Se les presentaron doce opciones de las que debían elegir solamente tres, por lo que las respuestas dadas sólo manifiestan prioridades y no una valoración negativa.

- Incrementar el profesorado de apoyo en todos los centros
- Mejorar la atención a las familias
- Criterios más claros para determinar los alumnos que deben escolarizarse en centros ordinarios y en centros de educación especial
- Conseguir que las familias colaboren más en la educación de sus hijos

- Ampliar las posibilidades de formación de los profesores en condiciones satisfactorias
- Cambiar las actitudes sociales para que sean más solidarias y menos competitivas
- Incentivar a los profesores que trabajan con estos alumnos
- Dotar de mayores recursos económicos y tecnológicos a los centros
- Ampliar los profesionales de los equipos psicopedagógicos y de los departamentos de orientación de los centros
- Mejorar la organización y el funcionamiento de los centros escolares para promover una mejor atención a la diversidad de los alumnos
- Mayor interés de la Administración educativa
- Ampliar los modelos de escolarización de esos alumnos

Las respuestas proporcionadas se recogen en el cuadro 5. Como se puede comprobar, no existe una opción mayoritariamente elegida por los maestros de educación especial, como sucedió con los maestros y profesores de los centros ordinarios que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales en relación con el incremento de profesorado de apoyo. En este caso, hay cuatro factores que recogen entre el 30% y el 40% de las elecciones de los maestros: la dotación de profesorado de apoyo, la incentivación de los profesores que trabajan con estos alumnos, el incremento de recursos económicos, el mayor interés de la Administración educativa y mejora del funcionamiento de los centros. Los factores que reciben una menor selección, inferior al 15% de las respuestas, son los tres siguientes: la mejora de la atención a las familias, el incremento de los profesionales de orientación y la ampliación de los modelos de escolarización.

CUADRO 5. CAMBIOS PROPUESTOS

	Tipo de discapacidad con la que trabajan los maestros				
	Auditiva	Psíquica	Motórica	TGD	Total
Incrementar el profesorado de apoyo en los centros	25	40,7	40	33,3	39,2
Mayor interés de la Administración educativa	37,5	38,4	35	50	38,3
Mejorar la organización y el funcionamiento de los centros	62,5	32,6	45	33,3	36,7
Dotar de mayores recursos económicos y tecnológicos a los centros	50	27,9	50	83,3	35,8
Incentivar al profesorado que trabaja con este tipo de alumnos	25	39,5	10	0	31,7
Conseguir que las familias colaboren más en la educación de sus hijos	62,5	26,7	25	0	27,5
Criterios más claros para determinar el tipo de escolarización de ACNEES	0	24,4	20	0	20,8
Cambiar las actitudes sociales para que sean más solidarias y menos competitivas	25	18,6	20	16,7	19,2
Ampliar las posibilidades de formación de los profesores satisfactoriamente	12,5	14	20	16,7	15
Mejorar la atención a las familias	0	14	15	16,7	13,3
Ampliar los modelos de escolarización de estos alumnos	0	12,8	0	50	11,7
Ampliar los profesionales de los EOEPS y DO de los centros	0	10,5	20	0	10,8

Una valoración global de las elecciones de los maestros apunta a una mayor preocupación por mejorar el apoyo que reciben ellos mismos y sus centros para que puedan ofrecer una mejor respuesta educativa. Su menor preocupación se refiere a los cambios sociales y familiares, como sucedía con el profesorado de los centros ordinarios que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales. La excepción a este dato se encuentra en los maestros de los centros de educación especial de alumnos con n.e.e. asociadas a discapacidad auditiva: el 62,5% elige como principal mejora conseguir que las familias colaboren en la educación de sus hijos. Los maestros de educación especial no encuentran especialmente importante clarificar los criterios de escolarización de los alumnos. En este aspecto existen diferencias significativas con los profesores de los centros ordinarios que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales.

En resumen:

- Los maestros de los centros de educación especial valoran positivamente la situación educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales y consideran que ha mejorado en los últimos años.
- La dotación de profesores de apoyo y personal especializado es el aspecto mejor valorado.
- Las relaciones entre el centro y el mundo laboral recibe las mayores críticas, por lo que debe ser un tema prioritario en la agenda de la política educativa de los próximos años.
- Los maestros están muy satisfechos de su situación profesional y consideran que ha mejorado durante los últimos años.
- Los principales cambios que señalan se refieren al incremento de los recursos humanos y materiales, al mayor apoyo de la Administración educativa, a la incentivación de los profesores y a la mejora del funcionamiento de los centros.
- La preocupación de los maestros de educación especial es menor en relación con el cambio de las actitudes sociales y familiares, con la ampliación de los profesionales de la orientación y con la existencia de los modelos de escolarización.

6.5. La evaluación cualitativa

En este apartado se aportan las opiniones recogidas en entrevistas con los directores y en algunos casos psicólogos de los centros de Educación Especial de las siguientes localidades:

- Fuenlabrada
- Leganés
- Parla
- Móstoles
- Alcorcón
- Aranjuez

- Getafe
- Boadilla del Monte
- Aravaca

También se mantuvo una entrevista con el director y el psicólogo del centro Ocupacional Nazaret.

Se han seleccionado directores para las entrevistas por considerar que son los que pueden tener una visión más amplia de la escolarización de los alumnos en una muestra de los centros de Educación Especial de la Comunidad de Madrid. Las opiniones recogidas pertenecen en su mayoría a Centros públicos de Educación Especial, aunque también se recoge la opinión de tres directores y psicólogos de centros concertados.

6.5.1. Contexto educativo y social

Los directores entrevistados muestran una **actitud** positiva hacia la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, aunque alguno de ellos considera que no es beneficiosa para los alumnos con un desfase curricular muy significativo o con afectaciones severas, alumnos para los cuales elegirían la opción de centro de Educación Especial y, en general, no están a favor de la integración “universal”, ni “forzada”.

- Respecto a la **normativa y la Administración educativa** los directores no se muestran en general descontentos, aunque señalan algunas dificultades, consideran que no se ha actualizado la normativa, por ejemplo, “*respecto al currículo de Educación Especial*”.

Asimismo afirman que la matrícula abierta todo el año supone una dificultad, ya que conlleva la incorporación de alumnos a lo largo de todo el curso y, por tanto, la inestabilidad de los grupos de alumnos.

Las opiniones están divididas respecto a los criterios para los cambios de modalidad, de Ordinaria a Especial, mientras que algunos consideran que, en general, los cambios de modalidad propuestos son pertinentes, otros manifiestan que no existen criterios claros, ni parecen ser únicos, ya que pueden variar en función del orientador que realiza el dictamen.

Por otra parte, respecto a los recursos los centros públicos de Educación Especial se sienten satisfechos. Valoran que los recursos humanos han mejorado con la transferencia de competencias en materia de educación a la Comunidad de Madrid. La estabilidad del profesorado ha aumentado, aunque aún existe cierta inestabilidad de las plantillas, debido a las plazas ocupadas por interinos. En este aspecto son más críticos los Centros concertados que dicen recibir una dotación económica insuficiente. Tampoco se ha solucionado el problema de la distinta dependencia administrativa de parte de los profesionales de un centro, así como las sustituciones de las bajas, en especial de determinados profesionales como las enfermeras que no se cubren ocasionando los subsiguientes problemas por ejemplo en el suministro de medicación.

Los directores opinan que también hay dificultades con el transporte, ya que se realizan rutas excesivamente largas, sobre todo para acudir a los centros con demarcación comarcal.

Valoran de forma negativa la falta de apoyo de la Administración a los Centros con Proyectos innovadores, donde se escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales. Por una parte, a los Cen-

tros de Secundaria por sus mayores dificultades en este aspecto, y por otra a los Centros de Infantil y Primaria que se consideran “olvidados”.

Por último, con respecto a la Administración educativa, estiman necesario el trabajo conjunto y la coordinación de la Consejería de Educación con otras Consejerías, como la de Asuntos Sociales “para buscar soluciones consensuadas respecto a las salidas de estos alumnos al final de su escolarización y las alternativas para la vida adulta”.

Respecto a la **formación** del profesorado, se consideran, en general, bien formados. Sin embargo, añaden que es necesario continuar la formación y actualización específica y valoran que la Administración “no brinda una oferta adecuada desde hace tiempo”.

6.5.2. Organización, funcionamiento y valoración de los centros

Los directores y directoras de los centros consideran que su funcionamiento es satisfactorio. La organización ha mejorado con la mayor estabilidad del profesorado que supone la posibilidad de una atención más continuada a los grupos de alumnos. Explican que intentan realizar los agrupamientos con el criterio de rango de edad mínimo y homogeneidad respecto a posibilidades de aprendizaje, también tienen en cuenta otras variables como los problemas de conducta. Reconocen que no suelen tener suficientes alumnos, ni profesorado para disponer un grupo separado de Educación Infantil, aunque se intenta con los profesores disponibles.

Los directores explican que se están llevando a cabo algunas prácticas innovadoras, como algunas experiencias de escolarización combinada con Escuelas Infantiles, como Proyecto experimental. Dichos Proyectos no están exentos de dificultades, como en este caso el problema sobre en quién recae la responsabilidad de estos alumnos durante la experiencia de doble escolarización.

Respecto a las **relaciones que mantienen con los padres**, los entrevistados coinciden con la apreciación del análisis cuantitativo de que desde los Centros de Educación Especial se cuidan estas relaciones. Sin embargo, y a pesar de ello, estiman que la actitud de los padres es muy heterogénea hacia estos Centros, probablemente debido a la valoración social. “Para las familias supone una frustración el paso de sus hijos de Educación Ordinaria a Especial”.

En relación con los **procesos de enseñanza** los directores explican que los **objetivos educativos** que se trabajan son los objetivos y contenidos de los currículos de Educación Infantil y los de Primaria, los de estos últimos manteniendo las áreas, pero eliminando numerosos objetivos y contenidos. La importante adecuación en el Proyecto curricular de Centro hace que las adaptaciones curriculares individuales sean mínimas. Por tanto, parece que los objetivos educativos para todo el alumnado están muy distanciados de los de la Educación ordinaria.

Los directores de Educación Especial se muestran muy preocupados respecto a los objetivos de preparación para la vida adulta. En este sentido, critican que el Programa de Transición para la vida adulta (PTVA), con el que preparan a todo su alumnado a partir de los 16 años y hasta los 21, “es difícil de llevar a la práctica, se ha lanzado sin ofrecer apoyos, en muchos casos resulta elevado para sus destinatarios y se echan de menos criterios de organización y evaluación del mismo”. Por el contrario, lo positivo de este Programa es que propone aprendizajes de habilidades más funcionales, que mejoran la autonomía personal y social de los alumnos, busca una mayor apertura a la sociedad y tiene un adecuado componente de preparación laboral.

Muy relacionado con lo anterior, los directores también se muestran muy preocupados por las salidas laborales de sus alumnos al finalizar su etapa educativa en el Centro. *“Como las salidas laborales al finalizar en el Centro son muy difíciles se han aprobado prórrogas para mantener a los alumnos más tiempo en el CEE”*. Habría que evitar esta tendencia y estudiar las alternativas posibles, crear más plazas en centros ocupacionales, centros de día asistenciales, residencias de adultos, pero fundamentalmente alternativas de inserción laboral. En la actualidad, estos profesores se quejan de que la formación en Centros de Trabajo que podría ser una opción válida para determinados alumnos, en la práctica cuesta un importante esfuerzo y trabajo adicional de los profesores. Otras posibles salidas como los Centros ocupacionales de empleo, talleres ocupacionales de Asociaciones, trabajo en prácticas en empresas *“tienen una oferta de plazas muy restringida y no a todos los alumnos los aceptan”*.

Por último, su valoración acerca de los **resultados de la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales en centros de integración** es muy positiva respecto a la etapa de Educación Infantil, pero empeora al ascender en las siguientes etapas. En este sentido las opiniones están más divididas, mientras que algunos entrevistados consideran que algunos ACNEES escolarizados en Centros de Primaria pueden tener problemas de autoestima por compararse con sus compañeros, otros opinan que la escolarización en Centros de Educación Especial también puede menoscabar mucho el autoconcepto del alumno, como lo demuestra y deja patente el ejemplo dado en una de las entrevistas y que abre este informe. Esto hace pensar en que se debería valorar más la opinión de los propios alumnos, así como sus sentimientos y el **nivel de satisfacción** en las distintas modalidades educativas para tomar la decisión respecto a estas, en especial cuando se trata de decisiones que implican cambio drástico de modalidad de escolarización.

En este sentido, en opinión de algunos directores existe un vacío de alternativas intermedias, aunque existen experiencias experimentales. Estas son más necesarias para la etapa 12-16 y para dar respuesta a alumnos con determinadas necesidades especiales (asociadas a Trastornos psiquiátricos graves, trastornos graves de conducta...).

Respecto a las **propuestas de mejora o cambios que consideran necesarios** los directores entrevistados aportan las siguientes ideas, que van en su mayoría dirigidas a la Administración educativa:

- Actualizar la legislación relativa a la Orden de ratios, ROC para los CEE, los libros de escolaridad en CEE, concreción de las funciones de los ATE,...
- Regularizar las experiencias de escolarización combinada y las opciones intermedias, facilitándolas y aportando recursos específicos.
- Apoyar desde la Administración las experiencias innovadoras.
- Ofertar formación específica desde la Administración, a través de los CAPs y facilitarla ofreciendo formación en Centros, en horario de trabajo, etc.
- Estudiar y ofrecer salidas dignas al finalizar la etapa educativa de estos alumnos, tanto de carácter asistencial, como laboral.
- Aumentar los servicios de Salud Mental para poder atender de forma adecuada a los alumnos que requieren un tratamiento especializado.

7. LA OPINIÓN DE LOS EQUIPOS Y DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN

La valoración de los equipos y departamentos de orientación es especialmente relevante porque aborda la integración educativa, el trabajo de los centros y de los profesores y la disposición de los alumnos y de sus familias desde una posición relativamente independiente. Por ello, sus opiniones se han diferenciado en función de su experiencia de trabajo específica. De esta forma se obtiene una información más amplia y profunda de acuerdo con la etapa educativa o las características de los alumnos con necesidades educativas con las que trabajan. De acuerdo con este criterio se han organizado ocho colectivos específicos: equipos de atención temprana, equipos de orientación educativa en centros de primaria (EOEP), departamentos de orientación en Institutos de Secundaria, orientadores en centros de educación especial, equipo específico de discapacidad auditiva, equipo específico de discapacidad motora, equipo específico de trastornos generalizados del desarrollo y equipo específico de discapacidad visual. El número de respuestas de estos cuatro equipos específicos es muy reducido en comparación con la totalidad de las respuestas pero su conocimiento de la situación de los alumnos con los que trabajan otorga un gran valor a sus opiniones. El número de participantes en cada uno de estos colectivos se expone en el cuadro 1.

Las respuestas de estos profesionales se han ajustado al modelo propuesto con el fin de facilitar la comparación de todas las opiniones recogidas. Se ha incluido una nueva dimensión en el nivel de los resultados referida a la valoración del trabajo de los equipos y departamentos de orientación. Los niveles y dimensiones utilizadas se exponen de nuevo en el cuadro 2 para facilitar la lectura del texto.

CUADRO 1. PARTICIPANTES DE EQUIPOS PSICOPEDAGÓGICOS Y DE DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN EN EL ESTUDIO REALIZADO

DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN EN CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL	8
DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN EN INSTITUTOS DE SECUNDARIA	55
EQUIPOS DE ATENCIÓN TEMPRANA	90
EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN CENTROS DE PRIMARIA	187
EQUIPO ESPECÍFICO DE DISCAPACIDAD AUDITIVA	8
EQUIPO ESPECÍFICO DE DISCAPACIDAD MOTORA	7
EQUIPO ESPECÍFICO DE TRASTORNOS GENERALIZADOS DEL DESARROLLO	13
TOTAL	405

CUADRO 2. PARTICIPANTES DE EQUIPOS PSICOPEDAGÓGICOS Y DE DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN EN EL ESTUDIO REALIZADO

1. Contexto educativo	Actitudes Normas legales y responsabilidad de la Administración educativa Formación de los profesores
2. Organización y funcionamiento del centro	Organización, funcionamiento y valoración del centro Relación con los padres Organización de los apoyos
3. Proceso de enseñanza	Objetivos educativos Metodología en el aula Valoración de las experiencias de integración
4. Resultados	Satisfacción de los alumnos y formación profesional Satisfacción profesional de los docentes
5. Valoración cualitativa	Cambios propuestos

7.1. Contexto educativo y social

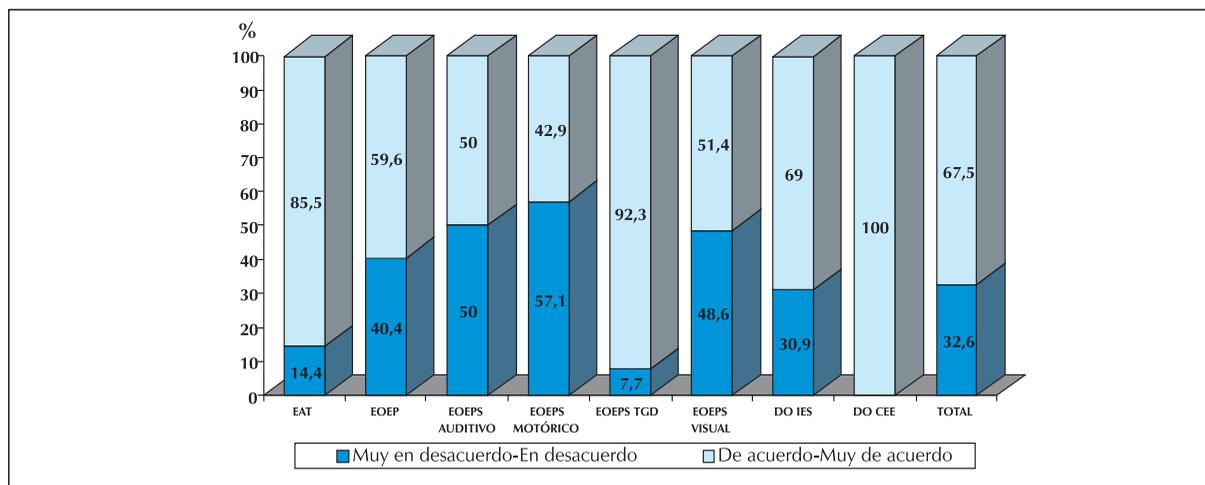
7.1.1. Actitudes

En esta dimensión se han incluido las seis preguntas siguientes:

1. *El profesorado comparte mayoritariamente una actitud positiva hacia los alumnos con necesidades educativas especiales.*
2. *Creo que la mayoría de los alumnos con alguna discapacidad deberían estar en centros de educación especial.*
3. *Creo que, mayoritariamente, la comunidad educativa de ese centro valora positivamente la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales en él.*
4. *Sería más positivo para los alumnos con necesidades educativas especiales que estuvieran más tiempo aprendiendo en un aula especial.*
5. *Díganos, por favor, con cuál de estas tres opciones está más de acuerdo:*
 - a. *La política de integración de alumnos con necesidades educativas especiales debería ampliarse y mejorarse, con los cambios pertinentes, de forma que llegara a la mayoría de ese alumnado en todas las etapas educativas.*
 - b. *La política de integración de alumnos con necesidades educativas especiales debería ser la opción mayoritaria en educación infantil y primaria, pero más limitada en la ESO.*
 - c. *La política de escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales debería orientar a estos alumnos preferentemente hacia aulas o centros de educación especial.*
6. *Díganos, por favor, con cuál de estas afirmaciones está más de acuerdo:*
 - a. *Creo que un número importante de los alumnos que hay en centros de educación especial podrían estar escolarizados en centros ordinarios si tuvieran los recursos necesarios y ello sería mejor para su futuro.*
 - b. *Creo que la mayoría de los alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en centros ordinarios que conozco estarían mejor en un colegio de educación especial y ello sería mejor para su futuro.*

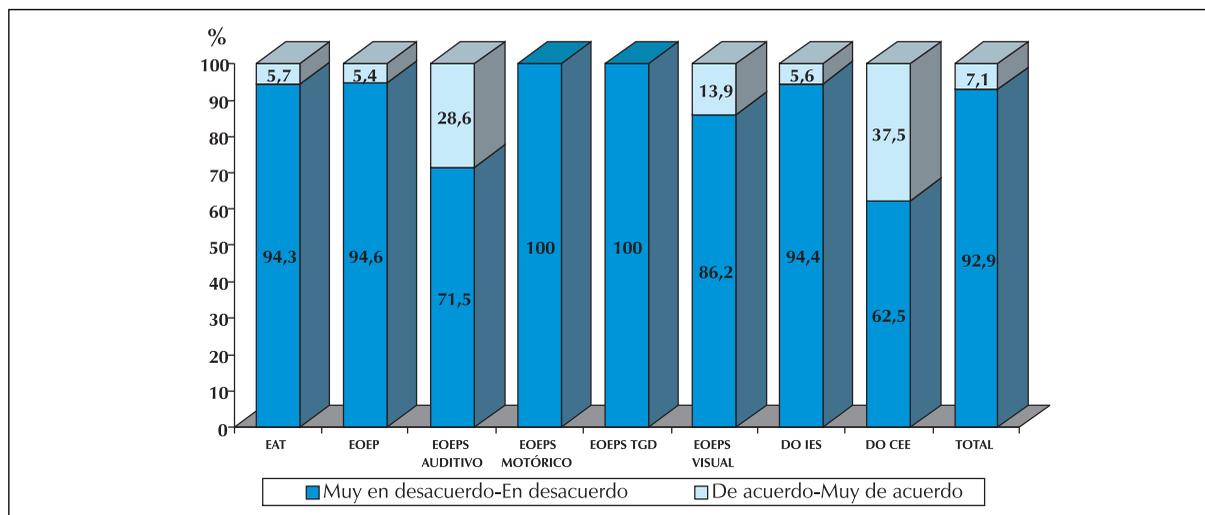
En relación con la primera pregunta, la mayoría de los profesionales que trabajan en equipos y departamentos de orientación consideran que el profesorado mantiene una actitud positiva hacia los ACNEES. Sin embargo, se manifiestan importantes diferencias entre ellos. Los EAT, los departamentos de orientación de los centros de educación especial y el equipo de TGD tienen una opinión más favorable. Por el contrario, las respuestas de los equipos específicos auditivo, visual y motórico están muy divididas, lo que refleja una visión más crítica de las actitudes de los profesores (gráfico 1).

GRÁFICO 1. EL PROFESORADO MANTIENE UNA ACTITUD POSITIVA HACIA LOS ACNEES



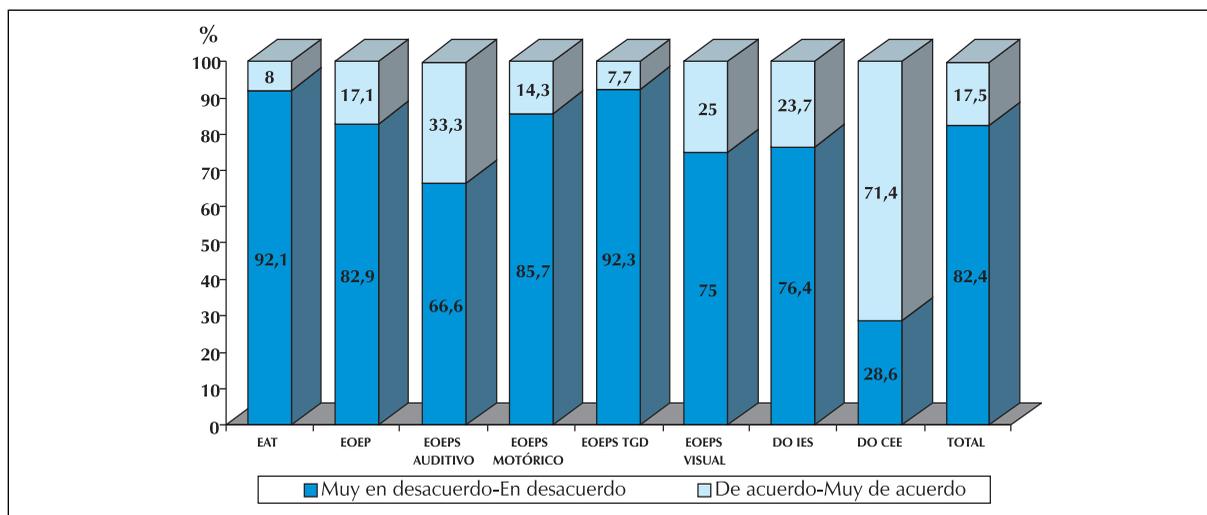
La segunda pregunta se formula para conocer la actitud de los profesionales ante la integración. La casi totalidad de los consultados afirman que la mayoría de los alumnos deben estar en centros ordinarios. Algo menos rotundos son los miembros del equipo de auditivos (el 28,6% se inclina por los centros específicos) y los orientadores de los centros específicos (el 37,5% defiende también esta opción). (Ver gráfico 2).

GRÁFICO 2. LA MAYORÍA DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD DEBERÍAN ESTAR EN CEE



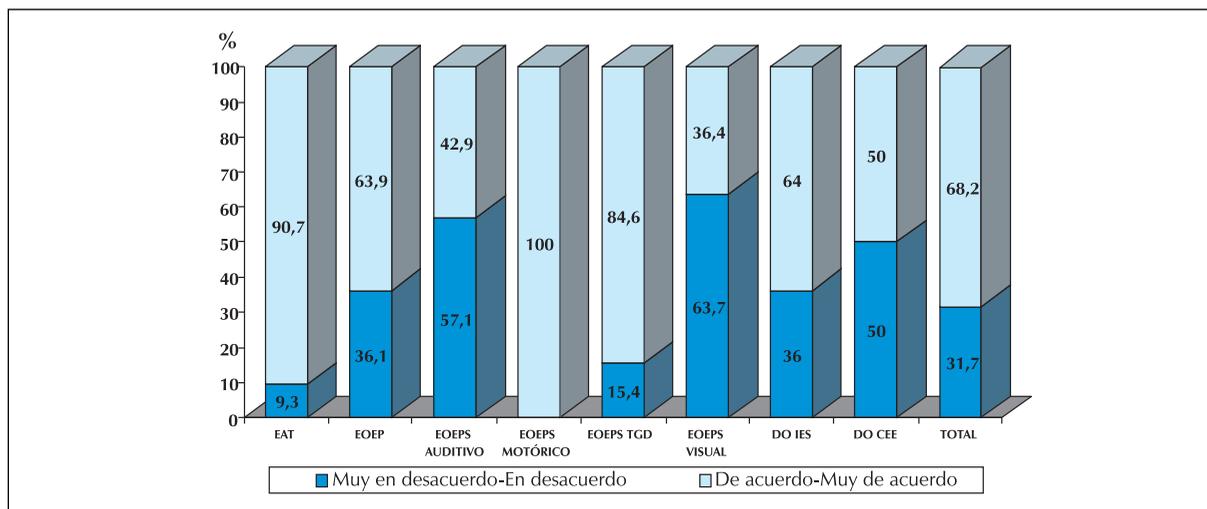
La tercera pregunta apunta a la modalidad de integración preferente para los alumnos con necesidades educativas especiales, ya que plantea si se está de acuerdo con que los ACNEES estén más tiempo en el aula de educación especial. Las respuestas son mayoritariamente contrarias a esta alternativa. Los equipos específicos de discapacidad auditiva, motora y visual así como los departamentos de orientación de secundaria no son tan firmes en sus opiniones ya que entre el 14 y el 34% de sus respuestas admiten esta posibilidad. Los más favorables al aula de educación especial son los orientadores de los centros específicos: el 71,4% de sus respuestas se inclina a esta opción (gráfico 3).

GRÁFICO 3. SERÍA MÁS POSITIVO PARA LOS ACNEES QUE ESTUVIERAN MÁS TIEMPO EN UN AULA ESPECIAL



La opinión de los equipos y orientadores sobre la actitud de la comunidad educativa en relación con la escolarización de ACNEES en centros ordinarios es positiva aunque con un alto porcentaje, 30%, de valoraciones contrarias (ver gráfico 4). Las posiciones críticas son algo más elevadas cuando las opiniones se recogen de los departamentos de orientación de secundaria (36% de respuestas desfavorables) y de los orientadores de los centros de educación especial (50% de respuestas desfavorables).

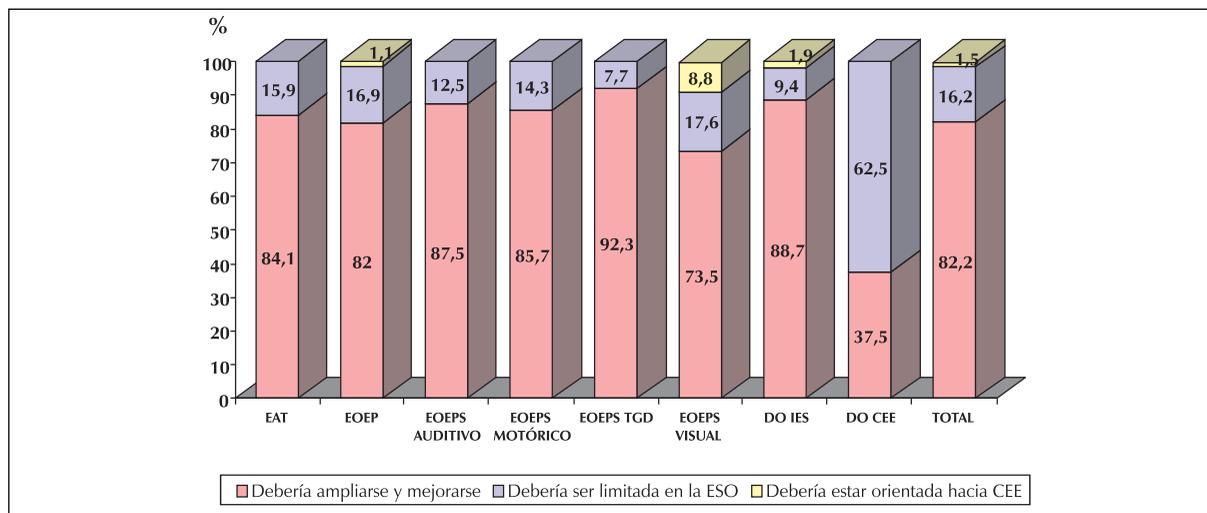
GRÁFICO 4. LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS VALORAN POSITIVAMENTE LA ESCOLARIZACIÓN DE ACNEES EN CENTROS ORDINARIOS



La pregunta siguiente supone elegir entre tres opciones: ampliación de la integración, limitación de la integración en la ESO u orientación preferente hacia los centros de educación especial. Las respuestas de los equipos y departamentos de orientación son ampliamente favorables a la primera opción: el 82,2% de los profesionales elige esta alternativa sin que haya diferencias entre los distintos colectivos

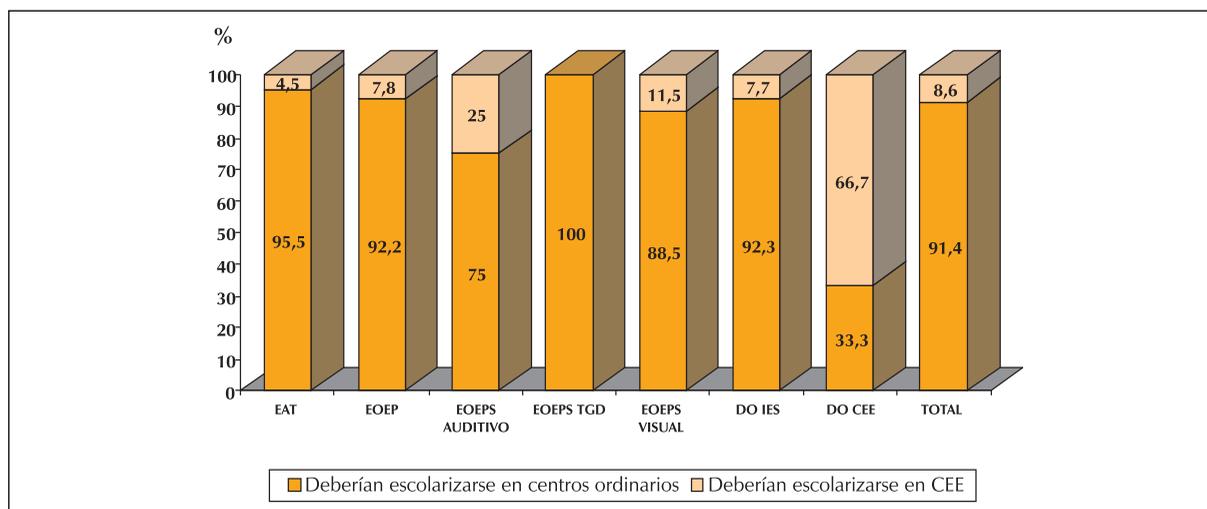
excepto en el caso de los orientadores de los centros de educación especial, que eligen mayoritariamente la segunda opción (gráfico 5). Es significativo contrastar las opiniones discrepantes de los orientadores de los IES, que rechazan que se limite la integración en su centro, y de los orientadores de los centros específicos, que defienden esta limitación.

GRÁFICO 5. POLÍTICA DE INTEGRACIÓN DE ACNEES



La última pregunta de esta dimensión plantea a los profesionales si consideran que un número importante de alumnos que hay en centros de educación especial podrían estar mejor escolarizados en centros ordinarios o si han de ser los alumnos que están en centros ordinarios que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales los que deberían escolarizarse en centros específicos. Más del 90% de las respuestas elige la integración (ver gráfico 6), lo que pone de manifiesto la visión positiva de los profesionales acerca de las ventajas de los centros ordinarios. El colectivo discrepante de esta alternativa es el de los orientadores de los centros específicos de educación especial que se inclina mayoritariamente por la segunda opción. El 25% de las respuestas del equipo específico de discapacidad auditiva también es favorable a una mayor escolarización en los centros específicos.

GRÁFICO 6. ESCOLARIZACIÓN DE LOS ACNEES



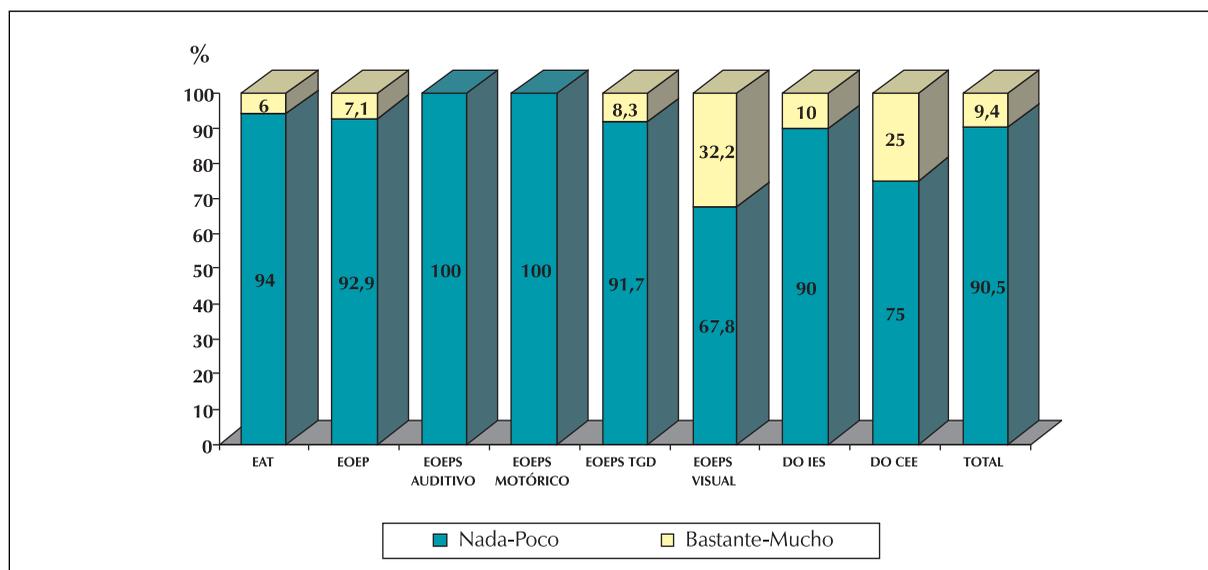
En resumen:

- Los equipos y departamentos de orientación consideran que la actitud de los profesores hacia los ACNEES es positiva. Los equipos específicos auditivos, motórico y visual son más críticos.
- La gran mayoría de los orientadores considera que los alumnos con alguna discapacidad deben estar en centros ordinarios.
- Los orientadores no ven positivo que los ACNEES estén más tiempo en el aula de educación especial.
- La mayoría de las opiniones considera que las comunidades educativas de los centros tienen una actitud positiva hacia la integración aunque el 36% de los orientadores de los IES discrepan de esta posición.
- Cerca del 90% de los orientadores prefiere que se profundice en la integración antes de adoptar medidas que la limite.
- La gran mayoría de los profesionales considera que un número importante de alumnos que hay en centros de educación especial podría estar mejor escolarizado en centros ordinarios.

7.1.2. Normas legales y responsabilidad de la Administración educativa

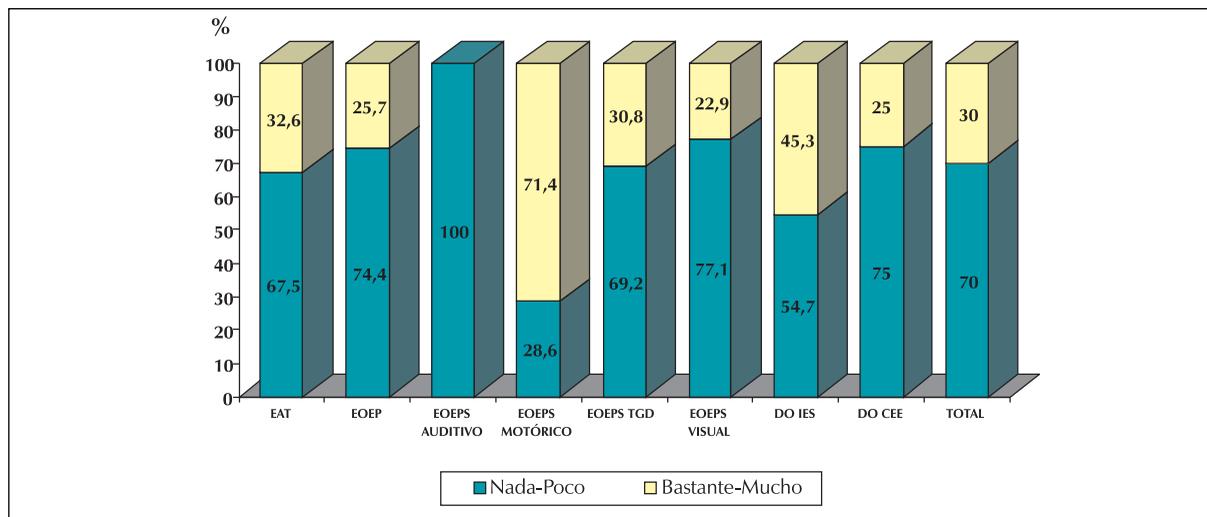
Tres preguntas están incluidas en esta dimensión. La primera se refiere a si las normas legales recientemente aprobadas van a mejorar la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales. Las respuestas son categóricas. El 90,5% de los profesionales considera que en poco o nada van a mejorar la atención educativa de estos alumnos. La opinión de todos los colectivos es coincidente, si bien el 25% de los orientadores de los centros de educación especial valora positivamente las normas recientemente aprobadas (ver gráfico 7).

GRÁFICO 7. LAS NORMAS LEGALES RECIENTEMENTE APROBADAS VAN A MEJORAR LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LOS ACNEES



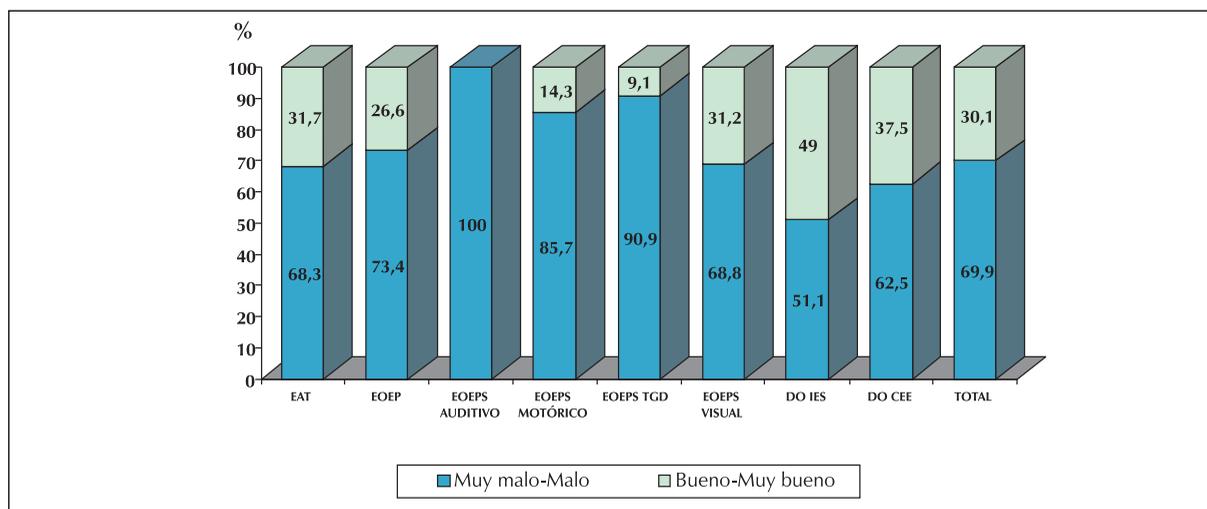
La segunda pregunta plantea la valoración de la actuación de la Administración educativa. El 70% de las respuestas es crítico con el interés y la dedicación de la Administración. El colectivo más favorable es el equipo específico de discapacidad motora, con un 71,4% de opiniones positivas. También hay que destacar que el 45,3% de los orientadores de los IES valora positivamente el trabajo de la Administración (ver gráfico 8).

GRÁFICO 8. LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA SE TOMA EN SERIO LA CUESTIÓN DE LA EDUCACIÓN DE LOS ACNEES



La última pregunta de esta dimensión se refiere al trabajo que realiza la inspección respecto a la escolarización y el seguimiento de los alumnos con necesidades educativas especiales. Mientras que los miembros de los equipos y los orientadores de los centros de educación especial están mayoritariamente insatisfechos, la mitad de los orientadores de los IES valora positivamente el trabajo de la inspección educativa (ver gráfico 9).

GRÁFICO 9. VALORACIÓN DEL TRABAJO DEL SERVICIO DE INSPECCIÓN RESPECTO A LA ESCOLARIZACIÓN Y EL SEGUIMIENTO DE LOS ACNEES



En resumen:

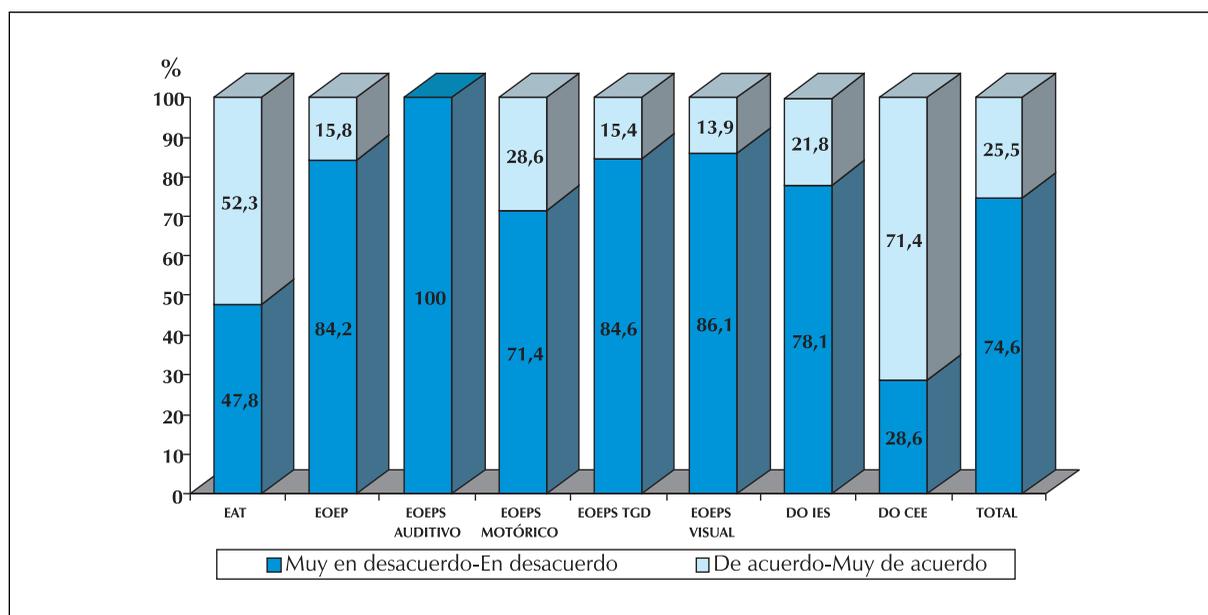
- Los equipos y departamentos de orientación creen que las iniciativas legales recientemente aprobadas van a favorecer poco o nada la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Su opinión es también desfavorable en relación con el interés de la Administración educativa y el trabajo del servicio de inspección. Las valoraciones más favorables proceden de los departamentos de orientación, cuyas respuestas están divididas.

7.2. Organización y funcionamiento del centro

7.2.1. La formación de los profesores

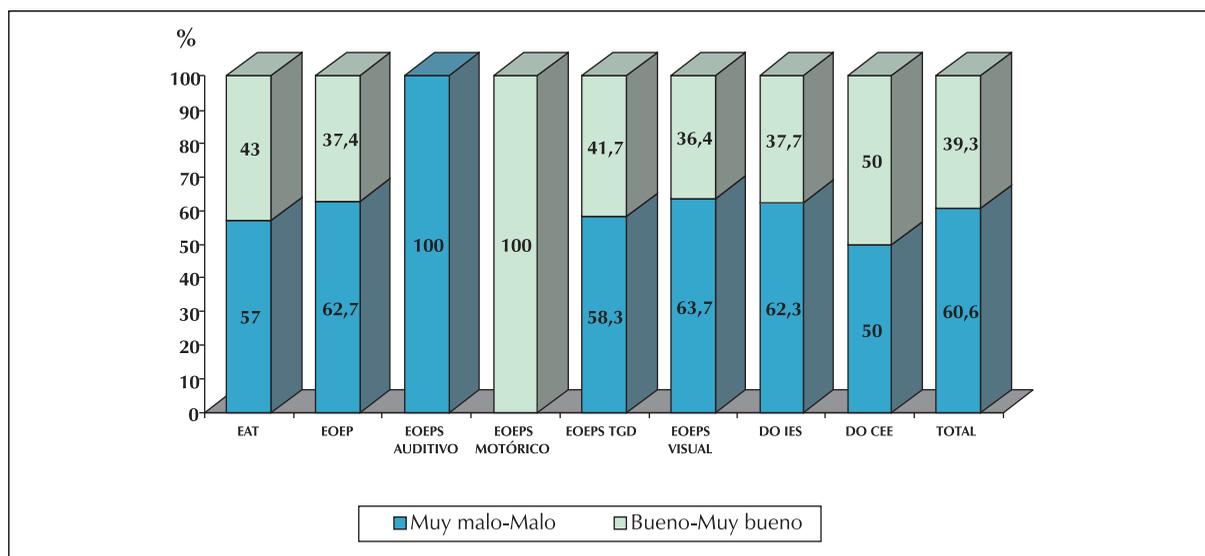
La primera pregunta de esta dimensión plantea si los profesores están preparados para tener en clase a los alumnos con necesidades educativas especiales. La respuesta mayoritaria es que no. El 74,6% de los orientadores consideran que los profesores no están preparados. Este porcentaje es bastante más elevado que el de los propios profesores (51,6%) y sólo coincide con la valoración de los profesores de secundaria. Hay que destacar que los equipos de atención temprana y, en mayor medida, los orientadores de los centros de educación especial responden de forma positiva (ver gráfico 10). La falta de formación de los profesores constituye, a partir de los datos recogidos hasta ahora, uno de los factores centrales que explicaría en gran medida las dificultades que tienen los profesores para dar una respuesta efectiva a los problemas de los alumnos y su interés en que se trabaje más con estos alumnos en el aula de educación especial.

GRÁFICO 10. LOS PROFESORES ESTÁN PREPARADOS PARA TENER EN SU CLASE A ACNEES



En la segunda pregunta se pide a los orientadores que valoren la disponibilidad de actividades de formación permanente para la capacitación del profesorado en la enseñanza con estos alumnos. La mayoría de las respuestas manifiestan una opinión negativa: el 60,6% de los orientadores cree que la disponibilidad de actividades de formación es mala o muy mala. Los orientadores de los centros de educación especial y el equipo específico de discapacidad auditiva tienen las posiciones extremas: las opiniones de los primeros están divididas al 50% mientras que el 100% de los miembros del equipo de discapacidad auditiva cree que la formación es mala (ver gráfico 11).

GRÁFICO 11. VALORACIÓN DE LA DISPONIBILIDAD DE ACTIVIDADES DE FORMACIÓN PERMANENTE PARA LA CAPACITACIÓN DEL PROFESORADO EN LA ENSEÑANZA DE LOS ACNEES



En resumen:

- La mayoría de los orientadores cree que los profesores no están preparados para enseñar a los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Además, la mayoría de ellos también cree que la formación que se ofrece a los docentes es mala.

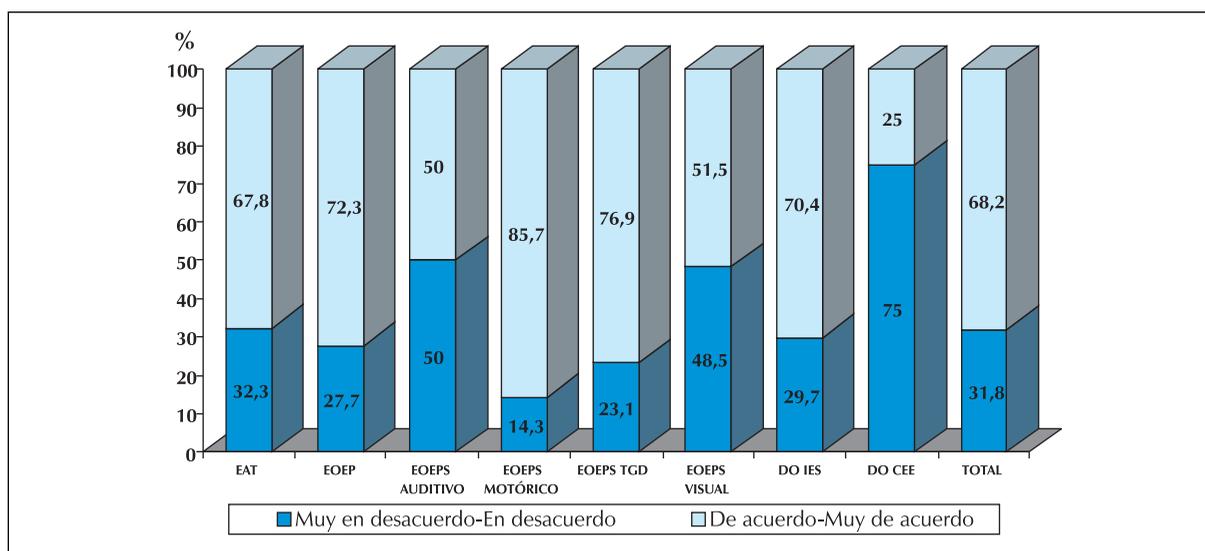
7.2.2. Organización, funcionamiento y valoración del centro

En esta dimensión se han incluido las cuatro preguntas siguientes:

1. *Por lo general, en los centros no se ponen dificultades para la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales.*
2. *La mayoría de los centros ha llevado a cabo cambios o innovaciones en su organización y funcionamiento para mejorar la respuesta educativa que ofrecen al alumnado con necesidades especiales.*
3. *La dirección de los centros facilita el trabajo de asesoramiento psicopedagógico.*
4. *Si algunos de los alumnos con necesidades educativas especiales que hay en los centros en los que trabajo fuera mi hijo o mi hija, procuraría buscar otro centro.*

La respuesta mayoritaria a la primera pregunta es afirmativa. Es decir, según los orientadores, los centros no ponen dificultades para escolarizar a los alumnos con necesidades educativas especiales (ver gráfico 12). El único colectivo discrepante es el de los orientadores de los centros de educación especial. El 75% de ellos atribuye a los centros una actitud negativa y de recelo hacia la escolarización de estos alumnos. Parece lógico inferir que los orientadores de los centros de educación especial están pensando en los centros ordinarios que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales ya que en los suyos no puede haber limitaciones. Contrasta, por tanto, esta opinión con la que manifiestan los orientadores de los centros ordinarios que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales, que perciben a sus centros con una actitud más abierta.

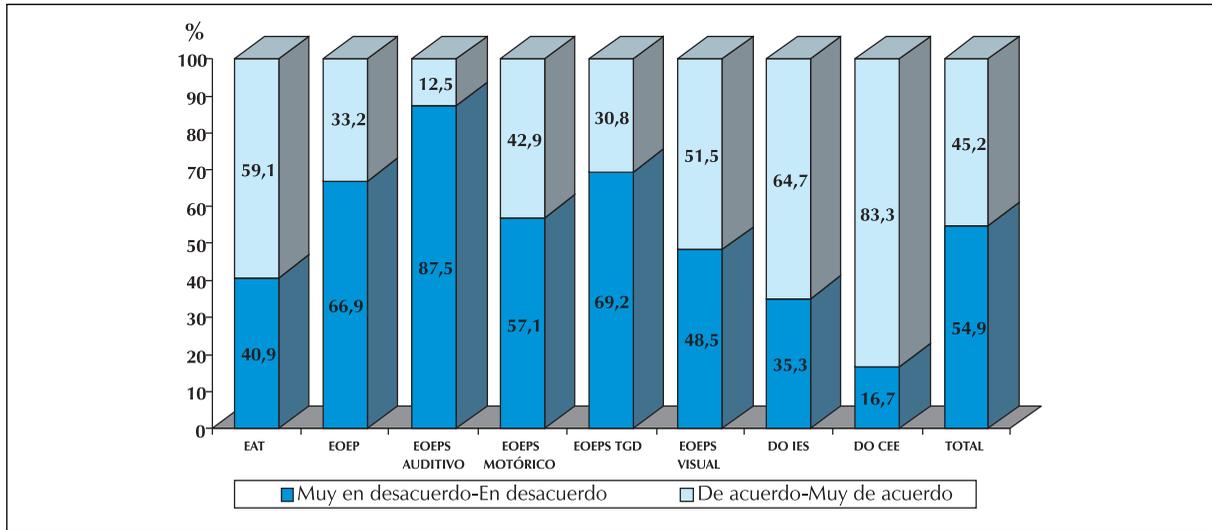
GRÁFICO 12. POR LO GENERAL, EN LOS CENTROS NO SE PONEN DIFICULTADES PARA LA ESCOLARIZACIÓN DE ACNEES



La segunda pregunta plantea si los centros han realizado cambios en su organización y funcionamiento para mejorar su respuesta educativa. Aunque la opinión mayoritaria es negativa, existen diferencias significativas entre los distintos colectivos de orientadores. Los equipos que trabajan en educación primaria y los equipos específicos no creen que esos cambios se hayan producido. Por el contrario, los equipos de atención temprana y los orientadores de los centros de secundaria y de educación especial manifiestan una opinión positiva (gráfico 13).

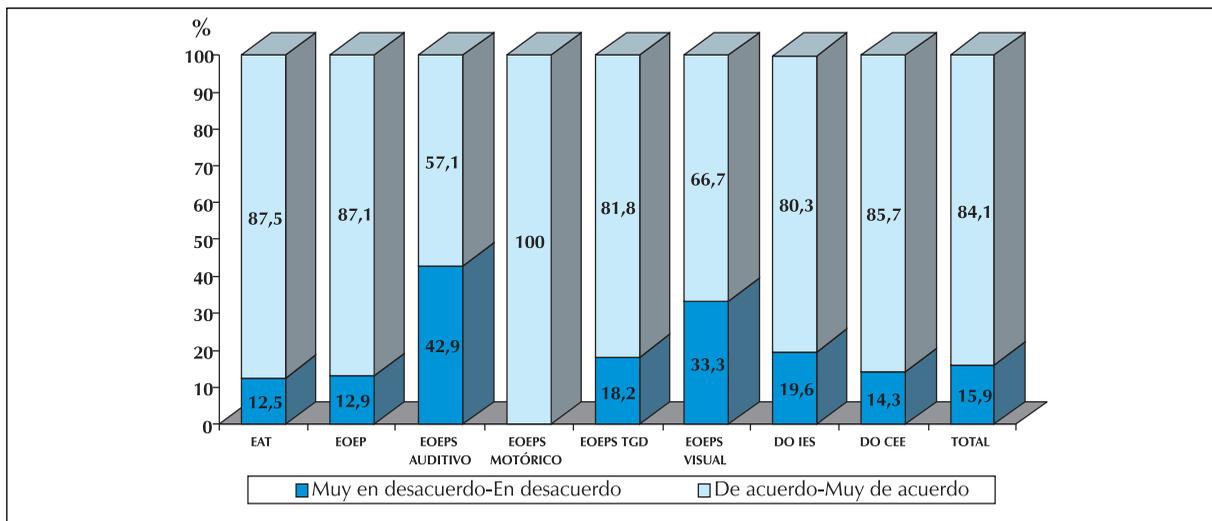
Conviene destacar las diferencias de opinión entre los orientadores de primaria y los de secundaria. Aunque las valoraciones sobre la integración en los centros de primaria son mayoritariamente positivas, los orientadores de sus centros son críticos con los cambios organizativos que se han realizado. Posiblemente creen que se puede hacer bastante más. Sin embargo, en secundaria, aunque las opiniones de los profesores destacan las insuficiencias y las dificultades, los orientadores valoran positivamente los cambios organizativos realizados. En este caso, es posible que sus valoraciones hayan tenido en cuenta los mayores problemas que existen en secundaria con la integración de los alumnos así como los esfuerzos realizados en los últimos años, por limitados que hayan sido.

GRÁFICO 13. LOS CENTROS HAN REALIZADO CAMBIOS EN SU ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO PARA MEJORAR LA RESPUESTA EDUCATIVA



La tercera pregunta se refiere a la dirección del centro. La cuestión que se plantea a los orientadores es si facilita su trabajo de asesoramiento psicopedagógico. Existe una gran unanimidad en este punto: más del 80% de las respuestas son afirmativas y todos los colectivos de orientadores coinciden en esta valoración (ver gráfico 14). Sin duda, estas buenas relaciones entre los orientadores y los directores de los centros son una garantía para el mejor funcionamiento de la integración educativa.

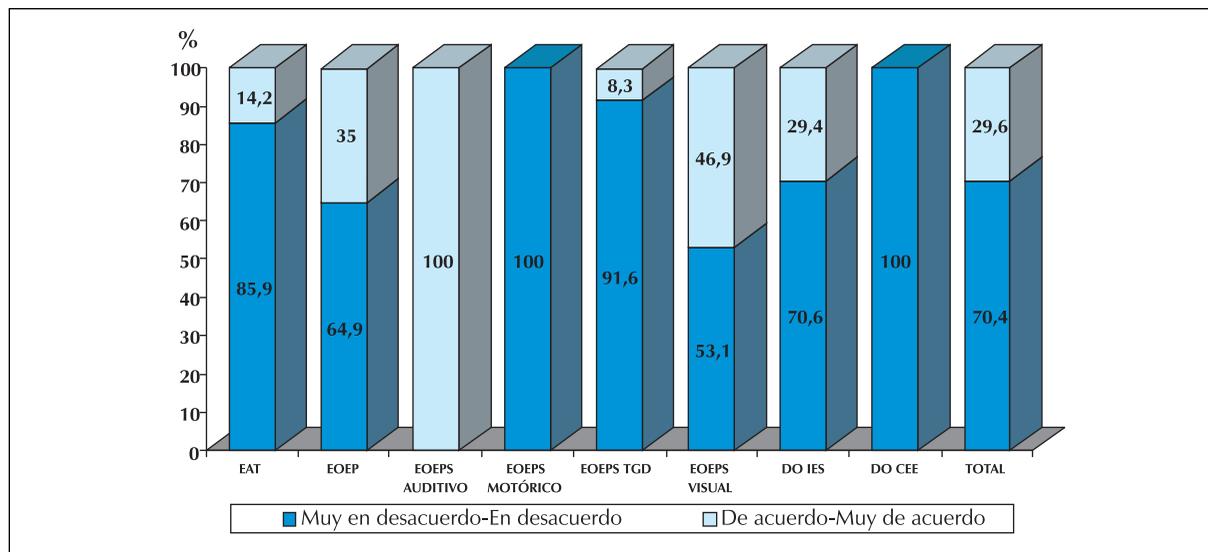
GRÁFICO 14. LA DIRECCIÓN DE LOS CENTROS FACILITA EL TRABAJO DE ASESORAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO



La última pregunta trata de conocer la valoración del centro a través de una formulación que afecta a la vida personal del orientador: si alguno de los ACNEES que hay en su centro fuera su hijo, buscaría

otro centro. Las respuestas fueron mayoritariamente negativas: el 70,4% de los orientadores no cambiaría de centro a su hijo. Sin embargo, existen diferencias muy significativas entre unos y otros que reflejan el mayor o menor ajuste entre sus expectativas y su valoración de la realidad educativa (ver gráfico 15).

GRÁFICO 15. SI ALGUNO DE LOS ACNEES QUE HAY EN LOS CENTROS EN LOS QUE TRABAJO FUERA MI HIJO, BUSCARÍA OTRO CENTRO



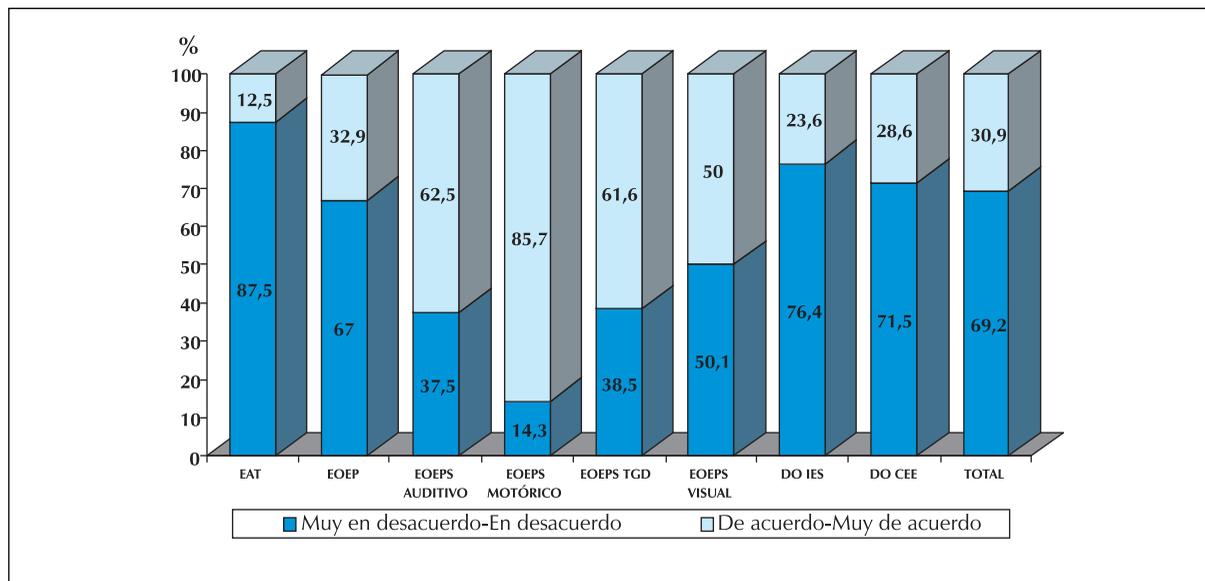
En resumen:

- Los orientadores consideran que existe una actitud positiva en los centros para escolarizar a los alumnos con necesidades educativas especiales.
- También valoran positivamente el apoyo que reciben de los directores para la realización de su trabajo.
- La mayoría de los orientadores piensa que los centros están realizando cambios en su funcionamiento para mejorar la enseñanza. Los equipos que trabajan en los centros de primaria y los equipos específicos no creen que estos cambios se hayan producido.
- El 30% de los equipos y de los departamentos de orientación de secundaria manifiesta una valoración negativa del funcionamiento de sus centros.

7.2.3. La relación con los padres

Una pregunta se ha formulado en esta dimensión: *se cuida poco la relación con las familias de los ACNEES*. Las respuestas son mayoritariamente positivas: el 69,2% de los orientadores considera que existe una preocupación en los centros por mantener una relación satisfactoria con las familias. Hay que destacar, no obstante, que el 30,9% valora negativamente el trabajo que los centros realizan con las familias de los ACNEES (ver gráfico 16).

GRÁFICO 16. SE CUIDA POCO LA RELACIÓN CON LAS FAMILIAS DE LOS ACNEES



Si se comparan las opiniones de los diferentes colectivos de orientadores estudiados, se comprueba que todos los equipos específicos manifiestan una opinión negativa sobre las relaciones que los centros establecen con las familias. Posiblemente los profesionales que trabajan en los equipos específicos han tenido una mayor relación a lo largo de los años con las familias que tienen hijos con la discapacidad en la que ellos están especializados y han vivido más de cerca los problemas concretos que viven las familias.

En resumen:

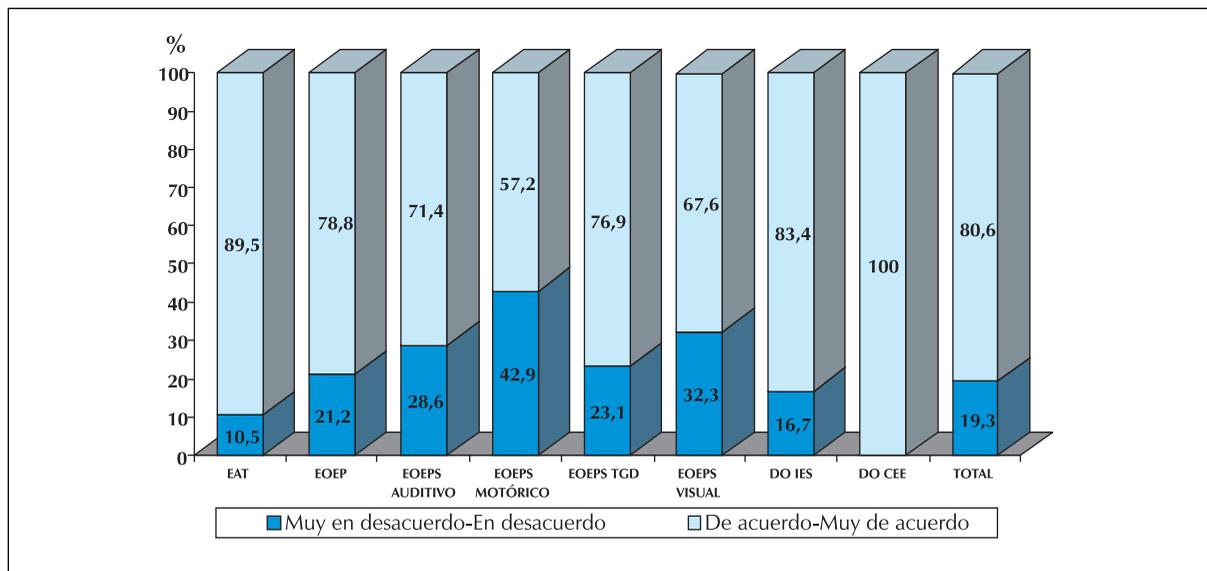
- La opinión mayoritaria de los orientadores es que los centros trabajan adecuadamente las relaciones con las familias.
- Todos los equipos específicos, sin embargo, manifiestan una valoración negativa.

7.2.4. Organización de los apoyos

En esta dimensión se han incluido cuatro preguntas. La primera pretende conocer si los centros se preocupan en organizar el apoyo pedagógico. La segunda, si el apoyo se presta habitualmente fuera del aula ordinaria. La tercera, si los profesores prefieren que la enseñanza de los ACNEES se realice de forma individual o en pequeños grupos fuera de clase y por el maestro de apoyo. Y, finalmente, la cuarta, si los orientadores ven positiva la forma de trabajar del profesorado de apoyo.

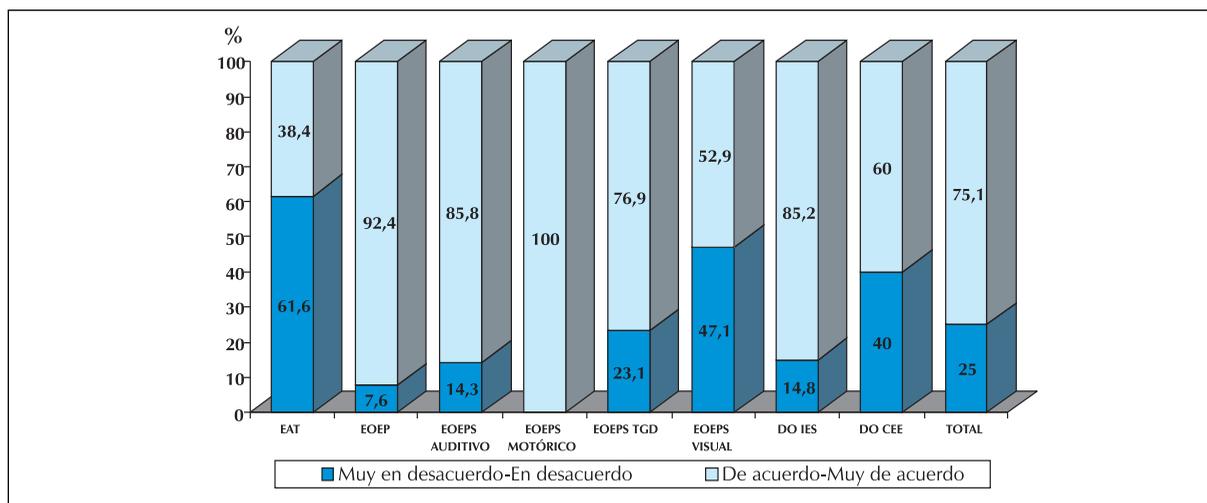
En relación con la primera pregunta, más del 80% de los orientadores responde afirmativamente, lo que indica su valoración positiva de la preocupación de los centros por la coordinación de las formas de apoyo. Apenas se manifiestan diferencias entre los diferentes colectivos de orientadores que trabajan en centros ordinarios (ver gráfico 17).

GRÁFICO 17. LOS CENTROS SE PREOCUPAN DE ORGANIZAR ADECUADAMENTE LAS FORMAS DE APOYO



La segunda pregunta aborda cómo se realiza el apoyo, si dentro o fuera del aula. La gran mayoría de las opiniones se decanta hacia fuera del aula, lo que coincide con las opiniones de los profesores. Las únicas voces discrepantes son los equipos de atención temprana, el equipo específico visual y los orientadores de los centros de educación especial, debido principalmente a las características de sus centros respectivos (ver gráfico 18).

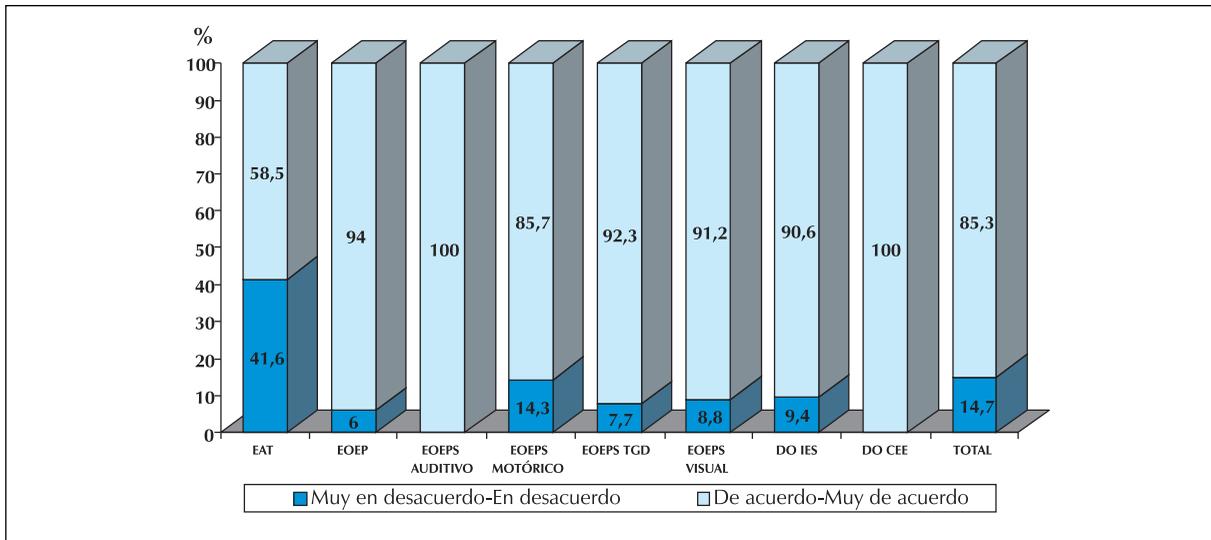
GRÁFICO 18. HABITUALMENTE, EL APOYO PEDAGÓGICO A LOS ACNEES SE REALIZA FUERA DEL AULA ORDINARIA



La tercera pregunta plantea las preferencias de los profesores en relación con la forma de realizar el apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales. Cerca del 85% de las respuestas coincidió

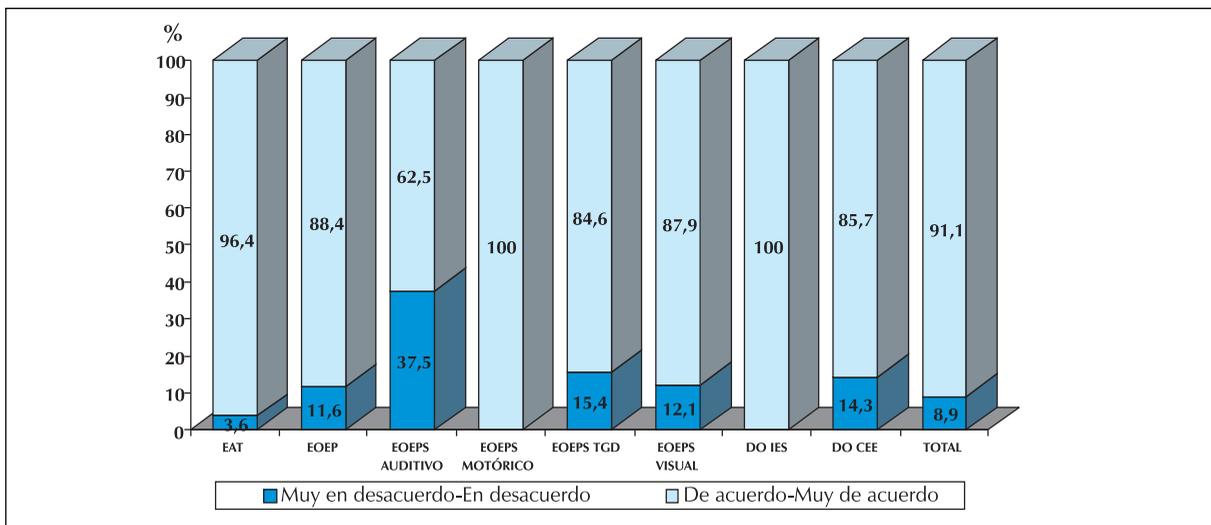
en que los maestros y profesores prefieren que el apoyo se preste fuera de la clase ordinaria y por el maestro de apoyo (ver gráfico 19).

GRÁFICO 19. LOS PROFESORES PREFIEREN QUE LA ENSEÑANZA DE LOS ACNEES SE REALICE POR EL MAESTRO DE APOYO FUERA DE CLASE



Finalmente se pidió a los orientadores que valoraran el trabajo de los maestros de apoyo. Más del 90% de las opiniones fueron positivas y ninguno de los colectivos de orientadores se manifestó mayoritariamente contrario a la forma de trabajar de los maestros de apoyo (ver gráfico 20).

GRÁFICO 20. CONSIDERO POSITIVA LA FORMA DE TRABAJAR DEL PROFESORADO



En resumen:

- Los orientadores consideran que los centros se preocupan de organizar las formas de apoyo.
- Los orientadores afirman que en primaria y en secundaria el apoyo pedagógico se realiza normalmente fuera del aula ordinaria, de acuerdo con las preferencias de los docentes, y ven positiva la forma de trabajo del maestro de apoyo.

7.3. Proceso de enseñanza

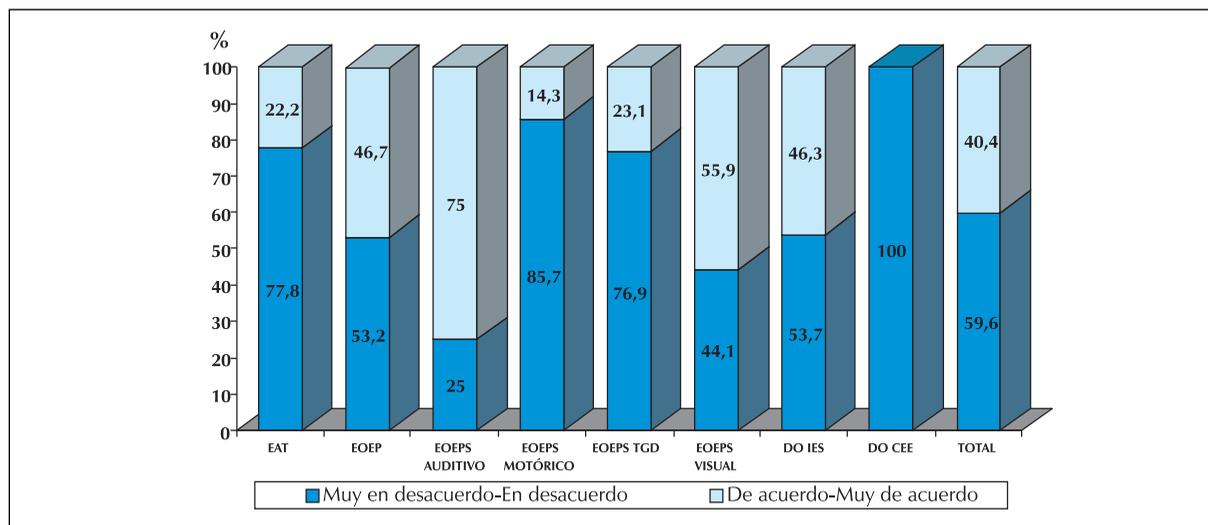
7.3.1. Objetivos educativos

Se plantearon tres preguntas para conocer la opinión de los orientadores sobre los tipos de aprendizajes a los que prestan mayor atención los profesores. Su formulación fue idéntica a la que se incluyó en el cuestionario de los profesores, por lo que será posible comparar sus valoraciones (5).

La primera pregunta era la más genérica: “creo que los profesores no se preocupan lo suficiente para que los ACNEES aprendan más”. La opinión mayoritaria de los orientadores (59,6%) es contraria a esta afirmación si bien es un porcentaje casi treinta puntos inferior a la valoración de los propios profesores. Esta diferencia refleja una visión más crítica de la actitud de los profesores en relación con los ACNEES. No debe extrañar esta valoración si se tiene en cuenta que los propios profesores admiten no estar preparados para trabajar con los ACNEES y que consideran más adecuado para estos alumnos aumentar el tiempo de enseñanza en el aula de apoyo.

Existen diferencias significativas entre los distintos colectivos de orientadores. Los equipos de atención temprana, los equipos específicos de discapacidad motora y de trastornos generalizados del desarrollo, y los orientadores de los centros de educación especial tienen una opinión bastante más positiva de los profesores de los centros en los que trabajan. La posición opuesta la mantiene el equipo específico de discapacidad auditiva. El 75% considera que los profesores no se preocupan lo suficiente (ver gráfico 21).

GRÁFICO 21. LOS PROFESORES NO SE PREOCUPAN LO SUFICIENTE PARA QUE LOS ACNEES APRENDAN MÁS

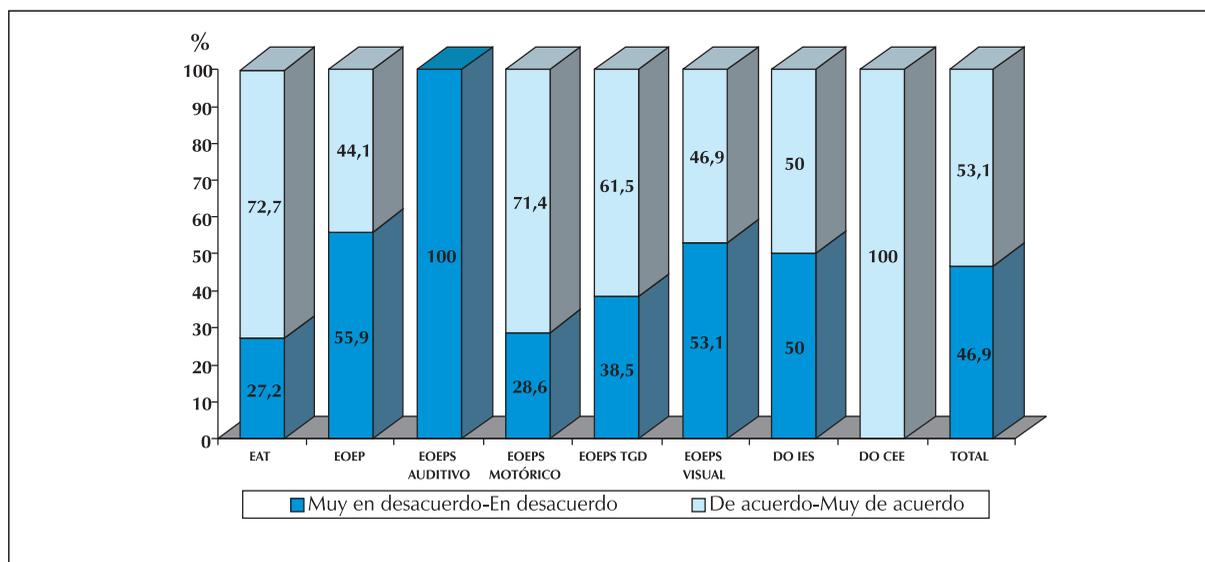


⁵ En el último capítulo del informe se comparan y analizan las respuestas de los diferentes colectivos a las mismas preguntas.

La segunda y la tercera pregunta plantean aspectos específicos de la enseñanza: el desarrollo social de los alumnos y los aprendizajes curriculares concretos. Las respuestas de los orientadores son críticas con el trabajo de los profesores ya que la mayoría de ellos consideran que los objetivos no se cumplen.

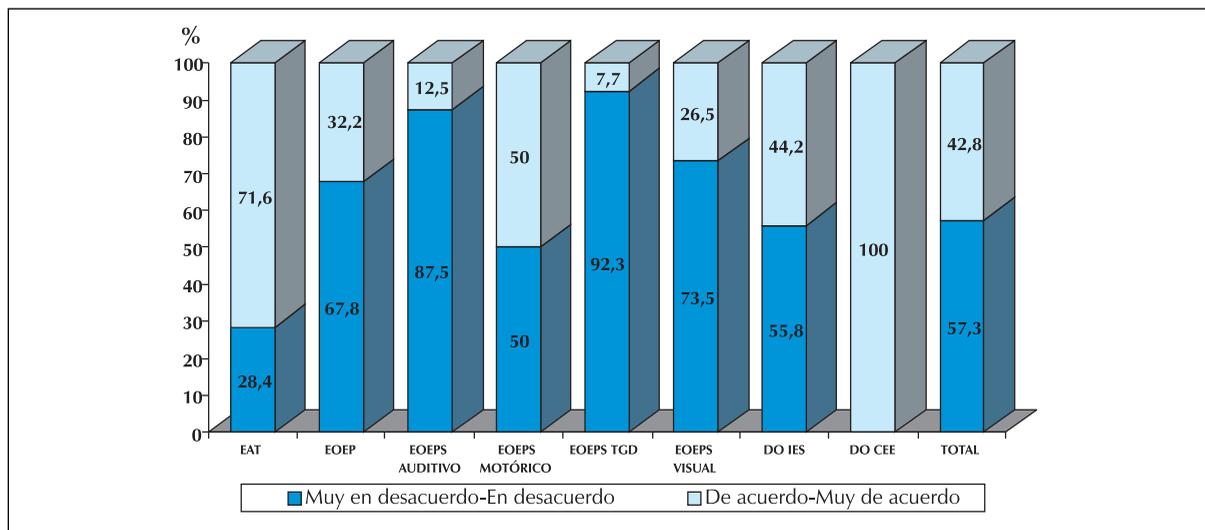
Las opiniones referidas a los aprendizajes curriculares concretos están divididas ya que el 53,1% está de acuerdo con el trabajo de los profesores y el 46,9% está en desacuerdo. Existen diferencias significativas entre los diferentes colectivos de orientadores (ver gráfico 22). Los equipos de atención temprana, el equipo específico de discapacidad motora y los orientadores de los centros específicos son más favorables mientras que el equipo específico de discapacidad auditiva es el más crítico.

GRÁFICO 22. EL PROFESORADO TRABAJA ADECUADAMENTE CON LOS ACNEES LAS CAPACIDADES RELACIONADAS CON APRENDIZAJES CURRICULARES CONCRETOS



Las respuestas son mayoritariamente desfavorables cuando se pregunta por el trabajo de los profesores en relación con el desarrollo social de los alumnos (ver gráfico 23). Conviene recordar que los profesores estaban más satisfechos con su actividad en relación con el desarrollo social de los alumnos que con su trabajo para favorecer los aprendizajes curriculares. En el caso de los orientadores, su valoración es la opuesta. Da la impresión de que los profesores se preocupan especialmente por los aprendizajes concretos y es en ellos donde encuentran sus principales limitaciones. El desarrollo social de los alumnos lo considerarían una dimensión del desarrollo en la que tiene menos influencia la actividad planificada de la escuela. Por el contrario, los orientadores otorgan una mayor importancia al desarrollo social de los alumnos y consideran necesario una intervención activa de los profesores, lo que no encuentran.

GRÁFICO 23. EL PROFESORADO TRABAJA ADECUADAMENTE CON LOS ACNEES LAS CAPACIDADES DE DESARROLLO SOCIAL



En resumen:

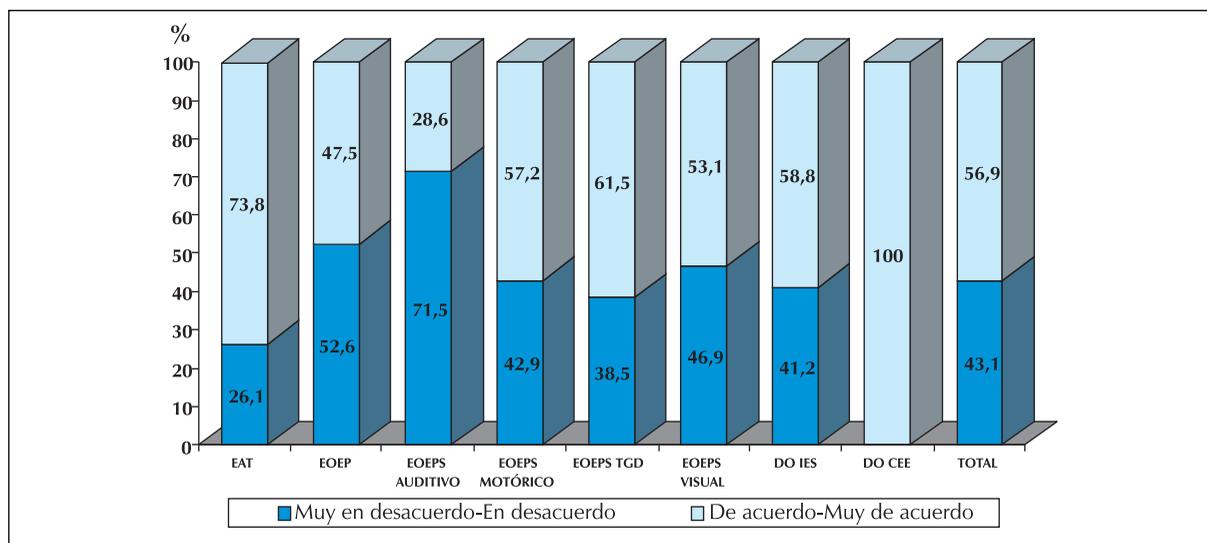
- El 40% de los orientadores considera que los profesores no se preocupan lo suficiente por el aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Las opiniones están divididas cuando se les pregunta por los aprendizajes curriculares concretos. En cambio, son negativas al referirse al trabajo de los profesores para favorecer el desarrollo social de los alumnos.
- Las valoraciones más positivas proceden de los equipos de atención temprana, de los equipos específicos de discapacidad motora y de trastornos generalizados del desarrollo y de los orientadores de los centros específicos. Las opiniones más críticas proceden del equipo específico de discapacidad auditiva.

7.3.2. Metodología en el aula

La segunda dimensión de este nivel se refiere a la forma de trabajo de los profesores en el aula, es decir, a la opinión de los orientadores sobre la forma de trabajo de los profesores. Se han incluido tres preguntas: sobre las iniciativas de los profesores para promover el respeto de las diferencias, sobre la atención a la diversidad y sobre la coordinación de los profesores.

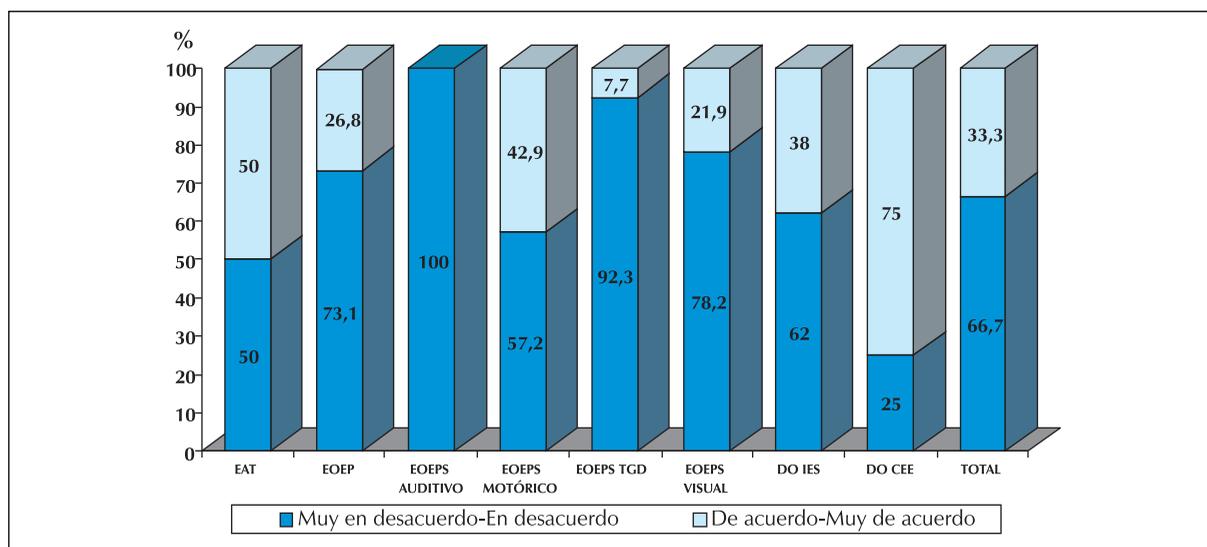
La primera pregunta busca conocer si los profesores desarrollan iniciativas para promover entre los alumnos la comprensión y el respeto de las diferencias. Algo más de la mitad de los orientadores está de acuerdo con esta actuación de los docentes (ver gráfico 24).

GRÁFICO 24. LOS PROFESORES SUELEN DESARROLLAR INICIATIVAS PARA PROMOVER ENTRE LOS ALUMNOS LA COMPRENSIÓN Y EL RESPETO DE LAS DIFERENCIAS



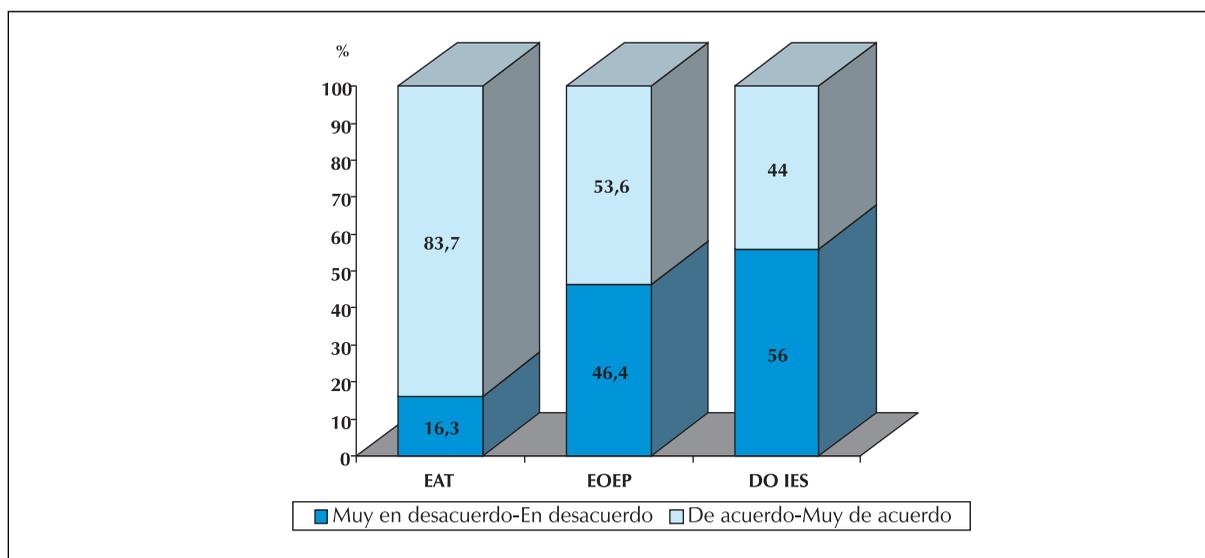
La segunda pregunta plantea a los orientadores si los profesores preparan actividades de forma que puedan responder a los distintos ritmos de aprendizaje de sus alumnos. El 66,7% de los orientadores considera que los profesores no preparan este tipo de actividades (ver gráfico 25). Salvo los orientadores de los centros específicos y los equipos de atención temprana, cuya opinión está dividida, el resto de los diferentes colectivos de orientadores son muy críticos con las actividades que los profesores preparan para responder a la diversidad de los alumnos.

GRÁFICO 25. LOS PROFESORES SUELEN PREPARAR ACTIVIDADES DE ACUERDO A LOS DISTINTOS RITMOS DE APRENDIZAJE DE SUS ALUMNOS



La tercera pregunta interroga sobre si existe una buena coordinación entre los profesores que imparten clase a un grupo de alumnos en el que están escolarizados ACNEES y el maestro de apoyo. Las respuestas están divididas aunque las diferencias entre los diferentes colectivos de orientadores son importantes (ver gráfico 26). Los equipos de infantil y primaria consideran que existe una buena coordinación entre los maestros de un grupo y los maestros de apoyo en las etapas de infantil y primaria. Por el contrario, los departamentos de orientación de secundaria no creen que se produzca esa cooperación.

GRÁFICO 26. SE SUELE ESTABLECER UNA BUENA COORDINACIÓN ENTRE LOS PROFESORES QUE IMPARTEN CLASE A UN GRUPO CON ACNEES Y EL MAESTRO DE APOYO



Las respuestas a las tres preguntas ponen de relieve que los orientadores son críticos con la planificación de la enseñanza que realizan los profesores para atender a la diversidad de los alumnos y con la coordinación entre los profesores y los maestros de apoyo, especialmente en la educación secundaria. Unas opiniones que, como en la dimensión anterior, son diferentes a la valoración de los propios profesores sobre su trabajo.

En resumen:

- Los orientadores creen que los profesores desarrollan iniciativas para promover el respeto a las diferencias.
- En cambio, consideran que no hay una adecuada planificación del trabajo en el aula para atender a la diversidad de los alumnos.
- Los departamentos de orientación de secundaria creen que no existe suficiente coordinación entre los profesores y los maestros de apoyo. Los equipos de infantil y primaria valoran positivamente esta coordinación.

7.4. Resultados

El análisis de los resultados se ha realizado a través de cinco dimensiones: la valoración de los orientadores del funcionamiento de la integración y de la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales; la opinión de los orientadores sobre el progreso educativo de los alumnos en algunos ámbitos concretos; la satisfacción profesional de los orientadores y de los profesores por el trabajo que realizan; el funcionamiento de la orientación educativa y psicopedagógica; y, finalmente, los factores que los orientadores consideran que deben cambiarse para que la educación de esos alumnos mejore.

7.4.1. Valoración de la experiencia de integración

Como en el caso de los profesores, el estudio de las valoraciones de los orientadores se ha organizado en torno a tres cuestiones específicas: una valoración global de la integración, un análisis de las condiciones en las que se lleva a la práctica y una última pregunta sobre el aprendizaje de los alumnos.

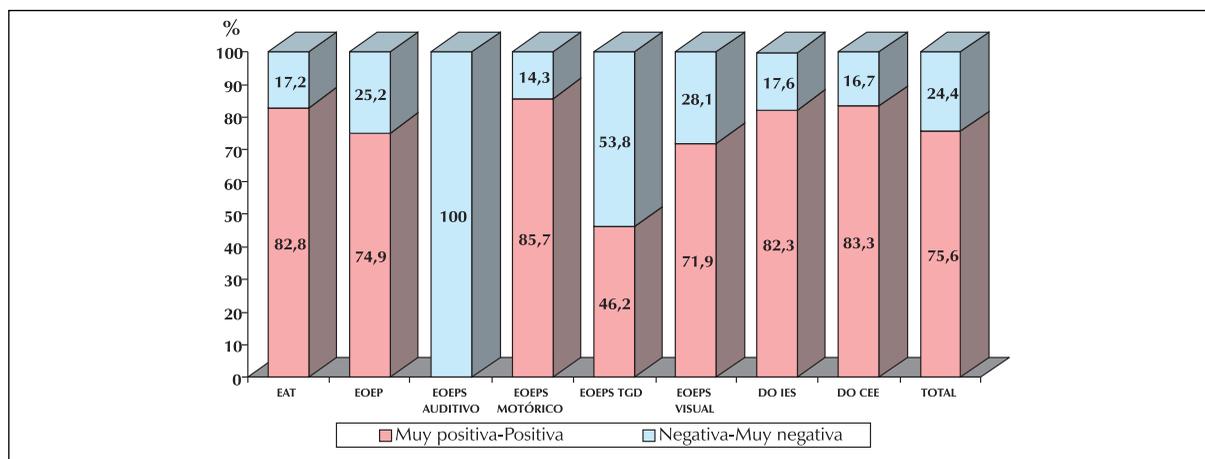
Para conocer la valoración global de los orientadores sobre la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales, se realizaron dos preguntas. La primera de ellas se formuló de la siguiente manera:

“Considero que la situación actual de la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad es:

- *Muy positiva*
- *Positiva*
- *Negativa*
- *Muy negativa”*

El 75,6% de las opiniones eligió las alternativas “muy positiva” y “positiva”, sobre todo esta segunda. Las valoraciones no fueron muy diferentes entre la mayoría de los diferentes colectivos de orientadores, cuyas posiciones negativas se situaban entre el 14% y el 28% de las respuestas. Las valoraciones más críticas proceden de los equipos específicos de TGD y de auditivos. El 53,8% y el 100% de las respuestas de cada uno de ellos son negativas (ver gráfico 27).

GRÁFICO 27. SITUACIÓN ACTUAL DE LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS ACNEES ASOCIADAS A DISCAPACIDAD

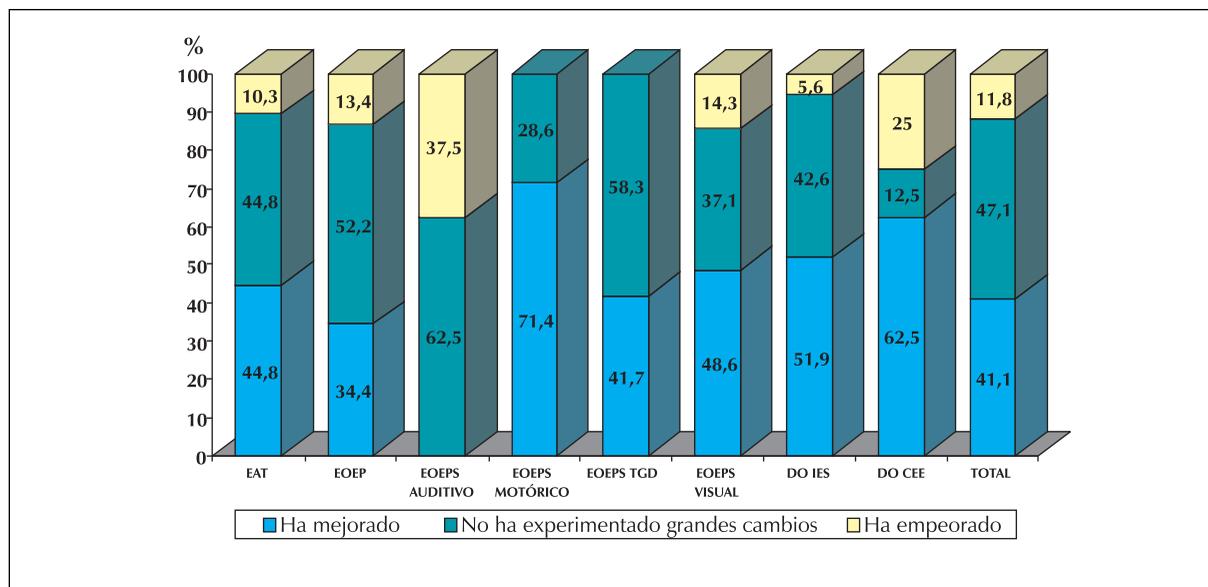


La segunda pregunta sobre la valoración global de los orientadores fue la siguiente:

- “Desde su experiencia y teniendo en cuenta la realidad de los centros en los que trabaja, díganos por favor, con cuál de estas opciones está más de acuerdo:
- En conjunto, la calidad de la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales ha mejorado en los últimos años.
- En conjunto, la calidad de la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales no ha experimentado grandes cambios en los últimos años.
- En conjunto, la calidad de la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales ha empeorado en los últimos años”.

La opinión mayoritaria de los orientadores se divide entre la opción de que no ha experimentado grandes cambios (el 47,1%) y la opción de mejora (el 41,1%). Sólo el 11,8% de los orientadores considera que ha empeorado. La tendencia de las respuestas de los diferentes colectivos de orientadores es bastante similar (ver gráfico 28).

GRÁFICO 28. CALIDAD DE LA RESPUESTA EDUCATIVA A LOS ACNEES EN LOS ÚLTIMOS AÑOS

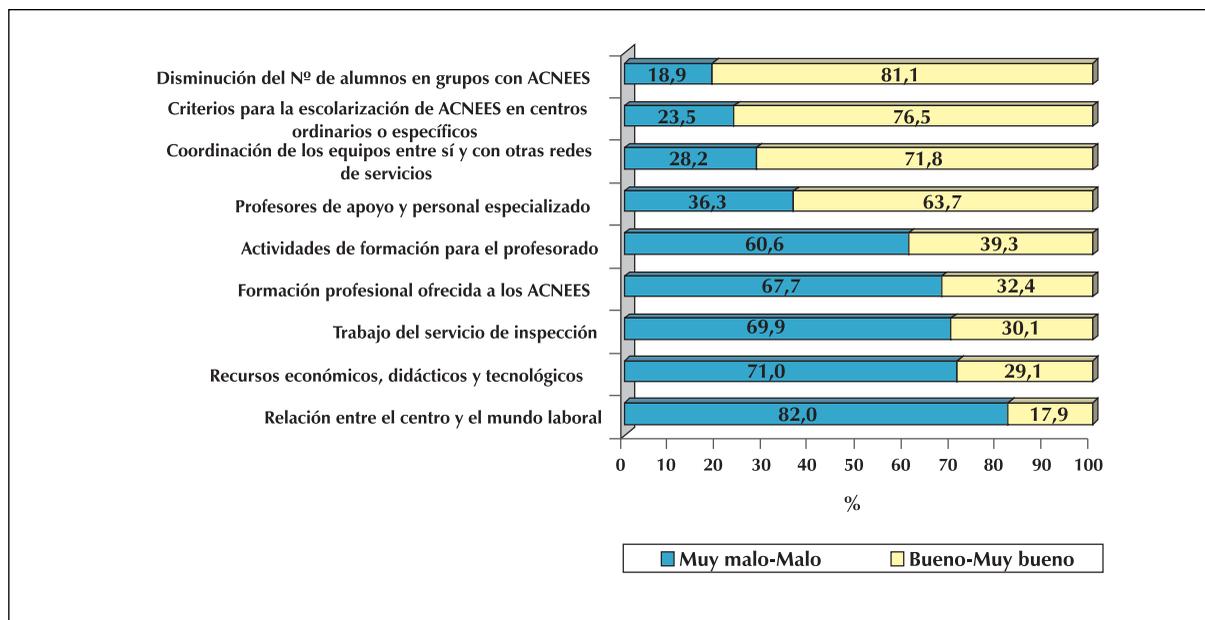


El análisis conjunto de ambas preguntas indica una opinión bastante positiva de la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales y una progresiva mejora en la calidad de la respuesta educativa en los últimos años.

El segundo bloque de preguntas abordó de forma más específica las condiciones en las que se estaba llevando a la práctica la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Se pidió a los orientadores que opinaran sobre los siguientes aspectos de la actuación educativa en relación con estos alumnos:

- La disminución del número de alumnos por grupo.
- Los criterios para su escolarización en centros ordinarios o específicos.
- Los recursos económicos, didácticos y tecnológicos extraordinarios.
- Los profesores de apoyo y personal especializado.
- La formación profesional que se ofrece a los jóvenes con discapacidad (sólo en secundaria).
- La relación entre el centro y el mundo laboral (sólo en departamentos de orientación en secundaria y centros de educación especial).
- Actividades de formación permanente.
- Trabajo del servicio de inspección referido a la escolarización y el seguimiento de estos alumnos.
- La coordinación de los equipos de orientación entre sí y con otras redes de servicios socioeducativos.

GRÁFICO 29. VALORE LOS SIGUIENTES ASPECTOS DE LA C.A.M. EN RELACIÓN CON LOS ACNEES



Los datos obtenidos, agrupados por la etapa educativa en la que trabajan los profesores, se encuentran en los cuadros 3 y 4. Los cinco factores que reciben una valoración negativa superior al 50% de los orientadores son las siguientes:

1. Los recursos económicos, didácticos y tecnológicos extraordinarios.
2. La relación entre el centro y el mundo laboral.
3. El trabajo de la inspección educativa.
4. La formación profesional que se ofrece a los jóvenes con discapacidad.
5. Las actividades de formación permanentes.

Hay otros cuatro factores que reciben una valoración positiva por parte de los orientadores:

1. La coordinación de los equipos entre sí y con otras redes de servicios.
2. La disminución del número de alumnos por grupo.
3. Los criterios para la escolarización de los alumnos.
4. Los profesores de apoyo y personal especializado.

CUADRO 3. VALORE LOS SIGUIENTES ASPECTOS DE LA C.A.M. EN RELACIÓN CON LOS ACNEES

		%	EAT	EOEP	EOEP AUDIT	EOEPS MOTOR	EOEPS TGD	EOEPS VISUAL	DO IES	DO CEE
Recursos económicos, didácticos y tecnológicos extraordinarios	Muy malo -malo		65,5	77,9	87,5	0	69,2	77,1	61,1	62,5
	Bueno-muy bueno		34,5	22,1	12,5	100	30,8	22,9	38,9	37,5
Relación entre el centro y el mundo laboral	Muy malo-malo		81,3	83,3	100	100	92,4	84,4	69,3	87,5
	Bueno-muy bueno		18,8	16,7	0	0	7,7	15,7	30,7	12,5
Trabajo de la inspección educativa	Muy malo-malo		68,3	73,4	100	85,7	90,9	68,8	51,1	62,5
	Bueno-muy bueno		31,7	26,6	0	14,3	9,1	31,2	49	37,5
Formación profesional ofrecida a los ACNEES	Muy malo-malo		68,8	64,3	85,7	85,7	92,3	65,6	66	71,5
	Bueno-muy bueno		31,2	35,7	14,3	14,3	7,7	34,4	34	28,6
Actividades de formación permanentes	Muy malo-malo		57	62,7	100	0	58,3	63,7	62,3	50
	Bueno-muy bueno		43	37,4	0	100	41,7	36,4	37,7	50

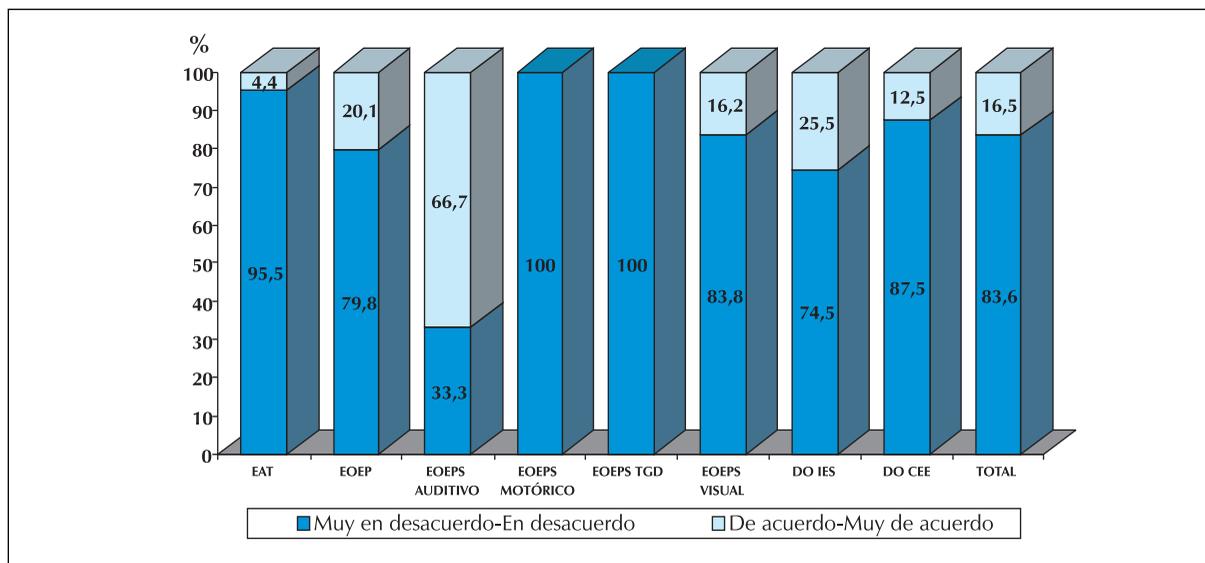
CUADRO 4. VALORE LOS SIGUIENTES ASPECTOS DE LA C.A.M. EN RELACIÓN CON LOS ACNEES

	%	EAT	EOEP	EOEP AUDIT	EOEPS MOTOR	EOEPS TGD	EOEPS VISUAL	DO IES	DO CEE
Coordinación de los equipos entre sí y con las redes de servicios	Muy malo -malo	30,6	26,3	83,4	0	15,4	29,1	26	62,5
	Bueno-muy bueno	69,4	73,6	16,7	100	84,6	70,9	74	37,5
Disminución del Nº de alumnos en grupos con ACNEES	Muy malo-malo	6,8	27,1	12,5	71,5	0	14,3	15	0
	Bueno-muy bueno	93,2	73	87,5	28,6	100	85,7	84,9	100
Criterios para la escolarización de los ACNEES en centros ordinarios y de educación especial	Muy malo-malo	23,2	25,8	60	14,3	27,3	30,3	9,6	14,3
	Bueno-muy bueno	76,8	74,1	40	85,7	72,7	69,7	90,4	85,7
Profesores de apoyo y personal especializado	Muy malo-malo	36,7	40	85,7	0	69,2	28,6	16,7	50
	Bueno-muy bueno	63,2	60	14,3	100	30,8	71,4	83,3	50

Es importante destacar que existe bastante coincidencia entre las valoraciones de los diferentes colectivos de orientadores, aunque, como ha sucedido en otras preguntas, las diferencias más notables se producen entre los equipos específicos. Uno de los problemas más importantes que se destaca se refiere a la formación profesional y a la relación entre el centro y el mundo laboral. Tanto los orientadores de los centros de secundaria como los de los centros de educación especial constatan en esta cuestión una seria insuficiencia que afecta a todos los centros, de integración y específicos. La formación profesional de los alumnos con necesidades educativas especiales, la conexión del centro con el mundo laboral y la incorporación de estos jóvenes al empleo está siendo uno de los problemas más serios que viven estos alumnos y va a exigir una actuación de los poderes públicos más decidida. Habrá que analizar las opiniones de las familias y de los propios alumnos así como las encuestas de empleo para tener una visión completa de la situación.

El tercer ámbito que se incluyó en esta dimensión sobre la valoración de la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales se refiere a la opinión de los orientadores sobre el aprendizaje de los alumnos. Se formuló una sola pregunta: *“los alumnos con necesidades educativas especiales pierden el tiempo cuando están en el aula con sus compañeros”*. Las respuestas fueron mayoritariamente contrarias a esta afirmación, lo que está en consonancia con su valoración positiva de la integración. Se encuentran, sin embargo, diferencias significativas entre los distintos colectivos de orientadores. Ningún profesional de los equipos específicos de discapacidad motora y de trastornos generalizados del desarrollo y sólo el 4,4% de los equipos de atención temprana considera que pierden el tiempo. El 20,1% de los equipos de primaria cree que pierden el tiempo si están en el aula con sus compañeros; este porcentaje se eleva al 25,5% en el caso de los departamentos de orientación de secundaria y al 66,7% en las opiniones del equipo específico de discapacidad auditiva (ver gráfico 30).

GRÁFICO 30. LOS ACNEES PIERDEN EL TIEMPO CUANDO ESTÁN EN EL AULA CON SUS COMPAÑEROS



En resumen:

- La mayoría de los orientadores considera que la situación actual de la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales es positiva.
- El 47,1% de los orientadores cree que la calidad de la respuesta educativa no ha cambiado en los últimos años. El 41,1% cree que ha mejorado y el 11,8% considera que ha empeorado.
- La mayoría de los orientadores considera que se ha mejorado en la reducción de alumnos por aula y en la presencia de maestros de apoyo.
- Sin embargo, constatan que existen todavía graves insuficiencias en los recursos económicos de los centros, en las relaciones entre los centros y el mundo del trabajo para facilitar la inserción laboral de los jóvenes y en la formación de los profesores.
- Las insuficiencias en la formación profesional y en la conexión con el mundo del trabajo es un problema presente en los centros ordinarios y en los centros de educación especial. La mejora de esta situación debe ser uno de los principales objetivos de los poderes públicos en el futuro.
- La mayoría de los orientadores no cree que los alumnos con necesidades educativas especiales pierdan el tiempo cuando están en el aula con sus compañeros.

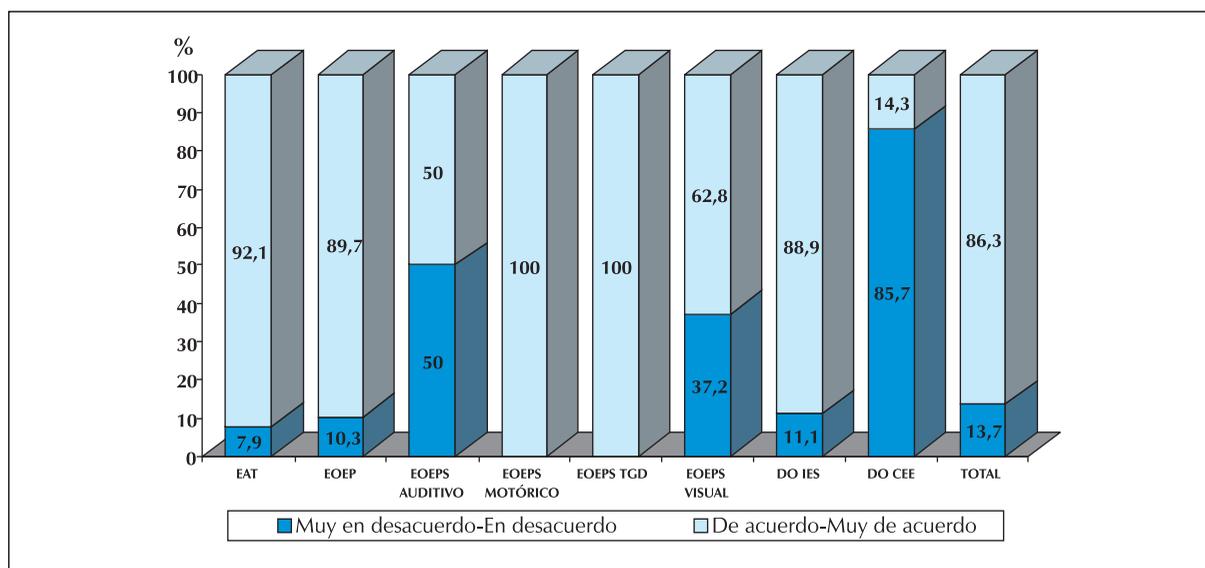
7.4.2. Satisfacción de los alumnos

Las relaciones sociales de los alumnos con sus compañeros en los centros ordinarios que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales y la satisfacción de los alumnos por estar escolarizados en centros con compañeros de su misma edad que no tienen discapacidad es un criterio importante para valorar el acierto del proceso de integración educativa. Para conocer la opinión de los equipos y orientadores se les formularon dos preguntas:

1. Los ACNEES integrados en centros ordinarios están contentos.
2. Los ACNEES mantienen buenas relaciones sociales con sus compañeros.

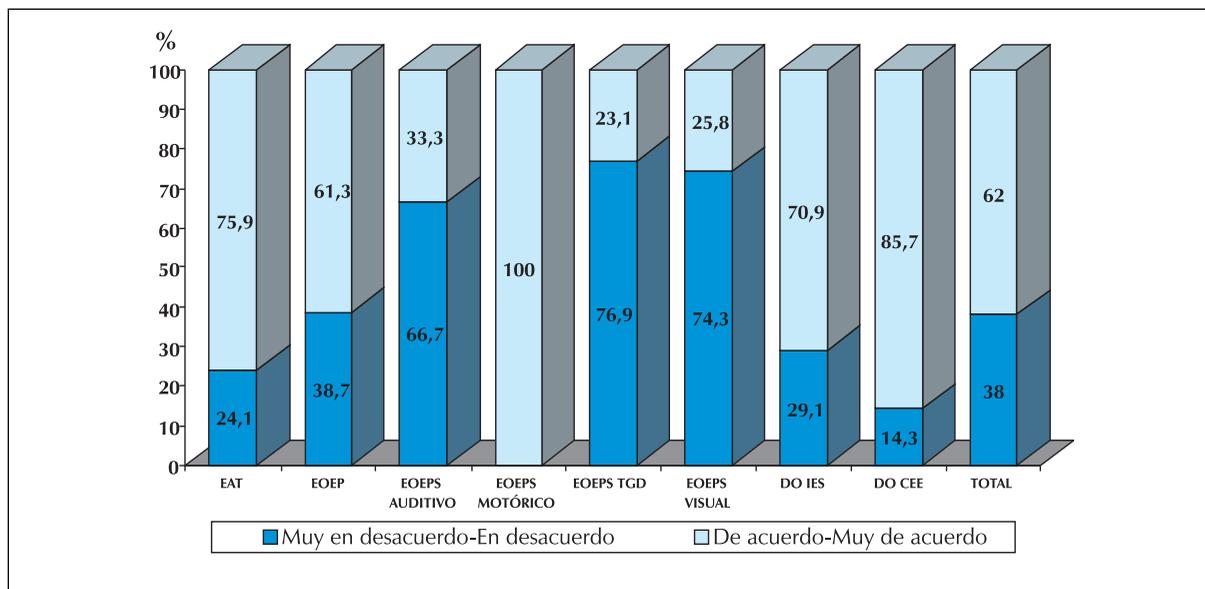
Las respuestas a la primera pregunta son positivas. El 86,3% de los orientadores considera que los alumnos con necesidades educativas están contentos en el centro de integración. Sólo hay dos colectivos que manifiestan opiniones negativas o divididas: los orientadores de los centros específicos (85,7% en contra) y el equipo específico de discapacidad auditiva (50%). En el primer caso, su opinión refleja una actitud de recelo, manifestada también en las respuestas a otras preguntas, hacia la integración educativa. En el segundo caso, la valoración negativa se refiere más especialmente a la situación de los alumnos con n.e.e. asociadas a discapacidad auditiva y también es coherente con su posición crítica con la práctica de la integración educativa (ver gráfico 31).

GRÁFICO 31. LOS ACNEES INTEGRADOS EN CENTROS ORDINARIOS ESTÁN CONTENTOS



Las respuestas a la segunda pregunta sobre las relaciones sociales de los alumnos son también favorables, aunque de forma más matizada. El 62% de las opiniones son positivas, si bien hay un 38% que valora negativamente las relaciones sociales de los alumnos con necesidades educativas especiales. Hay que recordar que los orientadores eran especialmente sensibles a las insuficiencias del trabajo de los profesores en el desarrollo de las capacidades de desarrollo social. No es extraño, por tanto, que esta valoración crítica se manifieste de nuevo cuando han de opinar sobre las relaciones sociales de los alumnos. Sin embargo, en este caso, la opinión de los orientadores es mayoritariamente positiva. Como sucedió en aquella pregunta, de nuevo los orientadores de los equipos de primaria son más críticos con la situación de los alumnos que los orientadores de secundaria (ver gráfico 32). Los equipos específicos, salvo el de discapacidad motora, manifiestan las posiciones más críticas.

GRÁFICO 32. LOS ACNEES MANTIENEN BUENAS RELACIONES SOCIALES CON SUS COMPAÑEROS



En resumen:

- La mayoría de los orientadores, excepto los que trabajan en centros específicos y en el equipo de auditivos, considera que los alumnos están contentos en los centros ordinarios que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales.
- Aunque la mayoría de ellos también cree que las relaciones sociales de los alumnos con necesidades educativas especiales son positivas, el 38% no comparte esta valoración.

7.4.3. Satisfacción profesional de los docentes

En esta dimensión se han incluido tres preguntas:

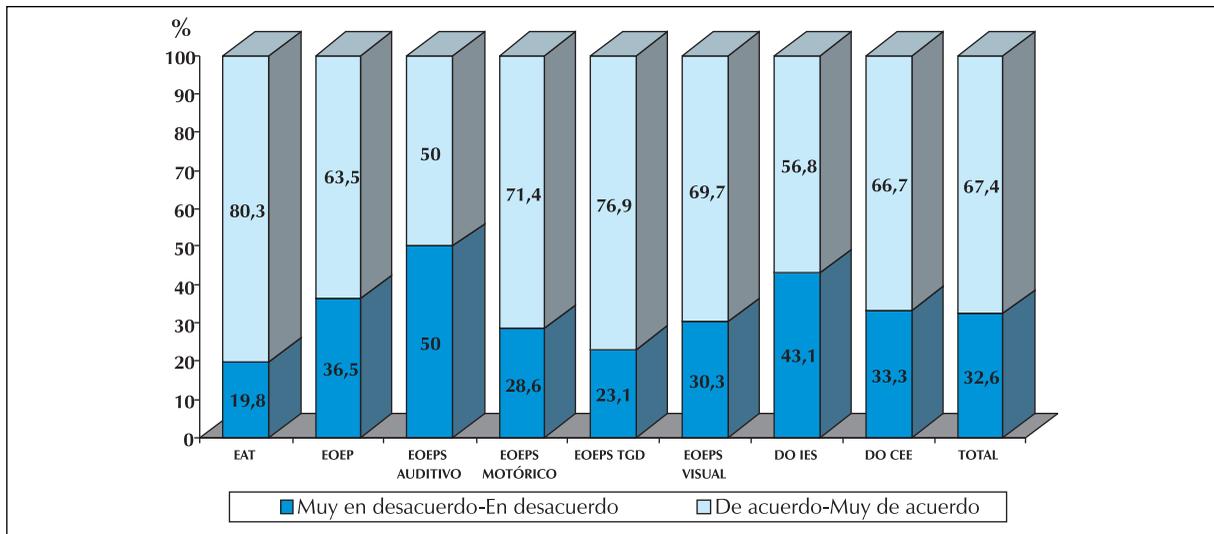
1. *La presencia de los ACNEES influye positivamente en el trabajo de los profesores.*
2. *Estoy satisfecho con el trabajo que realizo como orientador.*
3. *La satisfacción con mi trabajo ha aumentado en los últimos años .*

La primera pregunta se refiere a la opinión de los orientadores sobre el impacto de la integración en el trabajo de los docentes. Las otras dos, en cambio, plantean cuestiones dirigidas directamente a que los orientadores valoren su propia situación profesional.

En relación con la opinión que los orientadores tienen sobre los posibles beneficios de la integración en el trabajo de los profesores, la mayoría de las opiniones se inclinan a una respuesta positiva. Consideran, por tanto, que el trabajo con los alumnos con necesidades educativas especiales es un reto profesionalmente atractivo. Sin embargo, un 32,6% de las opiniones no cree que la presencia de ACNEES influya positivamente en el trabajo de los profesores. Las posiciones más críticas proceden de los departamentos de orientación de secundaria y del equipo específico de discapacidad auditiva (ver gráfico 33).

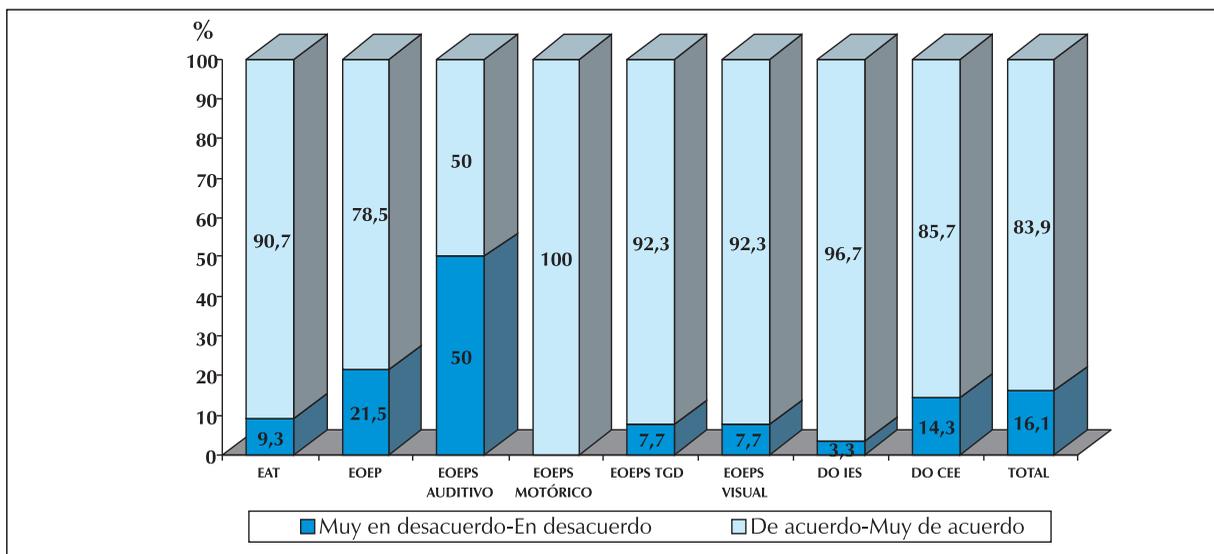
En el caso de los departamentos de orientación, su valoración se ajusta a los problemas que los profesores de secundaria manifiestan para llevar adelante la integración educativa.

GRÁFICO 33. LA PRESENCIA DE ACNEES INFLUYE POSITIVAMENTE EN EL TRABAJO DE LOS PROFESORES



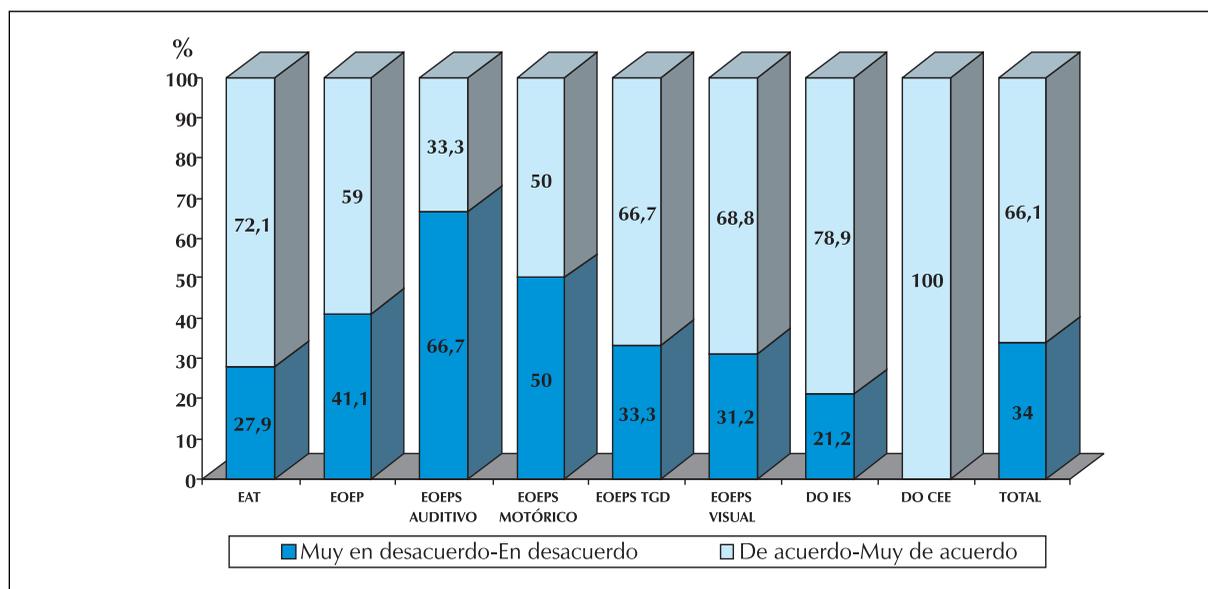
La segunda pregunta aborda la satisfacción del orientador con su trabajo. La gran mayoría de las respuestas son positivas. El 83,9% afirma estar satisfecho. Entre los orientadores, los equipos de atención temprana y los equipos específicos de discapacidad motora, trastornos generalizados del desarrollo y de discapacidad visual son los más satisfechos (gráfico 34).

GRÁFICO 34. ESTOY SATISFECHO CON EL TRABAJO QUE REALIZO COMO ORIENTADOR



Finalmente, en respuesta a la tercera pregunta, los orientadores manifiestan que su satisfacción profesional se ha incrementado en los últimos años. Posiblemente sus funciones han estado mejor definidas y han percibido una mayor aceptación de su trabajo por parte de los profesores y de la comunidad educativa. Es importante destacar que el 78,9% de los orientadores de secundaria manifiesta que la satisfacción con su trabajo ha aumentado en los últimos años, un porcentaje que contrasta con la valoración negativa de los profesores de esos mismos centros (ver gráfico 35).

GRÁFICO 35. LA SATISFACCIÓN CON MI TRABAJO HA AUMENTADO EN LOS ÚLTIMOS AÑOS



Las opiniones que expresan los orientadores reflejan una visión positiva sobre su trabajo y una creciente satisfacción sobre las tareas que están desempeñando. Esta valoración puede estar influida por la mayoritaria aceptación de los profesores de las funciones de los orientadores.

En resumen:

- Los orientadores consideran que el trabajo con ACNEES es positivo para el trabajo de los profesores, si bien el 32,6% manifiesta una opinión negativa.
- La mayoría de los orientadores están satisfechos con su trabajo.
- La mayoría de los orientadores, especialmente los que trabajan en los centros de secundaria, consideran que la satisfacción con su trabajo ha aumentado en los últimos años.

7.4.4. Valoración de la coordinación de los equipos y departamentos de orientación

Se ha incluido una nueva dimensión para los equipos y orientadores referida a la coordinación entre los diferentes servicios, equipos psicopedagógicos y departamentos de orientación. Las opiniones mayoritarias son positivas aunque con algunas diferencias entre los distintos colectivos (ver cuadro 5). Los

equipos de atención temprana critican especialmente la coordinación entre ellos y los servicios de salud. Los orientadores de los centros específicos valoran negativamente las orientaciones para elaborar los dictámenes de escolarización. Los equipos de primaria y los equipos específicos destacan especialmente la falta de coordinación entre los centros y las familias.

A pesar de estas limitaciones, la opinión generalizada es que la coordinación entre todos ellos es satisfactoria.

CUADRO 5. VALORE LOS SIGUIENTES FACTORES RELATIVOS AL FUNCIONAMIENTO DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PSICOPEDAGÓGICA EN RELACIÓN A LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

	%	EAT	EOEP	EOEP AUDIT	EOEPS MOTOR	EOEPS TGD	EOEPS VISUAL	DO IES	DO CEE	TOTAL
Coordinación entre los EATS y los servicios de salud	Muy mala-mala	42	25,6	20	0	75	44	40,9	66,6	36,7
	Buena-muy buena	58	74,4	80	100	25	56	59,1	33,3	63,3
Coordinación entre los EATS y los servicios de atención temprana	Muy mala-mala	13,1	13,4	20	0	16,7	11,1	33,3	100	15,9
	Buena-muy buena	86,9	86,6	80	100	83,3	88,9	66,7	0	84
Coordinación entre escuelas y las familias	Muy mala-mala	5,7	45,1	80	50	75	65,5	21,1	57,1	35,9
	Buena-muy buena	94,3	54,8	20	50	25	34,5	78,9	42,9	64,1
Coordinación EATS y EOEPs	Muy mala-mala	24,7	18,6	50	0	0	26,9	13,6	66,6	20,4
	Buena-muy buena	75,3	81,4	50	100	100	73,1	86,3	83,3	79,5
Coordinación entre EOEPs y Departamentos de Orientación	Muy mala-mala	37,5	33,7	33,3	0	66,7	44	34,2	66,7	36,2
	Buena-muy buena	62,5	66,3	66,7	100	33,3	56	65,8	33,3	63,8
Orientaciones para elaborar los dictámenes de escolarización	Muy mala-mala	30,3	29,5	42,9	0	18,2	41,4	31,6	83,3	31,2
	Buena-muy buena	69,7	70,4	57,1	100	81,8	58,6	68,4	16,7	68,8

En resumen:

- Los equipos y orientadores están bastante satisfechos de la coordinación existente entre ellos y otros servicios sociales y educativos.
- Los equipos de atención temprana son más críticos con su coordinación con los servicios de salud mientras que los equipos de primaria y específicos valoran negativamente la coordinación entre los centros y las familias.

7.4.5. Cambios propuestos

Como se ha comentado anteriormente, la opinión sobre los cambios más importantes en la educación para mejorar la escolarización de los ACNEES es un buen indicador de cómo se valora su situación en el momento presente, dónde están los aspectos positivos y negativos y cuáles deberían ser las inicia-

tivas más urgentes. De ahí la importancia de las respuestas proporcionadas por los distintos sectores de la comunidad educativa.

La pregunta solicitaba a los orientadores que eligieran los tres cambios que consideraran prioritarios entre los siguientes:

- Incrementar el profesorado de apoyo en todos los centros.
- Mejorar la atención a las familias.
- Criterios más claros para determinar los alumnos que deben escolarizarse en centros ordinarios y en centros de educación especial.
- Conseguir que las familias colaboren más en la educación de sus hijos.
- Ampliar las posibilidades de formación de los profesores en condiciones satisfactorias.
- Combatir las actitudes sociales para que sean más solidarias y menos competitivas.
- Incentivar a los profesores que trabajan con estos alumnos.
- Dotar de mayores recursos económicos y tecnológicos a los centros.
- Ampliar los profesionales de los equipos psicopedagógicos y de los departamentos de orientación de los centros.
- Mejorar la organización y el funcionamiento de los centros escolares para promover una mejor atención a la diversidad de los alumnos.
- Mayor interés de la Administración educativa.
- Ampliar los modelos de escolarización de esos alumnos.

Existe una amplia convergencia entre los profesionales sobre dos cambios prioritarios: mejorar la organización y el funcionamiento de los centros para promover una mejor atención a la diversidad de los alumnos e incrementar los maestros de apoyo en los centros (ver cuadro 6). Ambos cambios son considerados importantes pero es necesario destacar que los orientadores seleccionan en primer lugar la transformación del funcionamiento de los centros. El mensaje que trasmite este orden de prioridades es que la incorporación de maestros de apoyo exige previamente una mejor organización del centro.

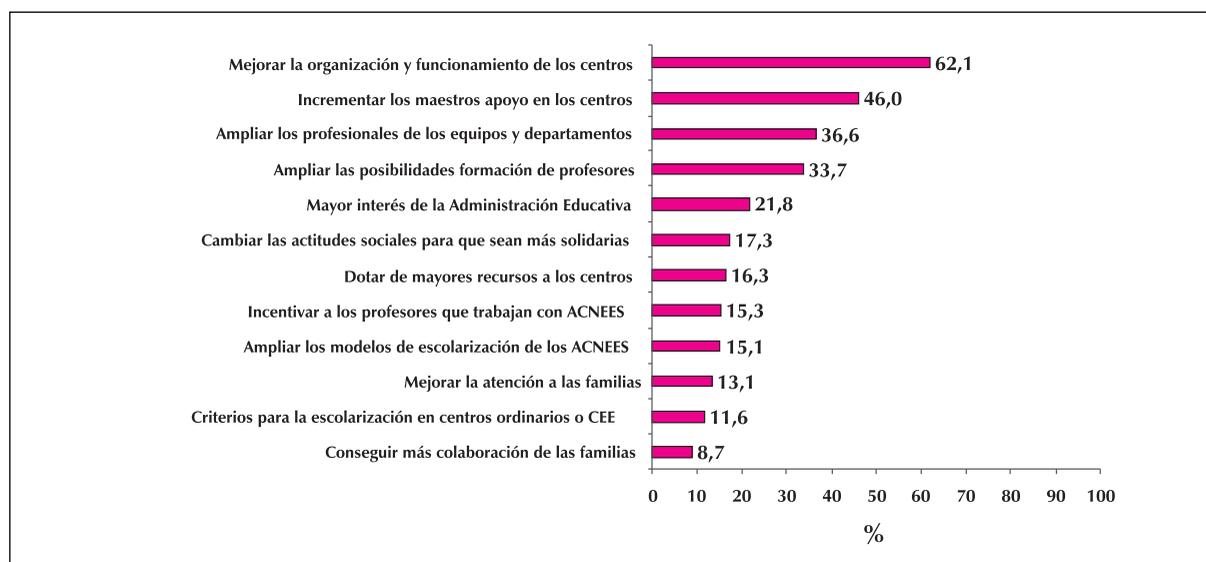
CUADRO 6. CAMBIOS QUE HABRÍA QUE COMETER PARA MEJORAR LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS ACNEES ASOCIADAS A DISCAPACIDAD

	EAT	EOEP	EOEP AUDIT	EOEPS MOTOR	EOEPS TGD	EOEPS VISUAL	DO IES	DO CEE
Incrementar los maestros de apoyo en los centros	51,7	46	37,5	0	76,9	43,2	45,5	0
Mejorar la atención a las familias	7,9	13,9	0	0	23,1	24,3	12,7	12,5
Criterios para determinar la escolarización en centros ordinarios o CEE	14,6	7,5	0	0	0	32,4	9,1	37,5
Conseguir más colaboración de las familias	2,2	8	12,5	28,6	0	13,5	12,7	37,5
Ampliar las posibilidades de formación de los profesores	23,6	32,6	25	14,3	46,2	37,8	54,5	12,5

CUADRO 6. (Cont.)

	EAT	EOEP	EOEP AUDIT	EOEPS MOTOR	EOEPS TGD	EOEPS VISUAL	DO IES	DO CEE
Cambiar las actitudes sociales para que sean más solidarias	15,7	16	25	28,6	23,1	18,9	14,5	50
Incentivar a los profesores que trabajan con ACNEES	10,1	19,3	25	0	7,7	2,7	21,8	12,5
Dotar de mayores recursos	19,1	11,8	12,5	0	0	24,3	29,1	12,5
Ampliar los profesionales de equipos y departamentos	48,3	44,9	0	0	23,1	18,9	18,2	125
Mejorar la organización y funcionamientos de los centros	58,4	67,4	62,5	85,7	53,8	56,8	50,9	75
Mayor interés de la Administración	32,6	19,8	50	57,1	7,7	10,8	14,5	12,5
Ampliar los modelos de escolarización de los ACNEES	13,5	11,2	50	85,7	38,5	16,2	10,9	12,5

GRÁFICO 36. CAMBIOS QUE HABRÍA QUE ACOMETER PARA MEJORAR LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS ACNEES ASOCIADAS A DISCAPACIDAD



Hay que apuntar también que la demanda de incrementar los maestros de apoyo coexiste con una valoración positiva del esfuerzo realizado durante estos años para enviar maestros de apoyo y profesionales especializados a los centros, como se ha destacado en páginas anteriores. También conviene recordar que los orientadores valoran positivamente el trabajo que los maestros de apoyo están desarrollando.

La tercera prioridad de los orientadores es ampliar las posibilidades de formación de los profesores. Esta elección es coherente con las limitaciones que han apuntado en relación con la preparación de los profesores para responder adecuadamente a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Si importante es destacar los cambios prioritarios, también es un buen indicador de la concepción de los orientadores las opciones menos elegidas. La colaboración de las familias y la clarificación de los criterios de escolarización de los alumnos se encuentran en los últimos lugares. Como ya se comentó anteriormente, la escasa importancia que los orientadores otorgan a incrementar la colaboración con las familias, lo que coincide con la opinión de los profesores, puede ser debido a que las relaciones que mantienen con los padres cuyos hijos tienen necesidades educativas especiales y su participación en la educación de los hijos está suficientemente demostrada. Por otra parte, la reducida importancia otorgada a clarificar los criterios de escolarización manifiesta no sólo que no es un objetivo importante para los orientadores, sino que los problemas y las soluciones se encuentran en otro lugar.

Como se puede comprobar en el cuadro, existen diferencias entre los distintos colectivos de orientadores, aunque las principales tendencias de opinión son muy semejantes. Se puede destacar entre todas las opiniones la importancia que otorgan los equipos de atención temprana y de primaria al incremento de los profesionales de los equipos psicopedagógicos y la preocupación de la mayoría de los equipos específicos por ampliar los modelos de escolarización de los alumnos. En el primer caso, posiblemente son los equipos de infantil y primaria los que más perciben sus limitaciones actuales al tener que trabajar cada profesional en varios centros. En el segundo caso, los equipos específicos de discapacidad auditiva, discapacidad motora y de trastornos generalizados del desarrollo son los que más constatan la necesidad de ampliar los modelos de escolarización de los alumnos con n.e.e. asociadas a discapacidad auditiva, con problemas motores o con trastornos generalizados del desarrollo. Esta demanda específica es compartida por todos los orientadores cuando reclaman como máxima prioridad un funcionamiento de los centros más flexible y mejor organizado.

En resumen:

- Mejorar el funcionamiento de los centros es el principal cambio que plantean los orientadores para mejorar la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales.
- En segundo y tercer lugar los orientadores sitúan la ampliación de los maestros de apoyo y la formación de los profesores.
- La mayor colaboración de los padres y la clarificación de los criterios de escolarización no se encuentran entre las prioridades de los orientadores.

7.5. Evaluación cualitativa

La evaluación cualitativa de la opinión de los Orientadores se ha realizado a través de entrevistas con profesionales de los siguientes Equipos:

- Equipo de Orientación Específico de discapacidad motora.
- Equipo de Orientación Específico de discapacidad auditiva.
- Equipo de Orientación Específico de Trastornos Generalizados del Desarrollo.
- Equipo de Orientación General de Móstoles.

Se ha elegido realizar las entrevistas con los Equipos Específicos por ser Equipos que atienden todo el ámbito geográfico de la Comunidad de Madrid, que se ocupa de las etapas educativas de Infantil, Primaria y Secundaria, dedicados específicamente al asesoramiento sobre las distintas discapacidades y, por

tanto, con una visión amplia de la experiencia de integración y un conocimiento especializado de las necesidades educativas especiales de los alumnos con las Discapacidades Motora y Auditiva, así como los Trastornos Generalizados del Desarrollo. También se ha mantenido una reunión con algunos profesionales de un Equipo de Orientación General.

Este apartado sigue los niveles y dimensiones en los que se han organizado los datos cuantitativos del capítulo que nos ocupa.

Las opiniones de los entrevistados ilustran con concreciones el análisis cuantitativo y matizan algunas de las valoraciones que realizan los orientadores.

7.5.1. Contexto educativo y social

Se tienen en cuenta las opiniones expresadas en relación con las **Actitudes** y las **Normas legales y responsabilidad de la Administración educativa**. Respecto a la 1ª dimensión los entrevistados opinan de forma semejante a como lo han hecho los orientadores encuestados. Expresan una actitud muy positiva hacia la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales en centros de integración. También creen que la actitud general del profesorado es positiva. Esta opinión se matiza con el reconocimiento de un empeoramiento de las actitudes del profesorado según se asciende en las etapas educativas.

Respecto a la 2ª dimensión que se ha señalado, los Equipos entrevistados son más críticos que otros colectivos, como también se observa en los datos cuantitativos. En especial, exponen la necesidad de normativa actualizada en aspectos relacionados con ACNEES y orientación. Consideran que existen incoherencias entre el concepto de necesidades educativas especiales y la categorización de los diagnósticos.

Valoran que existe poca coordinación entre los Servicios de la Administración educativa y los de otras Consejerías (Salud, Trabajo, Servicios Sociales...) que serían necesarios para prestar una atención completa y coordinada a las personas con discapacidad y, de forma específica a los ACNEES.

Por otra parte, valoran como insuficientes los recursos personales de los que están dotados los Equipos de Orientación, en especial los Específicos. Se requerirían más profesionales y/o desdobles, así como una nueva sectorización de los Equipos.

7.5.2. Organización y funcionamiento del Centro

Existe la necesidad de mayor **formación del profesorado**. Especifican entre otras la necesidad de formación en Atención a la diversidad y fundamentalmente en aspectos metodológicos "*Muchos profesores siguen al pie de la letra los libros de texto como programación y éstos dejan fuera la atención a la diversidad*". Cuando la programación se adapta al grupo y a las necesidades de sus alumnos la atención a la diversidad mejora aunque también puedan utilizar como uno de los recursos el libro de texto. En general, todos coinciden en que se necesita formación específica, según las diferentes necesidades de los Centros (esta misma necesidad era detectada por los propios profesores).

Respecto a la **organización, funcionamiento y valoración de los centros** en general, consideran que los Centros intentan dar una buena atención a los ACNEES, aunque se señala que aún debe mejo-

rarse mucho. Al igual que los profesores, los Equipos consideran que existen mayores dificultades para la integración de los ACNEES en los I.E.S. Por ello, el final de la etapa de Educación Primaria se convierte en un momento crítico, en cuanto a la decisión de la modalidad educativa de un alumno. En este sentido, piensan que algunas decisiones sobre cambios de modalidad educativa (de Ordinaria a Especial) responden a la valoración del contexto escolar futuro y la dificultad para dar respuesta desde este a las necesidades educativas del alumno. Algunos orientadores opinan que se necesitarían alternativas intermedias entre la Educación Especial y la integración en las etapas de Secundaria (escolarización combinada, aprendizajes de áreas o habilidades preprofesionales en el IES...).

En cuanto a **la relación** que se mantiene **con los padres**, los orientadores opinan que existe cierto distanciamiento en general. La tutoría con padres suele verse limitada a las 3 reuniones grupales por curso establecidas por normativa y la entrevista individual, cuando un alumno presenta algún tipo de dificultad o a demanda de la propia familia. Desde los Centros existe poca facilitación de la participación en otros aspectos de la vida del centro. La relación es más cercana en la etapa de Infantil para todos los alumnos, manteniéndose más sistemática con las familias de los ACNEES a través de las distintas etapas.

En lo relativo a la **organización de los apoyos** algunos orientadores consideran que los perfiles de apoyos especializados son adecuados y muy beneficiosos para los centros.

Matizan respecto a los datos cuantitativos que existe una mejora de la organización de los apoyos, con un aumento paulatino del apoyo dentro de las aulas de referencia lo que resulta beneficioso, no sólo para los ACNEES, sino para el grupo-clase y para otros alumnos con dificultades de aprendizaje, en general mejora la atención a la diversidad y la atención más individualizada. Consideran que se debería caminar en esa línea y que aún esto es una práctica relativamente excepcional.

Algunos orientadores opinan que la organización de los apoyos requiere aún mayor estudio y asunción por parte de los centros para obtener un mejor aprovechamiento de los recursos disponibles. Sigue existiendo la dificultad de coordinación entre tutores y profesores de apoyo, y la dificultad para que los tutores asuman la responsabilidad de tutoría de los ACNEES que tienden a depositar en los profesores de apoyo (elaboración de los documentos de adaptación curricular, evaluación de los aprendizajes, etc.).

7.5.3. *Procesos de enseñanza*

Los orientadores, en general, consideran que los ACNEES aprenden, aunque no siempre en la medida de todo su potencial. El apoyo de los especialistas en Pedagogía Terapéutica y en Audición y Lenguaje permite enseñar y mejorar habilidades que difícilmente podrían trabajarse desde el currículo ordinario o en los grupos de referencia. Sin embargo, hay otras capacidades que se trabajan muy poco dentro de las aulas ordinarias y que se considera necesario para todos los alumnos y fundamental para los ACNEES: *“Es necesario que se incluya la enseñanza intencionada y sistemática de habilidades sociales, hábitos de estudio...”*

Explican que, en ocasiones, se produce “una acomodación” al apoyo y ayuda permanente y no se van disminuyendo, ajustando la cantidad y tipo de ayuda cuando disminuyen las necesidades del alumno.

Respecto a la **Metodología en el aula** consideran que aún se realizan pocas adaptaciones metodológicas para responder a las necesidades específicas de los alumnos, en especial de los ACNEES con discapacidad psíquica. Los orientadores encuentran mayores dificultades para realizar intervenciones en este aspecto, ya que puede ser vivido como intromisión por parte de algunos profesores. Consideran que la metodología debería cambiar hacia la utilización de métodos más colaborativos: equipos de trabajo, juego cooperativo, tutorización entre compañeros...

7.5.4. Resultados

La valoración de los resultados de la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales en centros de integración es positiva en general. Todos los orientadores entrevistados son partidarios de la escolarización ordinaria de los ACNEES.

Sin embargo, se hacen algunas matizaciones al respecto, fundamentalmente basadas en las necesidades específicas de las distintas discapacidades. En este sentido, el Equipo Específico de sordos considera que la integración de los alumnos sordos es adecuada en el ciclo 0-3 de Educación Infantil, aunque echan de menos becas de transporte y la posibilidad de 2 tutores por aula. Son más críticos con las etapas de Educación Primaria y Secundaria, en las que consideran necesario garantizar la continuidad de las experiencias comenzadas en Infantil, capacitar a los profesores, introducir el bilingüismo en los centros, así como los adultos sordos como asesores. El recurso de intérprete se considera en la actualidad muy insuficiente. Consideran que con las modalidades educativas actuales, los alumnos sordos se benefician más de una integración en centros preferentes en los que también compartan la enseñanza con otros compañeros sordos, pero que se debería *“abrir caminos para modelos de Educación compartida o combinada, así como crear normativa para llevar adelante Proyectos singulares”*.

El Equipo Específico de discapacidad motora considera que los mayores problemas se dan en la ESO y la postobligatoria. Opinan que la integración en Educación Infantil es adecuada pero se necesita reforzar los apoyos, se necesitan dos profesionales por aula. Estiman que los recursos que se ofrecen en Primaria son adecuados y piensan que los alumnos con discapacidad motora no deben concentrarse en un solo centro por localidad, de forma que consideran necesaria la creación de más centros preferentes. Son críticos con el cambio de modalidad a Educación Especial al finalizar la etapa Primaria, consideran que en esta etapa los alumnos con discapacidad motora deberían poder continuar su escolarización ordinaria, realizando las adaptaciones de acceso y curriculares oportunas y organizando de forma adecuada los apoyos. Comentan que la llegada de alumnos con discapacidad motora de familias inmigrantes que presentan los problemas del desconocimiento de la lengua y la situación de desventaja cultural asociada a las necesidades por la propia discapacidad.

El Equipo de Alteraciones Graves del Desarrollo señalan que en la actualidad ha aumentado el número de alumnos con Trastorno Generalizado del Desarrollo, posiblemente, al menos en parte, por la mejor y más temprana detección de los casos. Constatan que esto lleva a un importante aumento de demandas al Equipo que prácticamente bloquea su servicio de diagnóstico. Con respecto a la nueva experiencia de centros preferentes de alumnos con Trastorno Generalizado del Desarrollo (que supone la escolarización de 4 ó 5 alumnos con necesidades de apoyo intensivo relacionadas con este trastorno) se valora de forma positiva. El Equipo Específico considera que esta experiencia debería generalizarse en las Escuelas Infantiles y ampliar de forma paulatina a las siguientes etapas. Ven también la necesidad de formación especializada al profesorado implicado. Coinciden con el profesorado en considerar que los alumnos que presentan problemas graves de comportamiento están mal atendidos y habría que ampliar la formación y el apoyo social, así como estudiar alternativas de escolarización como los Centros educativos terapéuticos (Centros de día con aulas escolares).

La valoración de los orientadores respecto a la **satisfacción de los alumnos** es positiva corroborando el dato del análisis cuantitativo. Comentan que algunos alumnos se sienten “marcados” por salir del aula ordinaria a recibir apoyo, pero esto depende fundamentalmente del modelo de organización de centro (no ocurre en centros con agrupamientos flexibles o donde los apoyos se dan dentro del aula ordinaria y a grupos heterogéneos, por ejemplo) y de la actitud del profesorado (importante para la actitud de los compañeros y el autoconcepto del alumno).

Respecto a las posibilidades de integración social que supone la escolarización en centros ordinarios consideran que esta es positiva, si bien, en especial en la etapa de Educación Secundaria, la integración “es superficial y los ACNEES tienen dificultades para establecer relaciones de amistad”.

En este sentido, opinan que en la ESO sigue existiendo una línea de trabajo esencialmente propéutica que debería variar hacia una línea de trabajo con contenidos y objetivos más funcionales y con un claro carácter de preparación para la vida adulta y profesional.

Los cambios que propone este colectivo son:

- Actualizar la normativa relativa a ACNEES, en especial en lo relacionado a ratios y apoyos, así como ofrecer flexibilidad para atender las necesidades educativas especiales.
- Modificar el sentido de los recursos personales de apoyo de forma que vayan dirigidos a los Centros y no a los alumnos.
- Aumentar las ayudas (personales, materiales y de transporte) a las etapas de Educación no obligatoria: Infantil, Bachillerato, Formación Profesional, Programas de Garantía Social, etc. En concreto, para centros preferentes de sordos aumentar el recurso de intérpretes y el asesoramiento en los Centros de adultos sordos.
- Favorecer la puesta en marcha y mantenimiento de Proyectos específicos desde el punto de vista legal, la formación a los implicados, la dotación de recursos personales especializados, la disminución de ratios, promoviendo el intercambio de experiencias.
- Ampliar los centros preferentes de integración de alumnos sordos, motóricos y con Trastorno Generalizado del Desarrollo.
- Ampliar el Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo para poder atender las necesidades y demandas existentes.
- Cuidar los Programas de Garantía Social y la formación profesional en la etapa Secundaria ofreciendo más salidas a los ACNEES.

7.5.5. *La opinión de los Responsables de las Subdirecciones Territoriales de Madrid*

Las opiniones vertidas en las entrevistas con responsables de las Subdirecciones Territoriales ponen de manifiesto una valoración muy positiva del trabajo de los equipos y departamentos de orientación. Su labor se considera uno de los factores clave en la calidad de la respuesta al alumnado con discapacidades. Y, en concreto en el caso de los equipos, se destaca el acierto que constituye el modelo de apoyo intensivo a determinados centros que se viene poniendo en marcha recientemente. No obstante se reconoce también que estos profesionales están desbordados de funciones.

Al igual que los equipos de atención temprana los responsables de las territoriales señalan la escasez de profesionales de la psicopedagogía que trabajen en los centros hospitalarios y la falta de plazas para atender a los niños en estos servicios. Pero los responsables territoriales señalan otra dificultad que en algunos casos se produce en el paso de la educación infantil a la primaria cuando los alumnos con discapacidad pueden necesitar un mayor cuidado por su menor madurez física o por alguna demanda sanitaria que los profesores pueden considerar no entra en sus funciones. Algunos responsables territoriales apuntaban la necesidad de contar en estos casos con Técnicos educativos de nivel 3 que pudieran apoyar a los docentes.

También coinciden estos expertos en la valoración que hacen los orientadores de las insuficiencias en la formación profesional y en la conexión con el mundo del trabajo. A pesar de que señalan el avance que ha supuesto la reserva de plazas en los programas de garantía social, las plazas resultan insuficientes en su opinión, sobre todo en las zonas rurales. Por otra parte, la inmensa mayoría de la oferta ocupacional se encuentra en centros privados. Y, hacen especial hincapié en el problema que habitualmente se plantea a partir de los 21 años con estos alumnos.

Las especiales dificultades del alumnado sordo son reconocidas por los responsables territoriales, pero estos señalan también otros colectivos que consideran no están recibiendo una respuesta adecuada. En concreto señalan a los alumnos con problemas de conducta como el grupo que mayor reto plantea a los centros. Por el contrario, se destaca como un gran avance la creación de centros para alumnos con alteraciones de su salud mental, a los que se ha hecho mención en el apartado de normativa, aunque son todavía insuficientes y la derivación de los alumnos depende en exceso, en su opinión, de los profesionales sanitarios. Los trastornos graves del desarrollo constituyen también, desde su perspectiva, un área muy compleja. Pero quizás, la observación más interesante que los responsables de las territoriales señalaron en las entrevistas, en relación con la influencia del tipo de discapacidad, fue que el problema más importante sigue siendo responder a alumnos que, sin tener propiamente una discapacidad, presentan ciertas dificultades de aprendizaje, y, en un sentido más amplio, lo difícil que continúa resultando atender a la consustancial diversidad del alumnado.

8. LAS OPINIONES DE LOS ALUMNOS

La elaboración y aplicación del cuestionario a los alumnos con necesidades educativas especiales no estuvo exentas de problemas. Por una parte, hubo que modificar un número significativo de preguntas ya que su formulación era difícil de comprender por los alumnos. Por otra, y a pesar de los cambios realizados, no es seguro que entendieran bien alguna de las cuestiones, lo que arrojaba dudas sobre la fiabilidad de sus respuestas. Como en la mayor parte de los centros fueron dos aplicadores, cuando uno de ellos no tenía certeza de una correcta comprensión, se anulaba la respuesta. Estas dificultades y el rigor de los controles condujeron a una reducción del número de respuestas, lo que impidió que algunos colectivos de alumnos estuvieran suficientemente representados en la muestra final (ver cuadro 1).

CUADRO 1. Nº DE ALUMNOS EN FUNCIÓN DEL CENTRO EN EL QUE ESTABAN ESCOLARIZADOS Y DE SUS CARACTERÍSTICAS

		CEE	IES	TOTAL
ALUMNOS SIN NEE			217	217
ALUMNOS CON NEE	AUDITIVA	9	19	28
	PSÍQUICA	116	141	257
	MOTÓRICA	3	31	34

Hay que tener en cuenta, además, que las dificultades que manifestaban los alumnos eran diferentes en los centros ordinarios que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales y en los centros de educación especial. En los primeros, especialmente en el caso de los alumnos con discapacidad intelectual, su retraso intelectual y sus dificultades de adaptación eran reducidas. Por el contrario, en el caso

de los centros de educación especial, los retrasos y dificultades eran mayores. Por ello, los alumnos de los centros ordinarios que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales comprendían mejor las preguntas y eran más fiables sus respuestas. Además, los objetivos educativos, las exigencias académicas y el entorno social son muy diferentes en los centros ordinarios que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales, especialmente en secundaria en donde estudiaban los alumnos, y en los centros de educación especial. Por ello, las comparaciones más relevantes son las que se producen entre las opiniones de los alumnos sin discapacidad y los que están en integración, más que entre estos últimos y los que están escolarizados en centros de educación especial, aunque ambos grupos de alumnos tengan necesidades educativas especiales. En consecuencia, las comparaciones que se van a realizar entre unos y otros deben analizarse con cautela y han de servir únicamente como base para estudios posteriores más que como datos fiables de los que puedan extraerse consecuencias educativas definitivas.

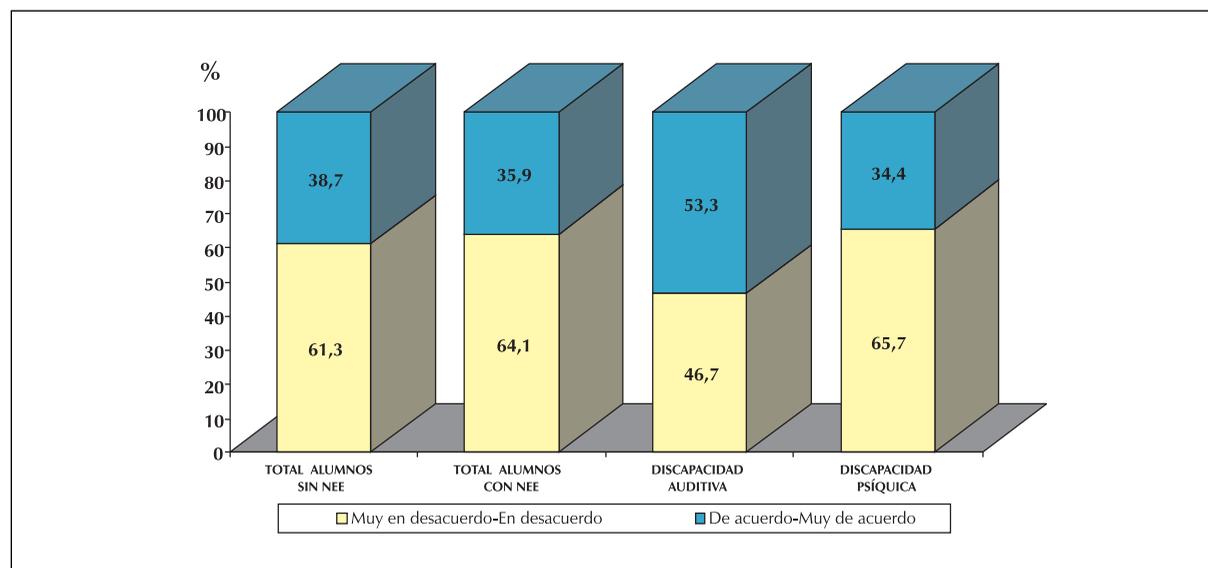
8.1. Contexto

8.1.1. Actitudes ante la integración

La primera pregunta de esta dimensión está dirigida a los alumnos de los centros ordinarios que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales, tanto a aquellos que tienen necesidades educativas especiales como a aquellos que no las manifiestan. Su formulación fue la siguiente: *en mi Instituto se discrimina a las personas con discapacidad.*

Las respuestas fueron mayoritariamente contrarias a la existencia de la discriminación si bien el 38,7% de los alumnos sin discapacidad y el 35,9% de los alumnos con necesidades educativas especiales afirman que existe discriminación de las personas con discapacidad (ver gráfico 1). Las opiniones que sostienen la existencia de discriminación se amplían hasta el 53,3% en el caso de los alumnos con n.e.e. asociadas a discapacidad auditiva. Este porcentaje de respuestas críticas es muy elevado y debe suponer una llamada de atención sobre la organización del centro, la disponibilidad de materiales y servicios así como sobre el lenguaje y las relaciones personales que se establecen en los centros con estos alumnos.

GRÁFICO 1. EN MI INSTITUTO SE DISCRIMINA A LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD



Las otras dos preguntas de esta dimensión se han dirigido solamente a los alumnos sin discapacidad con la finalidad de conocer cuál era su actitud ante la presencia en su centro y aula de alumnos con necesidades educativas especiales. Su formulación fue la siguiente:

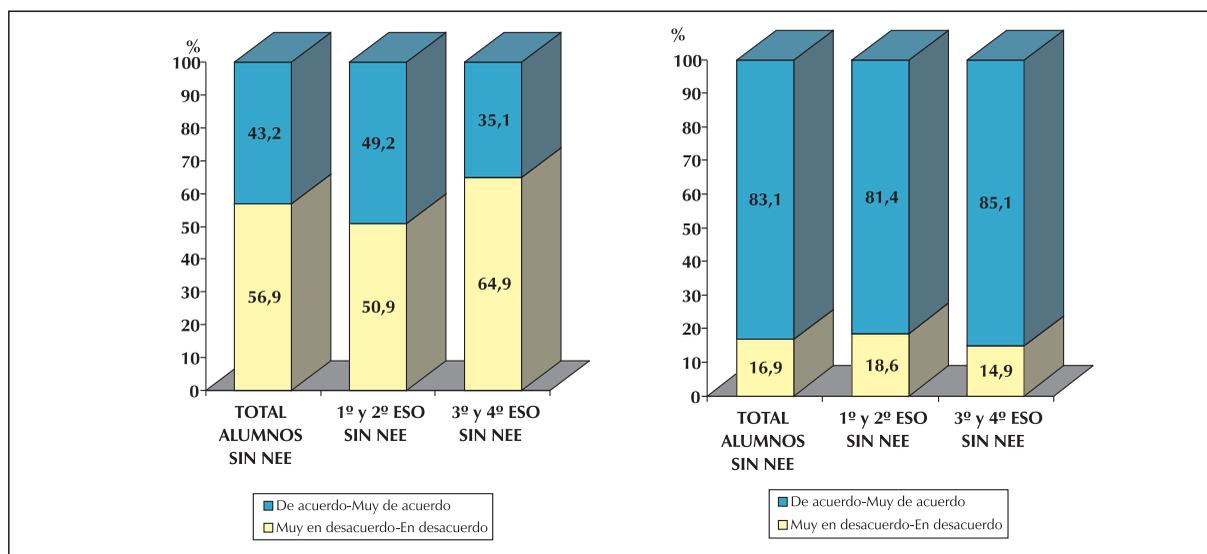
1. *Los alumnos con discapacidad deberían estar en aulas o colegios de educación especial.*
2. *Me parece bien que en mi clase haya alumnos con alguna discapacidad.*

El análisis de las respuestas proporcionadas por los alumnos muestra una cierta incongruencia ya que las respuestas están bastante divididas en relación con el centro en el que deben estar escolarizados los alumnos con discapacidad y, sin embargo, a la gran mayoría de los alumnos les parece bien que en su clase haya alumnos con alguna discapacidad (ver gráfico 2). Tal vez los alumnos deciden la primera respuesta en función del colegio que consideran más adecuado para los alumnos con discapacidad mientras que en la segunda tienen en cuenta principalmente su experiencia personal con determinados alumnos concretos. Conviene resaltar, no obstante, que las respuestas a ambas preguntas son favorables a la integración de los alumnos con discapacidad.

GRÁFICO 2.

LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD DEBERÍAN ESTAR EN LAS AULAS O COLEGIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

ME PARECE BIEN QUE EN MI CLASE HAYA ALUMNOS CON ALGUNA DISCAPACIDAD



La comparación de las respuestas de los alumnos en función del curso en el que están estudiando ofrece un dato interesante. Los alumnos de los dos últimos cursos de la ESO son más favorables a la integración que los alumnos que cursan los primeros cursos (ver gráfico 2). Este dato apunta a que los alumnos mayores han comprobado durante más tiempo que la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales es positiva para unos y para otros o bien que han desarrollado criterios más equitativos y solidarios en el funcionamiento de la educación.

8.1.2. Relaciones con los padres

Se han estudiado las relaciones de los alumnos con sus padres a través de dos preguntas:

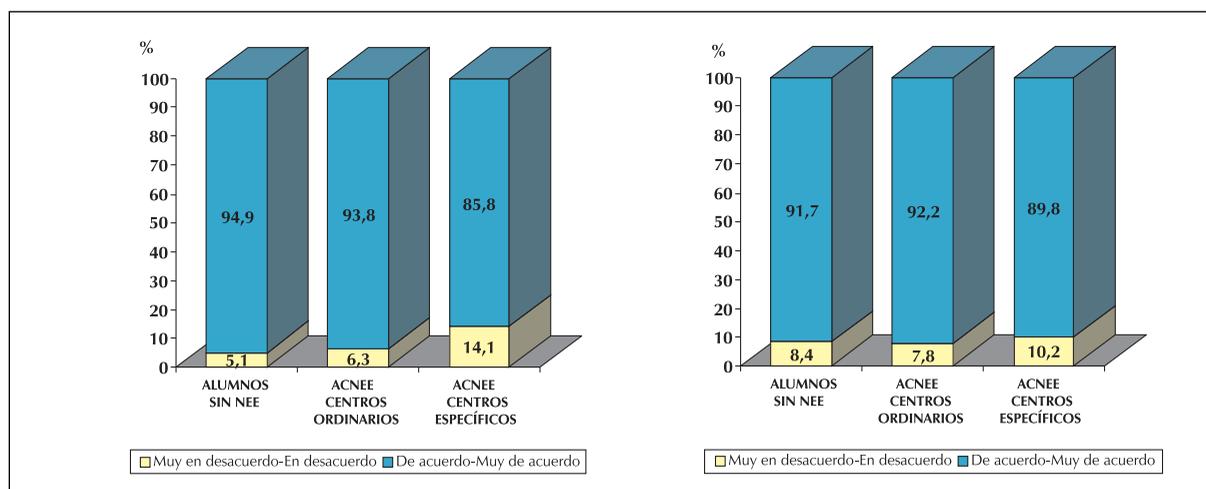
1. *Me llevo bien con mis padres y hermanos.*
2. *En mi familia confían en mí.*

Las respuestas de los alumnos son, en ambas, muy positivas y no se encuentran diferencias significativas entre los alumnos sin discapacidad y aquellos con necesidades educativas especiales tanto en centros ordinarios como en centros de educación especial (ver gráfico 3). Las relaciones de todos los alumnos son satisfactorias y las respuestas negativas no parecen deberse a la situación de discapacidad de los alumnos.

GRÁFICO 3.

ME LLEVO BIEN CON MIS PADRES Y HERMANOS

EN MI FAMILIA CONFÍAN EN MÍ



En resumen:

- La mayoría de los alumnos considera que no existe discriminación en su centro con los alumnos que tienen alguna discapacidad. Sin embargo, el 38,7% de los alumnos sin n.e.e. y el 35,9% de los alumnos con n.e.e. opina lo contrario.
- El 43,2% de los alumnos de secundaria obligatoria opina que los alumnos con discapacidad deben estar escolarizados en centros o aulas de educación especial. Sin embargo, la gran mayoría está satisfecha de que haya en su clase alumnos con necesidades educativas especiales.
- Los alumnos mayores son más favorables a la integración que los que cursan los primeros cursos de la ESO.
- Todos los alumnos mantienen buenas relaciones con su familia.

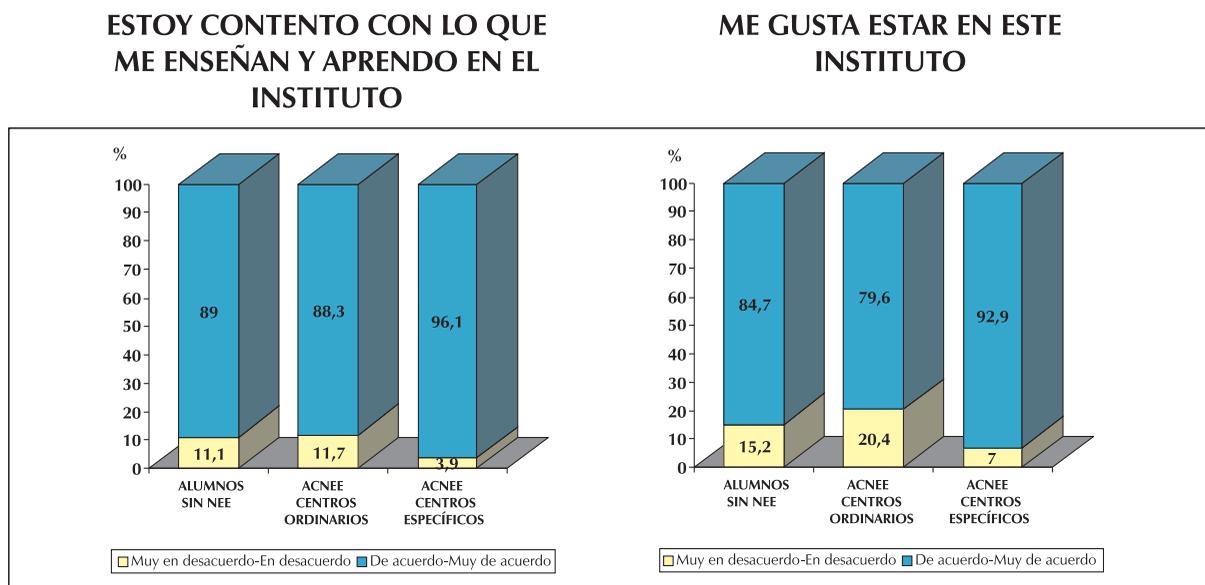
8.2. Organización y funcionamiento de los centros

Se han formulado tres preguntas para conocer la opinión de los alumnos sobre el funcionamiento y la valoración de su centro:

1. *Estoy contento con lo que me enseñan y aprendo en el Instituto.*
2. *Me gusta estar en este Instituto.*
3. *Me gustaría que en mi centro hubiera más compañeros que estuvieran en mi misma situación.*

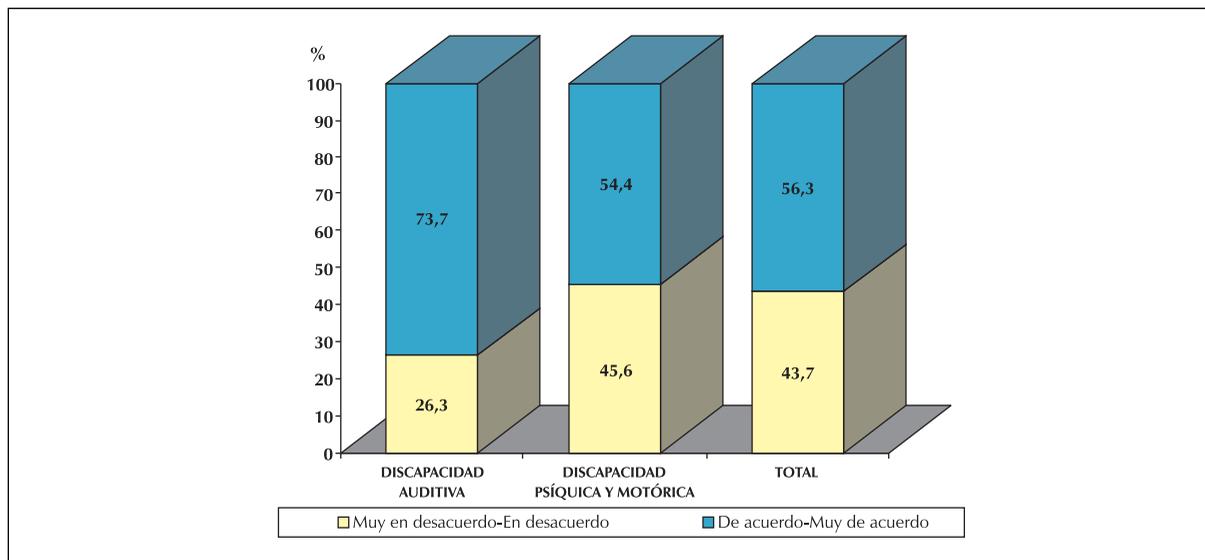
Las dos primeras preguntas fueron respondidas por todos los alumnos y sus respuestas son muy similares. En torno al 90% de los alumnos sin discapacidad y con necesidades educativas especiales integrados en un centro de secundaria está contento con lo que aprende. Este porcentaje es incluso algo mayor en los alumnos que estudian en colegios de educación especial (ver gráfico 4). Las valoraciones también son muy elevadas en relación la satisfacción con el centro si bien existen diferencias entre los diferentes colectivos estudiados, como se constata en el gráfico 4. El 20,4% de los alumnos con necesidades educativas especiales integrados en un centro ordinario no está contento con su colegio o instituto. Este porcentaje es ligeramente superior al de los alumnos sin discapacidad (15,2%), lo que indica las mayores dificultades y exigencias que viven en la enseñanza.

GRÁFICO 4.



La última pregunta de esta dimensión se dirigió exclusivamente a los alumnos con necesidades educativas especiales integrados en un centro ordinario. El objetivo era conocer si preferían que hubiera en su centro más compañeros que tuvieran problemas similares a los suyos. Las respuestas fueron mayoritariamente afirmativas: el 56,3% de estos alumnos manifestó su preferencia por esta opción. Este porcentaje se incrementa hasta el 73,7% en el caso de los alumnos con n.e.e. asociadas a discapacidad auditiva (ver gráfico 5).

GRÁFICO 5. ME GUSTARÍA QUE EN MI CENTRO HUBIERA MÁS COMPAÑEROS QUE ESTUVIERAN EN MI MISMA SITUACIÓN



Este dato pone de relieve la importancia de que la integración se realice de forma planificada y que permita a los alumnos con dificultades similares estar escolarizados en el mismo centro. Este objetivo es especialmente importante en el caso de los alumnos con n.e.e. asociadas a discapacidad auditiva, que en ningún caso deberían estar escolarizados separados de otros compañeros con n.e.e. asociadas a discapacidad auditiva de la misma edad.

En resumen:

- Los alumnos con necesidades educativas especiales están satisfechos en el centro en el que estudian, tanto en integración como en un centro específico.
- Hay que destacar, sin embargo, que el 20,4% de los alumnos integrados no está contento en su centro, un porcentaje ligeramente superior al de los alumnos sin discapacidad.
- Los alumnos integrados, especialmente los alumnos con n.e.e. asociadas a discapacidad auditiva, prefieren que haya más compañeros en su centro con su misma dificultad lo que destaca la importancia de que la integración de los alumnos no se realice de forma aislada ni indiscriminada.

8.3. Procesos de enseñanza

Se incluyeron tres preguntas en el cuestionario para conocer cómo valoran los alumnos la actividad docente de los profesores y sus relaciones mutuas:

1. *Mis profesores enseñan bien.*
2. *Mis profesores me comprenden y ayudan.*
3. *Los profesores adaptan su forma de enseñar a mi forma de aprender.*

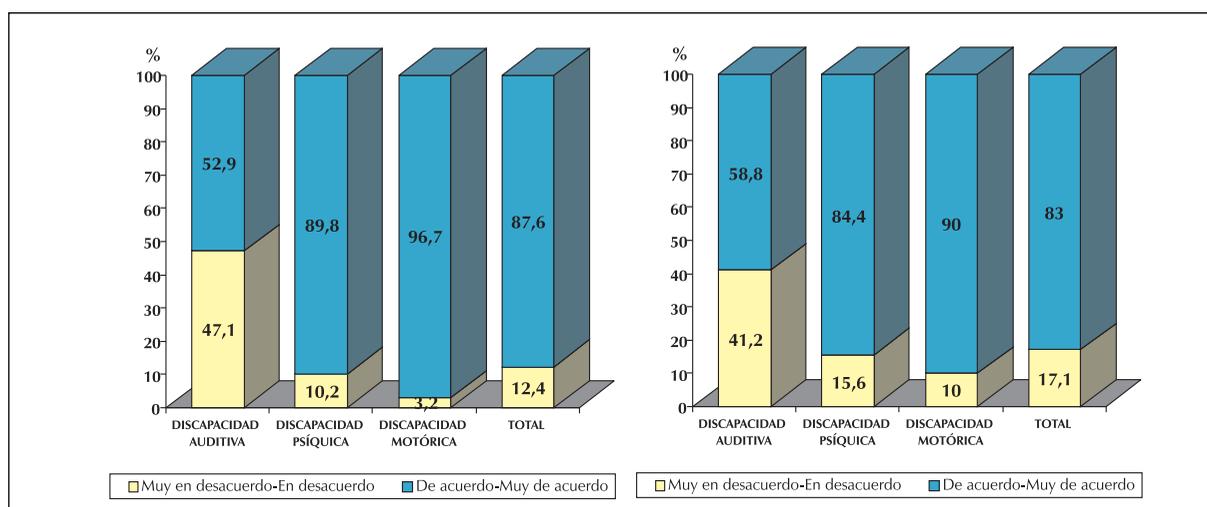
La mayoría de los alumnos consideran que sus profesores enseñan bien y que les comprenden (ver gráfico 6). El dato más relevante es que los alumnos con n.e.e. integrados en centros ordinarios en secundaria manifiestan opiniones similares que sus compañeros, lo que pone de manifiesto que no se presentan dife-

rencias en función de la discapacidad de los alumnos. El colectivo más crítico es el de alumnos con n.e.e. asociadas a discapacidad auditiva: el 47,1% piensa que los profesores no enseñan bien y el 41,2% que no les comprenden y ayudan lo suficiente. Las dificultades de comunicación entre los profesores y los alumnos con n.e.e. asociadas a discapacidad auditiva pueden estar en el origen de estas opiniones lo que pondría de relieve la necesidad de incluir nuevas formas de comunicación generalizadas entre los distintos sectores de la comunidad educativa para facilitar el aprendizaje y las relaciones sociales de estos alumnos.

GRÁFICO 6.

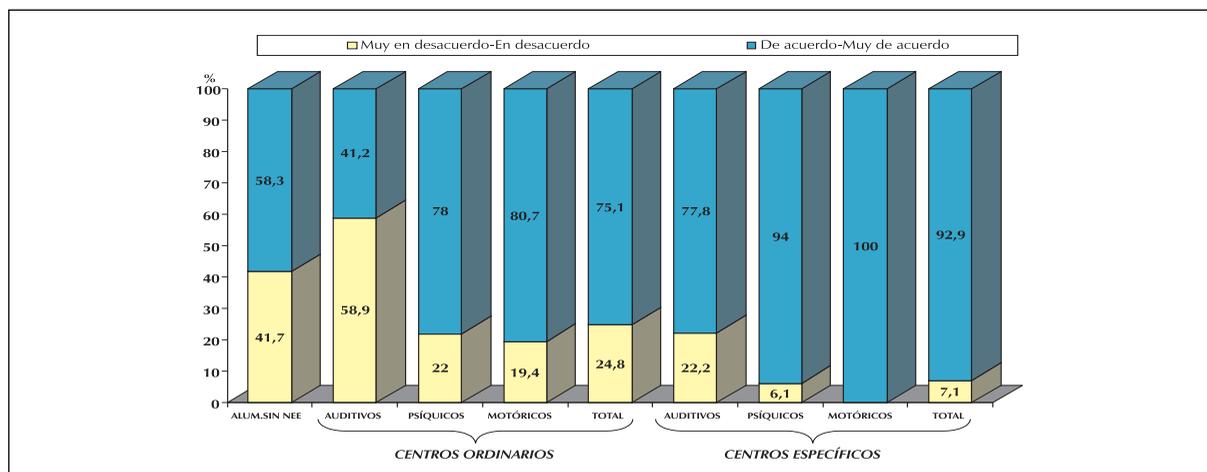
MIS PROFESORES ENSEÑAN BIEN

MIS PROFESORES ME COMPRENDEN Y AYUDAN



La tercera pregunta plantea a los alumnos si los profesores adaptan la forma de enseñar a su forma de aprender. El 41,7% de los alumnos sin discapacidad opina que no hay adaptación de la enseñanza, un porcentaje muy elevado que indica las dificultades que tienen los profesores para adecuar su enseñanza a la diversidad de los alumnos (ver gráfico 7).

GRÁFICO 7. LOS PROFESORES ADAPTAN SU FORMA DE ENSEÑAR A MI FORMA DE APRENDER



Los alumnos con necesidades educativas especiales, tanto de los centros de educación especial como de los centros ordinarios, presentan porcentajes más bajos. En el primer caso es fácilmente explicable por la normal adecuación de los objetivos de enseñanza a las posibilidades de estos alumnos. En el segundo caso, es más sorprendente ya que están valorando a los mismos profesores de secundaria. Posiblemente, los alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios son menos exigentes con las adaptaciones que realizan sus profesores que sus compañeros de Instituto o tienen en cuenta en su apreciación el trabajo que realizan con el profesor de apoyo. De nuevo los más críticos con las adaptaciones de los profesores son los alumnos con n.e.e. asociadas a discapacidad auditiva.

En resumen:

- La mayoría de los alumnos creen que sus profesores enseñan bien y se preocupan por ellos.
- Los alumnos más críticos son los alumnos con n.e.e. asociadas a discapacidad auditiva, lo que exigiría un mayor esfuerzo de los equipos docentes para incorporar sistemas de comunicación más adecuados para ellos.
- El 41,7% de los alumnos sin discapacidad de secundaria considera que los profesores no se adaptan a la forma de aprender de los alumnos. Este porcentaje desciende en los alumnos con necesidades educativas especiales, excepto en los alumnos con n.e.e. asociadas a discapacidad auditiva escolarizados en centros ordinarios.

8.4. Resultados

8.4.1. Valoración de la experiencia de integración

Las preguntas referidas al funcionamiento de la integración se dirigieron solamente a los alumnos de secundaria que no tenían ninguna discapacidad. Por una parte se les preguntó si la presencia de alumnos con discapacidad influía en el aprendizaje o en la convivencia de todos los alumnos. Por otra, se les hicieron dos preguntas acerca de sus relaciones en el estudio y en el juego. Finalmente, se les preguntó sobre la actitud de los profesores con los compañeros que tienen dificultades.

Las dos primeras preguntas de esta dimensión fueron las siguientes:

1. *La presencia de alumnos con discapacidad en mi clase dificulta que los demás alumnos aprendamos.*
2. *La presencia de alumnos con discapacidad en mi clase crea dificultades en la convivencia.*

Las respuestas de la gran mayoría de los alumnos fueron contrarias a estas afirmaciones, lo que indica con claridad que para los alumnos de secundaria la presencia de compañeros con alguna discapacidad no influye negativamente en sus aprendizajes ni en la convivencia (ver cuadro 2).

CUADRO 2. VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE INTEGRACIÓN

	Muy en desacuerdo En desacuerdo	De acuerdo Muy de acuerdo
La presencia de alumnos con discapacidad en mi clase dificulta que los demás alumnos aprendamos	86,8%	13,2%
La presencia de alumnos con discapacidad en mi clase crea dificultades en la convivencia	87,9%	12,2%

Las dos preguntas siguientes también se refieren a aspectos relacionados con el estudio y la vida social pero en este caso están dirigidas a la experiencia del propio alumno. Su formulación fue la siguiente:

3. *Suelo jugar con compañeros que tienen alguna discapacidad.*
4. *Suelo estudiar con compañeros con discapacidad.*

Las respuestas en este caso son diferentes a las proporcionadas anteriormente. El 43% de los alumnos de secundaria manifiesta que no juegan con compañeros con discapacidad y el 70,3% que no estudia con ellos (cuadro 3). El primer dato pone de relieve las dificultades de los alumnos con necesidades educativas especiales de relacionarse con compañeros que tienen alguna discapacidad. Esta constatación ya había sido puesta de manifiesto por los profesores de secundaria. El segundo dato es todavía más claro: la mayoría de los alumnos no estudia con compañeros que tienen alguna discapacidad. Este dato es comprensible por las diferencias entre unos y otros pero pone de relieve la necesidad de impulsar cambios en las relaciones entre los alumnos para conseguir una mayor relación entre ellos. La experiencia de tutorías entre alumnos, de tal manera que los más capaces asuman alguna responsabilidad con los que tienen más dificultades, puede ser una buena opción.

CUADRO 3. VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE INTEGRACIÓN

	Muy en desacuerdo En desacuerdo	De acuerdo Muy de acuerdo
Suelo jugar con compañeros que tienen alguna discapacidad	43%	57%
Suelo estudiar con compañeros que tienen alguna discapacidad	70,3%	29,7%

La última pregunta se refirió a si los profesores tratan bien a los alumnos con dificultades. El 90% de las respuestas fueron positivas, lo que manifiesta que los alumnos valoran la actitud de los profesores con todos los alumnos.

En resumen:

- Los alumnos sin discapacidad son contrarios a la opinión de que la integración crea problemas en el aprendizaje o en la convivencia.
- Casi la mitad de ellos no mantiene relaciones sociales con los alumnos con necesidades educativas especiales y el 70,3% manifiesta que no estudia con ellos.
- La tutoría entre alumnos puede ser una estrategia adecuada para paliar esta situación.
- Los alumnos consideran que los profesores tratan bien a los alumnos con dificultades.

8.4.2. Satisfacción de los alumnos

La segunda dimensión estudiada dentro del nivel de los resultados que obtiene la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales es la satisfacción de los alumnos. Esta es una dimensión amplia ya que el término satisfacción engloba múltiples cuestiones referidas a la vida escolar, familiar, personal y social. Los aspectos relacionados con la familia ya se analizaron en una dimensión

incluida en el contexto del alumno, por lo que no se volverá a hacer referencia aquí. Conviene recordar que las respuestas de los alumnos con necesidades educativas especiales fueron muy positivas.

En esta dimensión se han diferenciado tres ámbitos: la autoestima de los alumnos, su autonomía personal y las relaciones sociales que mantienen en el colegio y fuera de él. En cada uno de ellos se han incluido dos o tres preguntas para conocer mejor cómo valoran los alumnos su situación personal y social.

El primer ámbito se refiere a la autoestima de los alumnos. Las preguntas realizadas fueron las tres siguientes:

1. *Estoy satisfecho con la vida que llevo.*
2. *Tengo muchas dificultades para aprender.*
3. *Suelo estar triste.*

La mayoría de los alumnos está satisfecha con su vida aunque existen diferencias entre los diferentes colectivos estudiados. El 13,8% de los alumnos sin discapacidad está insatisfecho con la vida que llevan. Este porcentaje se eleva al 18% en el caso de los alumnos con n.e.e. integrados en centros ordinarios y, dentro de ellos, al 33,4% de los alumnos con n.e.e. asociadas a discapacidad auditiva (ver cuadro 4). Este último porcentaje pone de relieve que los alumnos con n.e.e. asociadas a discapacidad auditiva son más conscientes de sus dificultades, las aceptan menos o creen que el entorno social se adapta mal a su situación personal.

Ante la pregunta de si suelen estar tristes, las respuestas de los alumnos muestra un perfil algo diferente. En este caso, los que más admiten esta posibilidad son tanto los alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en centros ordinarios como en centros específicos (30,1%), casi diez puntos porcentuales superior a los alumnos sin discapacidad. En este caso, los alumnos con n.e.e. asociadas a discapacidad auditiva son los que están más contentos: sólo el 15,8% admite estar habitualmente triste (ver cuadro 4).

CUADRO 4. SATISFACCIÓN DE LOS ALUMNOS

	%	ALUMNOS SIN NEE %	CENTROS ESPECÍFICOS				CENTROS ORDINARIOS			
			AUDIT.	PSÍQUIC.	MOTOR.	TOTAL	AUDIT.	PSÍQUIC.	MOTOR.	TOTAL
Estoy satisfecho con la vida que llevo	Muy en desacuerdo	13,8	22,2	12,2	0	12,5	33,4	17	13,3	18
	En desacuerdo									
	De acuerdo	86,2	77,7	87,9	100	87,4	66,7	83	86,6	82
	Muy de acuerdo									
Tengo muchas dificultades para aprender	Muy en desacuerdo	71,4	37,5	31,6	50	32,3	42,1	34,3	55,1	38,4
	En desacuerdo									
	De acuerdo	28,6	62,5	68,5	50	67,8	57,9	65,7	44,8	61,6
	Muy de acuerdo									
Suelo estar triste	Muy en desacuerdo	78,6	87,5	68,8	66,6	69,9	84,2	65,6	80	69,9
	En desacuerdo									
	De acuerdo	21,4	12,5	31,2	33,3	30,1	15,8	34,3	20	30,1
	Muy de acuerdo									

Las respuestas entre unos alumnos y otros son muy diferentes cuando se les pregunta si tienen dificultades para aprender. La mayoría de los alumnos con necesidades educativas especiales, tanto si están escolarizados en centros específicos como en centros ordinarios, considera que tiene dificultades, lo que no sucede con los alumnos sin discapacidad (ver cuadro 4).

El segundo ámbito es el de la autonomía de los alumnos. En él se han planteado dos preguntas:

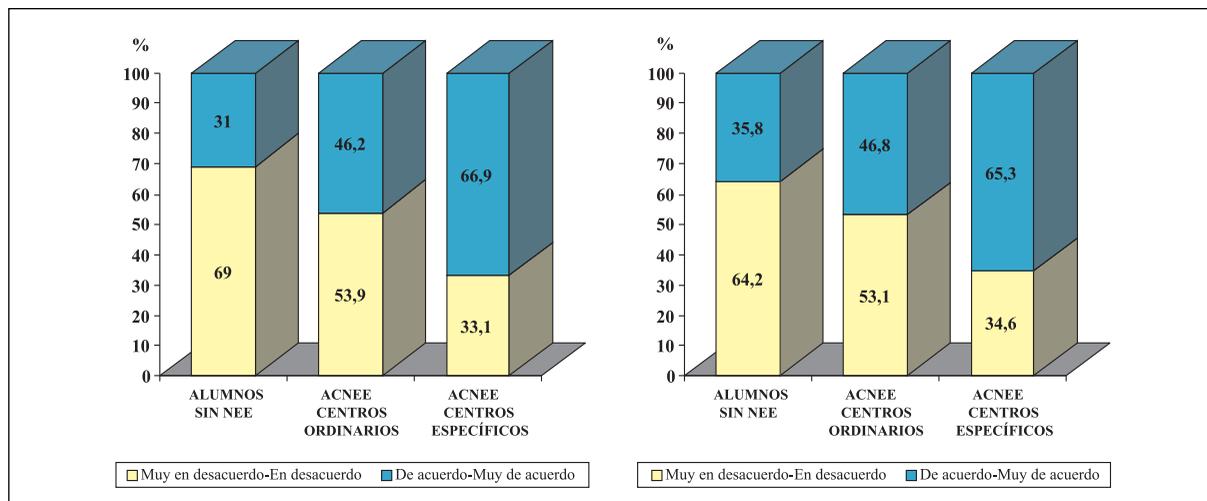
1. *Siento que me protegen demasiado.*
2. *Siempre me están diciendo lo que debo hacer.*

Las respuestas de los distintos colectivos de alumnos a ambas preguntas son bastante similares. La mayoría de los alumnos que están escolarizados en un centro de educación especial sienten que les protegen demasiado y que siempre les están diciendo lo que deben hacer. Algo más autónomos se consideran los alumnos con necesidades educativas especiales integrados en un centro de secundaria ya que no llegan a la mitad las respuestas que están de acuerdo con las dos afirmaciones. Los alumnos más independientes son los que no tienen discapacidad, aunque el 31% se considera demasiado protegido (ver gráfico 8).

GRÁFICO 8.

SIENTO QUE ME PROTEGEN DEMASIADO

SIEMPRE ME ESTÁN DICIENDO LO QUE DEBO HACER



Las diferencias que manifiestan estas respuestas son bastante predecibles. Los alumnos con más dificultades, lo que coincide con los alumnos escolarizados en centros específicos, se sienten más dependientes. En una posición intermedia se encuentran los alumnos con n.e.e. integrados en centros ordinarios. Los más independientes son los alumnos que no tienen discapacidad. Este perfil de los alumnos refuerza la idea, destacada en varios momentos de este informe, de que los alumnos con necesidades educativas especiales presentan dificultades diferentes según estén escolarizados en un centro específico o en un centro de integración. Por tanto, las comparaciones entre sus respectivas respuestas deben analizarse con enorme precaución y no deben realizarse inferencias educativas solamente a partir de ellas.

El tercer ámbito de la satisfacción personal de los alumnos es el de sus relaciones sociales. Se han incluido dos preguntas:

1. *Mis compañeros son amables y se portan bien conmigo.*
2. *Los fines de semana suelo estar con amigos de mi misma edad.*

El objetivo de estas preguntas fue conocer las relaciones sociales con los compañeros en el centro educativo (pregunta 1ª) y las amistades que los alumnos tienen que les permite estar con ellos durante los fines de semana (pregunta 2ª). Las respuestas a la primera pregunta pusieron de manifiesto que la mayoría de los alumnos están satisfechos de las relaciones con sus compañeros, si bien el 19% de los alumnos con n.e.e. integrados en centros ordinarios y dentro de ellos, el 36,9% de los alumnos con n.e.e. asociadas a discapacidad auditiva, no estaba satisfecho con el trato que recibía de sus compañeros (ver cuadro 5). Por el contrario, sólo el 9,8% de los alumnos sin discapacidad considera que le tratan mal. La adaptación social de los alumnos integrados se enfrenta, por tanto, a más problemas que los de sus compañeros de colegio.

CUADRO 5. RELACIONES SOCIALES

	%	ALUMNOS SIN NEE %	ACNEE %							
			CENTROS ESPECÍFICOS				CENTROS ORDINARIOS			
			AUDIT.	PSÍQUIC.	MOTOR.	TOTAL	AUDIT.	PSÍQUIC.	MOTOR.	TOTAL
Mis compañeros son amables y se portan bien conmigo	Muy en desacuerdo	9,8	22,2	5,2	0	6,3	36,9	17,1	16,7	19
	En desacuerdo									
	De acuerdo	90,2	77,8	94,8	100	93,8	63,2	82,8	83,3	80,9
	Muy de acuerdo									
Los fines de semana suelo estar con amigos de mi misma edad	Muy en desacuerdo	23,6	77,8	36,6	33,3	39,5	27,8	27,3	40	29,4
	En desacuerdo									
	De acuerdo	76,4	22,2	63,4	66,7	60,5	72,2	72,7	60	70,6
	Muy de acuerdo									

Las respuestas a la segunda pregunta fueron diferentes. En este caso, los alumnos de los centros de educación especial fueron los que se manifestaron menos sociables durante los fines de semana (el 39,5% señaló no estar con amigos durante ese tiempo). Los alumnos integrados afirmaban en un mayor porcentaje pasar con amigos esos días festivos (ver cuadro 5), aunque en menor proporción que los alumnos sin discapacidad.

El análisis de las respuestas a ambas preguntas apunta, con las cautelas anteriormente señaladas a las comparaciones entre los diferentes grupos, a que los alumnos en los centros de educación especial viven con mayor sosiego sus relaciones sociales en el ámbito escolar. Sin embargo, cuando están fuera de él, tienen mayores dificultades y existe el riesgo de un mayor aislamiento. Por el contrario, los alumnos integrados se enfrentan a más problemas en sus relaciones con sus compañeros pero tienen más posibilidades de estar con ellos fuera del centro escolar.

En resumen:

- Los alumnos con necesidades educativas especiales están mayoritariamente satisfechos con la vida que llevan.

- Los alumnos con n.e.e. asociadas a discapacidad auditiva son los más insatisfechos con su vida pero los que están menos tristes.
- Los alumnos con discapacidad consideran que tienen muchas más dificultades de aprendizaje que sus compañeros.
- Los alumnos con necesidades educativas especiales se sienten más protegidos y menos independientes que sus compañeros que no tienen discapacidad.
- Los alumnos integrados manifiestan mayores dificultades en sus relaciones con los compañeros de colegio que los que están escolarizados en un centro específico pero disponen de mayores posibilidades de relación fuera del ámbito escolar.

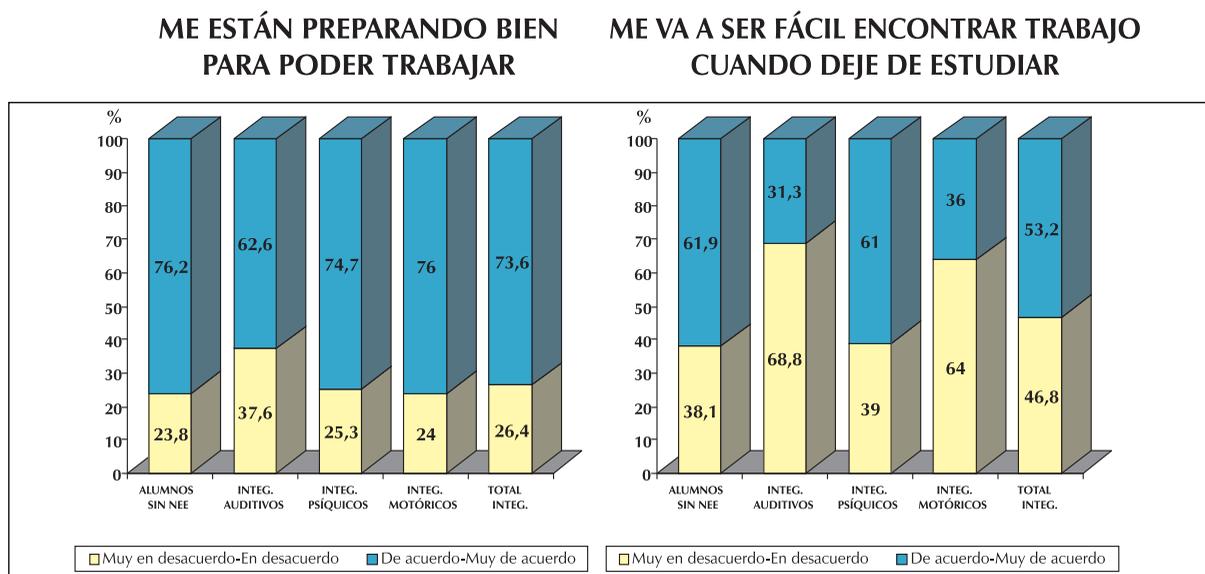
8.4.3. Perspectiva laboral

La última dimensión se refiere a la valoración de los alumnos sobre su formación profesional, sus perspectivas laborales y su vida familiar. Para ello se plantearon tres preguntas:

1. *Me están preparando bien para poder trabajar.*
2. *Me va a ser fácil encontrar trabajo cuando deje de estudiar.*
3. *Cuando sea mayor, me gustaría vivir en pareja y tal vez formar una familia.*

La mayoría de los alumnos responden afirmativamente a la primera pregunta y no se manifiestan diferencias significativas entre los que no tienen discapacidad y aquellos con necesidades educativas especiales escolarizados en centros ordinarios que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales. Los alumnos más críticos con su formación son los alumnos con n.e.e. asociadas a discapacidad auditiva: el 37,6% considera que no le están preparando de forma satisfactoria para el trabajo (ver gráfico 9). El porcentaje de respuestas negativas se incrementa cuando se les pregunta por sus posibilidades para encontrar un trabajo cuando dejen de estudiar. En esta pregunta, el incremento es mayor en los alumnos con discapacidad y especialmente en los alumnos con n.e.e. asociadas a discapacidad auditiva. La mayoría de ellos manifiestan que les va a ser difícil encontrar un trabajo.

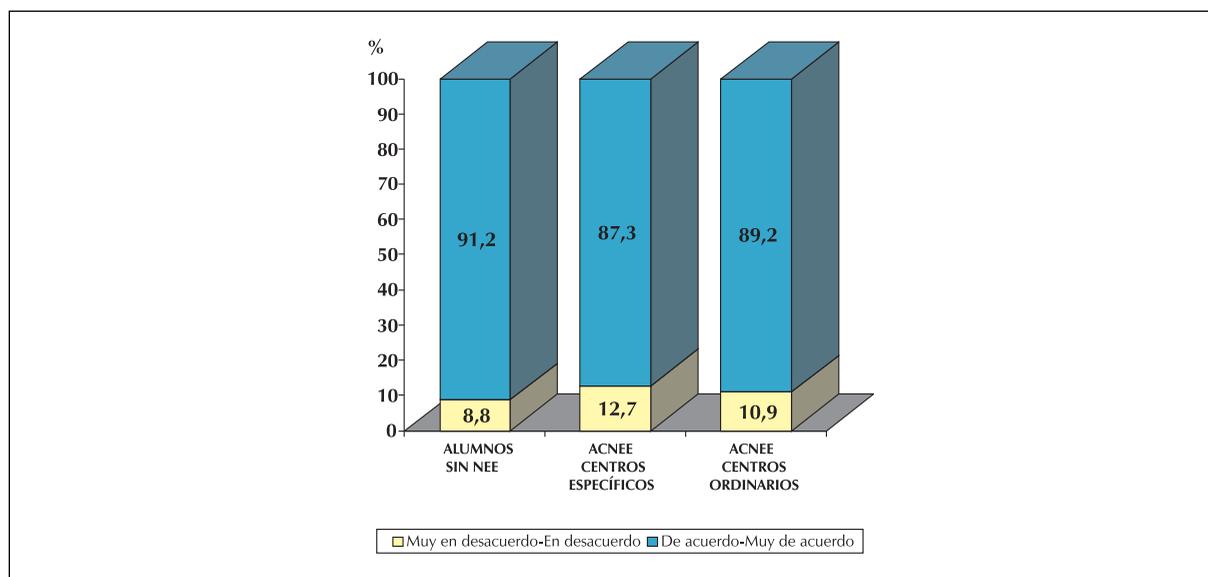
GRÁFICO 9.



Estos datos señalan que los alumnos con necesidades educativas especiales valoran la formación que reciben pero se sienten preocupados por su futuro laboral. Es una apreciación que coincide, desgraciadamente, con la realidad. Sólo una de cada tres personas con discapacidad trabaja, según el Instituto Nacional de Estadística. Además, la falta de relación del centro con el mundo del trabajo, como han manifestado los profesores de todos los centros, refuerza esta idea en los alumnos. Es preciso un cambio profundo en los centros docentes y en la propia sociedad para modificar esta situación.

Las respuestas a la última pregunta son claramente afirmativas (ver gráfico 10). Todos los alumnos manifiestan que les gustaría vivir en pareja y formar una familia cuando sean mayores: el 87,3% de los alumnos escolarizados en centros específicos, el 89,2% de los alumnos integrados y el 91,2% de los alumnos sin discapacidad. Estos porcentajes ponen de relieve que los deseos y expectativas afectivos y sexuales de todos los alumnos son iguales, cualquiera que sea su situación personal. Sobre lo que es necesario reflexionar es cómo y en qué condiciones pueden llevarse a la práctica estos deseos.

GRÁFICO 10. CUANDO SEA MAYOR ME GUSTARÍA VIVIR EN PAREJA Y TAL VEZ FORMAR UNA FAMILIA



En resumen:

- La mayoría de los alumnos están satisfechos con la preparación que reciben.
- Los alumnos con necesidades educativas especiales son más críticos con sus posibilidades de encontrar un trabajo al terminar de estudiar.
- Los alumnos con n.e.e. asociadas a discapacidad auditiva son mayoritariamente pesimistas sobre sus posibilidades de empleo.
- La gran mayoría de los alumnos con necesidades educativas especiales desean vivir en pareja y formar una familia cuando sean mayores.

9. LAS OPINIONES DE LAS FAMILIAS

El estudio realizado se completó con la opinión de las familias de los alumnos con necesidades educativas especiales. Siguiendo el método utilizado con los profesores y los orientadores, también ahora se emplearon dos estrategias convergentes. Por una parte, se envió a 1800 familias un cuestionario para que manifestaran su opinión sobre la situación educativa de sus hijos y su propia experiencia personal. Por otra, se realizaron numerosas entrevistas con padres a cuyos hijos se les ha considerado con necesidades educativas especiales para conocer mejor sus preocupaciones y valoraciones.

El análisis de las respuestas proporcionadas al cuestionario se enfrentó con una dificultad inicial: el tipo de discapacidad que los padres atribuían a su hijo no concordaba en bastantes casos con la discapacidad habitual de los alumnos en cada uno de los centros educativos. La atribución de “trastornos generalizados del desarrollo”, por ejemplo, fue muy numerosa, superior a los porcentajes existentes en los centros. Estos desajustes condujeron a incorporar todas las opiniones de los padres en los datos generales, pero sólo aquellas que se consideraban ajustadas se incluían en los datos de cada discapacidad. Además, el porcentaje de respuestas de los padres con alumnos en Bachillerato o en Formación Profesional fue muy reducido debido al escaso número de alumnos que cursan estas enseñanzas, por lo que se incluyeron en el colectivo de padres de secundaria.

El número total de respuestas recibida fue de 769 y su distribución por etapa educativa, centro y discapacidad se encuentra en el cuadro 1. Las preguntas se organizaron en el marco del modelo seguido con los demás sectores de la comunidad educativa aunque en este caso con algunas modificaciones debido a las características de los padres. Por un lado, se incrementaron las dimensiones del primer nivel referido al contexto, con el fin de conocer mejor la situación de las familias, su experiencia con los distintos especialistas que han trabajado con sus hijos, la información de que disponen y las ayudas recibidas. Por otro, se suprimió el nivel de los procesos de enseñanza. Se pensó que los padres no tenían información directa sobre lo que sucede en el aula. Los niveles de análisis quedaron, por tanto, reducidos a tres: contexto, procesos de centro y resultados.

CUADRO 1. Nº DE FAMILIAS QUE HAN PARTICIPADO Y SU DISTRIBUCIÓN POR TIPO DE CENTRO, ETAPA EDUCATIVA Y DISCAPACIDAD

		TOTAL	
TIPO DE CENTRO	PÚBLICO	603	
	PRIVADO	166	
ETAPA EDUCATIVA	CENTRO INTEGRACIÓN	EDUCACIÓN INFANTIL	170
		EDUCACIÓN PRIMARIA	166
		EDUCACIÓN SECUNDARIA	125
	CENTRO ESPECIAL	EDUCACIÓN INFANTIL BÁSICA	65
		APRENDIZAJE DE TAREAS	140
		TRANSICIÓN A LA VIDA ACTIVA	55
TIPO DE DISCAPACIDAD	AUDITIVA	47	
	PSÍQUICA	57	
	MOTÓRICA	589	
	ALTERAC. DEL DESARROLLO	90	
		33	

9.1. Contexto

9.1.1. Información y ayudas recibidas

Las tres primeras preguntas del cuestionario solicitaban la opinión de las familias sobre la información que tienen acerca de las medidas de apoyo para los hijos con discapacidad, los procedimientos de acceso y las ayudas finalmente recibidas. Su formulación concreta fue la siguiente:

1. *Tengo información sobre las medidas legislativas y de apoyo para los ACNEES.*
2. *Los procedimientos para acceder a las ayudas son rápidos y eficaces.*
3. *Tengo ayudas para sufragar los gastos extraordinarios que nos suponen los apoyos fuera del colegio.*

Las respuestas a las tres preguntas fueron mayoritariamente negativas. La mayoría de los padres manifestaron que tenían poca información, que los procedimientos eran lentos e ineficaces y que apenas tenían ayudas para sufragar los gastos extraordinarios de sus hijos (ver cuadro 2).

No se produjeron diferencias significativas entre los padres de las diferentes etapas educativas ni entre aquellos cuyos hijos tenían distinta discapacidad.

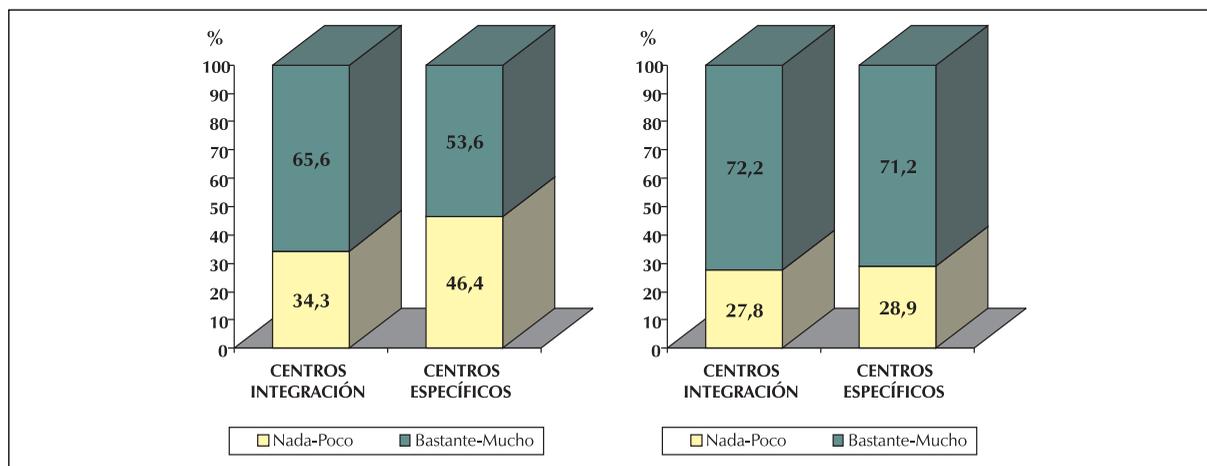
CUADRO 2. INFORMACIÓN Y AYUDAS RECIBIDAS

	%	CENTROS ORDINARIOS	CENTROS ESPECÍFICOS
Tengo información sobre las medidas legislativas y de apoyo para los ACNEES	Nada Poco	70,3	77,6
	Bastante Mucho	29,7	22,4
Los procedimientos para acceder a las ayudas son rápidos y eficaces	Nada Poco	74,4	85,2
	Bastante Mucho	25,6	14,7
Tengo ayudas para sufragar los gastos extraordinarios que nos suponen los apoyos fuera del colegio	Nada Poco	87,3	91,9
	Bastante Mucho	12,6	8,2

9.1.2. La coordinación de los especialistas

Las dos preguntas siguientes plantearon a los padres si los especialistas a los que consultaban estaban bien coordinados y si la información que recibían sobre su hijo era coherente y adecuada. Las respuestas en este caso fueron positivas (ver gráfico 1). El 70% de los padres considera que la información que reciben de los especialistas es adecuada. Un porcentaje algo menor, el 65,6%, cree que los especialistas están bien coordinados aunque este porcentaje desciende al 53,6% en el caso de los padres con hijos en centros de educación especial. Posiblemente estos padres tienen hijos con mayores dificultades, han tenido que realizar más consultas y se han encontrado con informaciones menos coherentes.

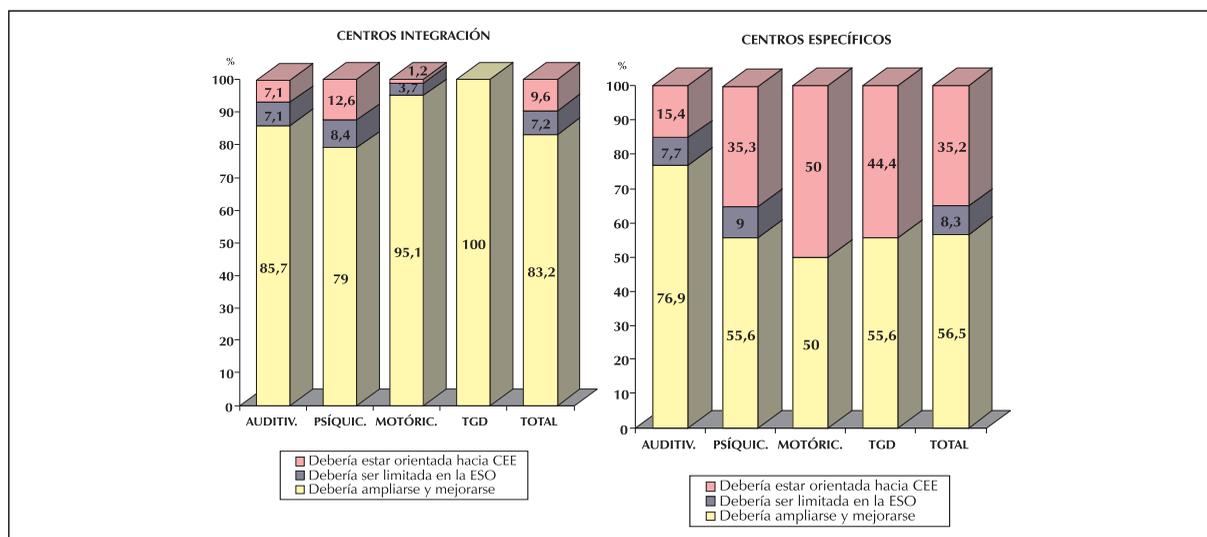
GRÁFICO 1.
LOS ESPECIALISTAS ESTÁN BIEN COORDINADOS LA INFORMACIÓN QUE RECIBO DE LOS ESPECIALISTAS ES COHERENTE Y ADECUADA



9.1.3. Actitudes ante la integración

Los padres tienen una actitud claramente favorable hacia la integración. La pregunta es idéntica a la realizada a otros colectivos y les planteaba que eligieran entre tres opciones: 1. Ampliar y mejorar la política de integración. 2. Hacerla mayoritaria en educación infantil y primaria pero más limitada en secundaria. 3. Orientar a los ACNEES a aulas o centros de educación especial. El 83,2% de los padres con hijos en centros ordinarios prefiere la primera alternativa (ver gráfico 2). También los padres que tienen hijos en centros de educación especial la eligen en primera opción pero en un porcentaje más reducido: el 56,5%. Lógicamente su apuesta por la integración es más tímida ya que sus hijos están en un centro específico, pero a pesar de ello la seleccionan en primer lugar.

GRÁFICO 2. POLÍTICA DE INTEGRACIÓN DE ACNEES



9.1.4. Relaciones familiares

La valoración de los padres de cómo se encuentra su hijo en el entorno familiar es muy positiva. El 97% de los padres opina que su hijo está contento y satisfecho en la familia. Una respuesta que es incluso más elevada que la expuesta por los propios hijos. En este caso, en torno al 90% de todos los alumnos considera que se llevaba bien con sus padres.

No se manifiestan diferencias entre los padres en función de la etapa educativa en la que estudia su hijo ni por su discapacidad.

9.1.5. Preocupaciones

La última pregunta que se les formuló a los padres fue que eligieran los tres temas que más les preocupaban entre los ocho siguientes:

- Su independencia futura.
- Su preparación para encontrar trabajo.
- Su desarrollo afectivo y sexual.
- Su integración social.
- Las ayudas económicas que puede recibir.
- Su salud y atención sanitaria.
- Los problemas de convivencia y comportamiento.
- Responsabilidad civil y capacitación legal.

Las respuestas fueron muy coincidentes entre los padres y se inclinaron en primer lugar por la independencia futura de su hijo, opción que fue seleccionada por el 73,1% de los padres. En segundo y tercer lugar señalaron la integración social y la preparación para encontrar trabajo (ver cuadro 3). El resto de las opciones se situaron a gran distancia de las anteriores.

CUADRO 3. PREOCUPACIONES DE LAS FAMILIAS

	%	DISCAPACIDAD				ETAPA EDUCATIVA			TOTAL
		AUDIT.	PSÍQ.	MOT.	TGD	EI	EP	ESO	
Independencia futura		72,7	71,8	75,3	86,7	74,5	73,5	70,9	73,1
Preparación para encontrar trabajo		77,3	59,7	50,6	26,7	37	63	80,9	58,6
Desarrollo afectivo y sexual		9,1	15,1	28,2	20	21,2	16,7	12,7	17,1
Integración social		63,6	56,7	68,2	73,3	65,5	58	54,5	60,1
Ayudas económicas que pueden recibir		6,8	11,5	10,6	20	10,3	9,9	14,5	11,1
Salud y atención sanitaria		25	37	41,2	33,3	50,9	31,5	24,5	36,5
Problemas de convivencia y comportamiento		29,5	33,8	16,5	40	30,3	33,3	25,5	30,3
Responsabilidad civil y capacitación legal		4,5	7,2	5,9	0	6,7	6,8	6,4	6,5

Existen diferencias significativas en función de la etapa educativa en la que el alumno está escolarizado. Los padres con hijos en educación secundaria sitúan en primer lugar la preparación para encontrar trabajo mientras que los padres cuyos hijos están en educación infantil otorgan una mayor importancia a su independencia futura y a su integración social.

Las preocupaciones de los padres son muy consistentes y se ven reforzadas por su propia experiencia. No es sencillo, por tanto, reducirla. Sin embargo, una política adecuada de preparación profesional e inserción laboral así como ayudas suficientes para su apoyo y protección social puede contribuir a paliar los temores actuales de los padres sobre el futuro de sus hijos con discapacidad.

En resumen:

- Los padres no se consideran informados sobre las ayudas existentes, consideran que los procedimientos para obtenerlas son lentos y piensan que apenas reciben ayuda económica para sufragar los gastos extraordinarios.
- La mayoría de los padres valora positivamente la coordinación entre los especialistas.
- Los padres, y de forma muy mayoritaria los que tienen sus hijos en un centro ordinario, creen que el proceso de integración debe ampliarse y mejorarse.
- Los padres están preocupados principalmente por la independencia futura de sus hijos, por su integración social y por su preparación laboral.

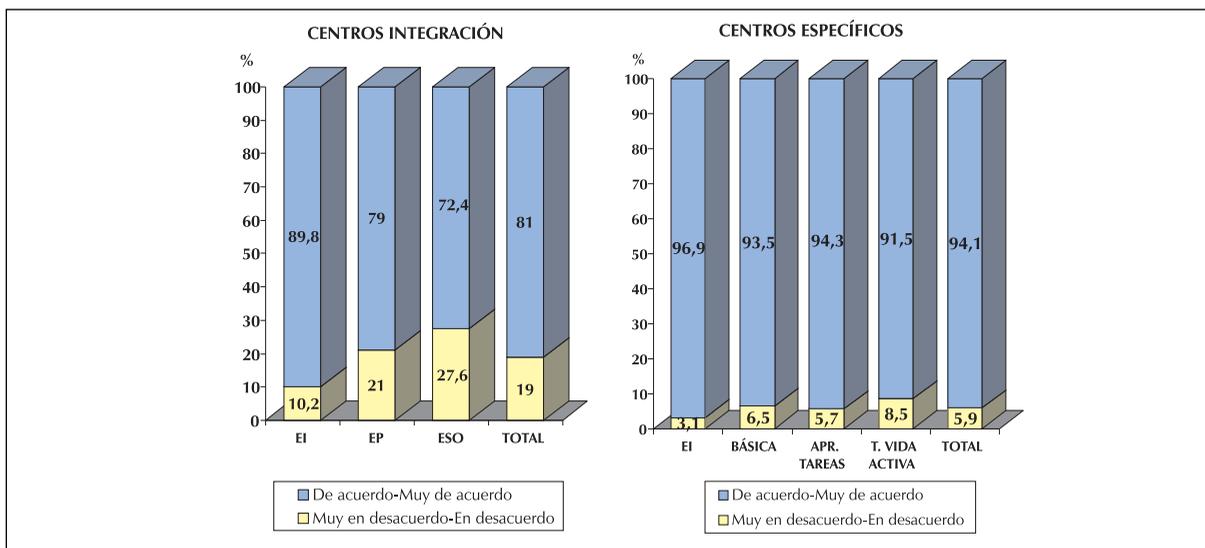
9.2. Organización y funcionamiento del centro

9.2.1. Funcionamiento y valoración del centro

Se plantearon a los padres varias preguntas para conocer su opinión sobre diferentes aspectos de la vida del centro. En concreto, se les preguntó sobre la formación de los profesores, su satisfacción con el centro, los recursos que el centro tiene disponibles y su valoración de lo que su hijo aprende y hace en el centro.

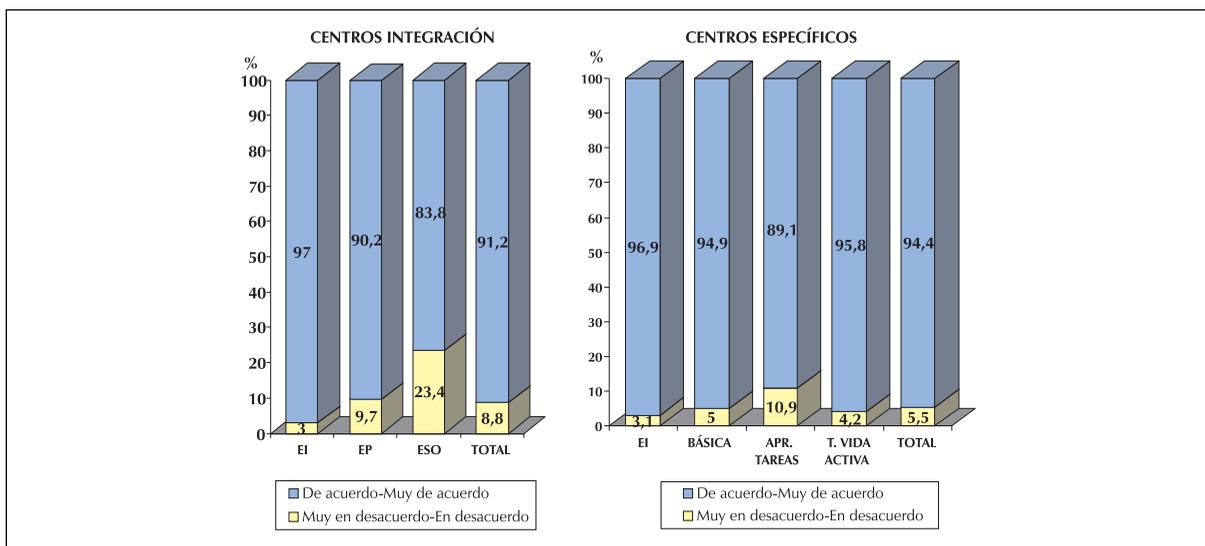
En la primera pregunta de esta dimensión se solicitó a los padres su opinión sobre si los profesores tienen una formación suficiente y adecuada. La gran mayoría de las respuestas fueron afirmativas: el 81% en los centros ordinarios que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales y el 94,1% en los centros de educación especial están satisfechos con la formación de los profesores (ver gráfico 3). El porcentaje es algo más bajo cuando se valora a los profesores de secundaria, el 72,4% da una opinión positiva, aunque sigue siendo una alta valoración. Hay que tener en cuenta las mayores dificultades a las que se enfrenta la enseñanza de los alumnos con necesidades educativas especiales en secundaria en comparación con las demás etapas educativas.

GRÁFICO 3. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO ES SUFICIENTE Y ADECUADA



Las dos preguntas siguientes abordan la valoración del centro por los padres. Su formulación fue la siguiente: “*me gusta el centro al que va mi hijo*” y “*si pudiera, cambiaría de centro a mi hijo*”. Las respuestas a la primera pregunta fueron muy favorables: más del 90% de las opiniones fueron valoraciones positivas (gráfico 4). Las dos posiciones extremas proceden de los padres cuyos hijos están en una escuela infantil (97%) por un lado y de los padres con hijos en secundaria (83,8% de respuestas positivas) por otro. A pesar de estas diferencias, el dato más relevante es la amplia y consistente satisfacción de los padres.

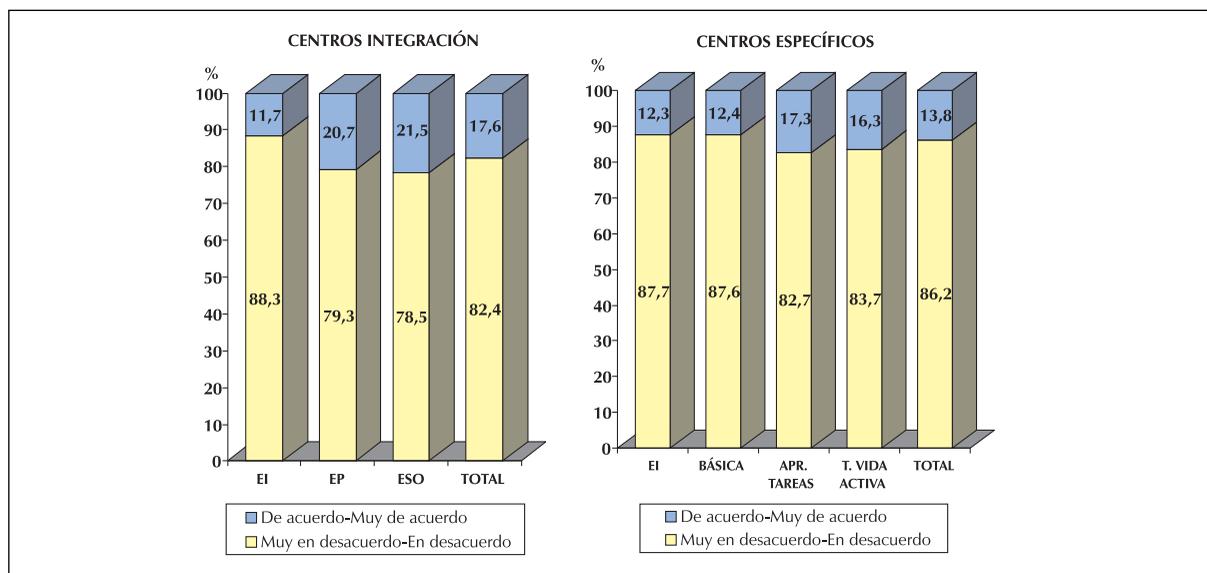
GRÁFICO 4. ME GUSTA EL CENTRO AL QUE VA MI HIJO



La segunda pregunta recibe una valoración también positiva aunque ligeramente más crítica: entre el 81% y el 86% de los padres en las diferentes modalidades educativas no cambiaría a su hijo de centro (ver gráfico 5). Existe, por tanto, un 10% de padres que estando satisfecho con su centro, preferiría otro para su hijo. Es posible que los padres estén pensando en un centro al que no pudieron llevar a su

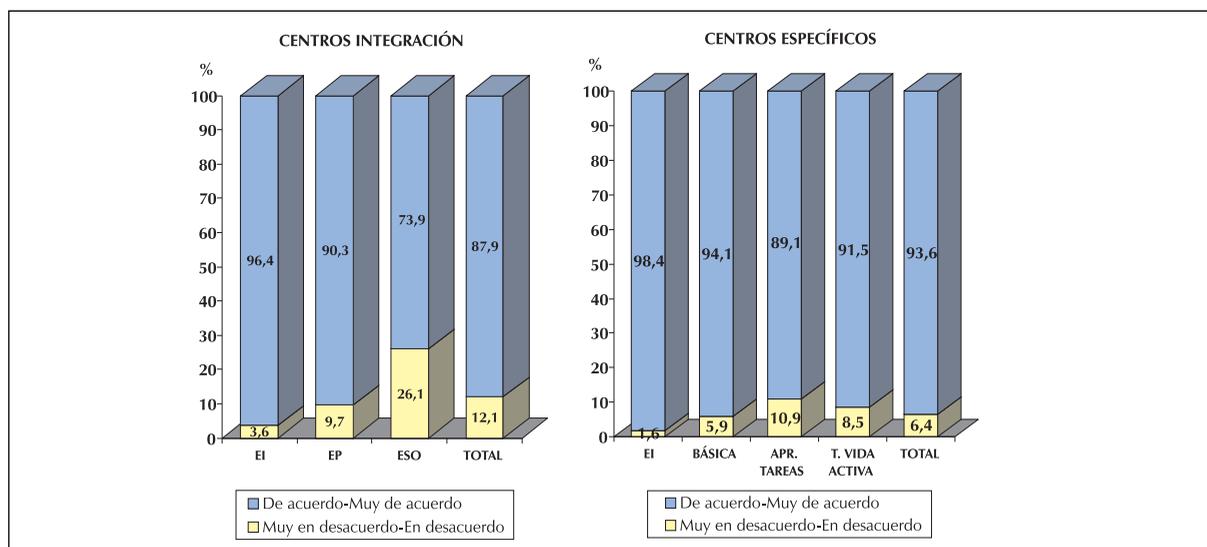
hijo por ausencia de plaza o porque no tenía en aquel momento los recursos necesarios para dar una respuesta adecuada a las necesidades de su hijo.

GRÁFICO 5. SI PUDIERA CAMBIARÍA A MI HIJO DE CENTRO



Las dos últimas preguntas de esta dimensión se refieren a la satisfacción de su hijo en el colegio y a las posibilidades que tiene para participar en actividades deportivas y culturales. Las respuestas son en ambos casos muy favorables. En la primera pregunta, el 96,4% de los padres con hijos en infantil afirma que a su hijo le gusta lo que hace en la escuela. El porcentaje inferior, también muy alto, es el de los padres con hijos en secundaria: el 73,9% está de acuerdo que a sus hijos les interesa y les gusta lo que se hace en el Instituto (ver gráfico 6).

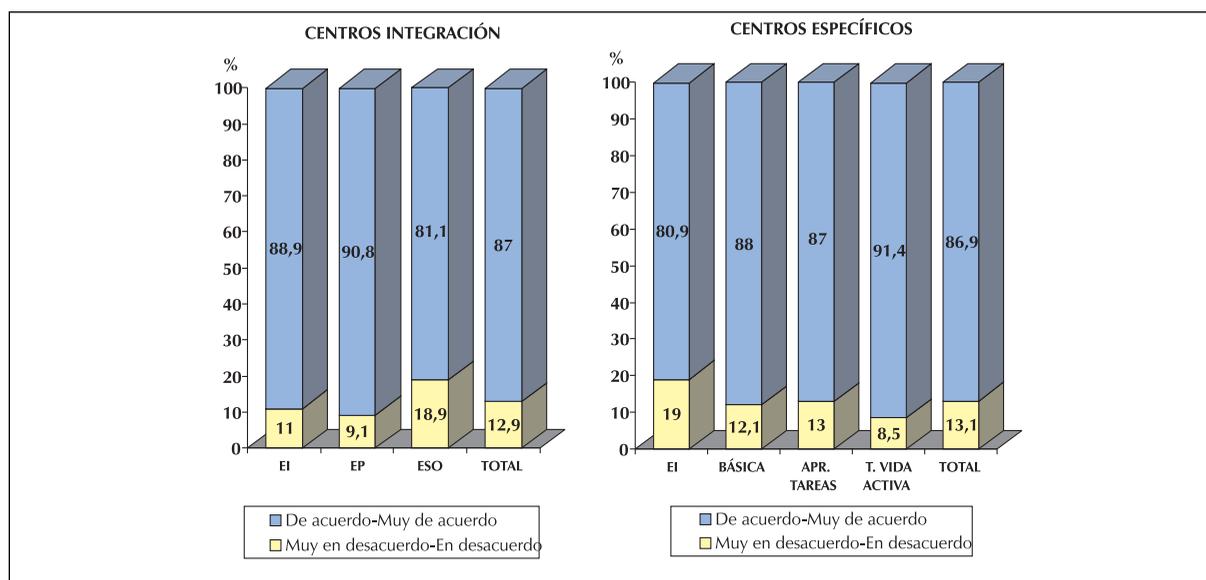
GRÁFICO 6. SATISFACCIÓN DE SU HIJO EN EL COLEGIO



Las respuestas de todos los colectivos de padres sobre las posibilidades de participar en actividades deportivas y de ocio en su centro se sitúan entre el 80% y el 90% (ver gráfico 7). Son porcentajes muy elevados que indican la valoración global positiva de los padres hacia los centros ordinarios que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales y hacia los centros de educación especial.

Como sucede en la mayoría de las respuestas, no se manifiestan diferencias significativas en función de la discapacidad de los hijos.

GRÁFICO 7. POSIBILIDAD DE PARTICIPAR EN ACTIVIDADES DEPORTIVAS Y CULTURALES



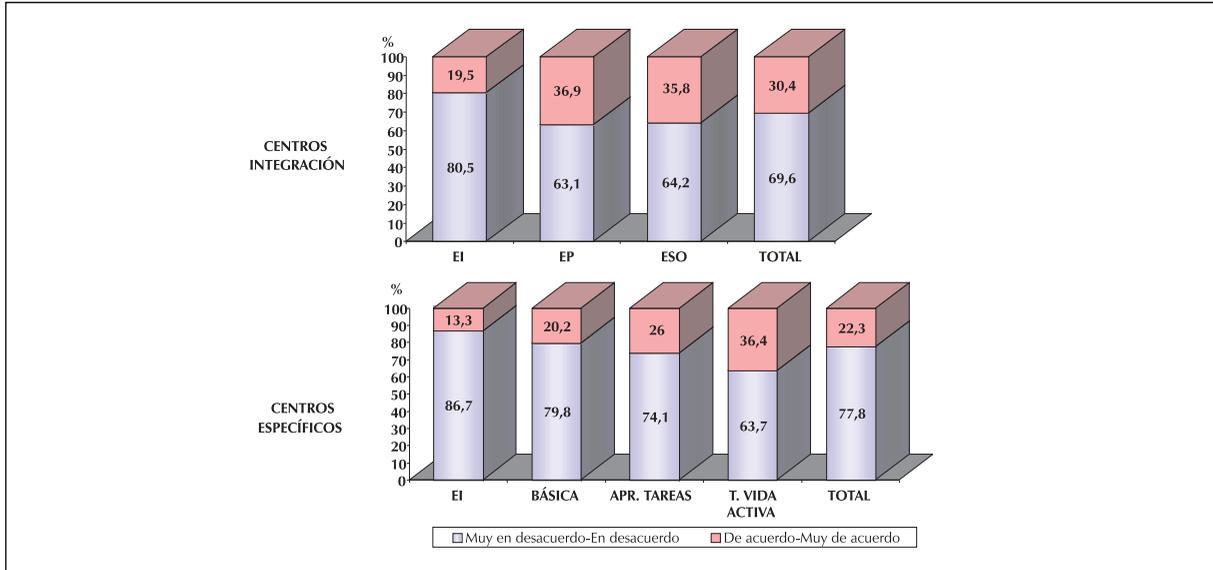
9.2.2. Relaciones con los padres

La segunda dimensión que se analiza en este nivel es la percepción que tienen los padres sobre las relaciones que el centro establece con ellos. Se formularon dos preguntas:

1. En el centro, apenas se tiene en cuenta la opinión de los padres.
2. Estoy satisfecho de cómo me atienden e informan los profesores.

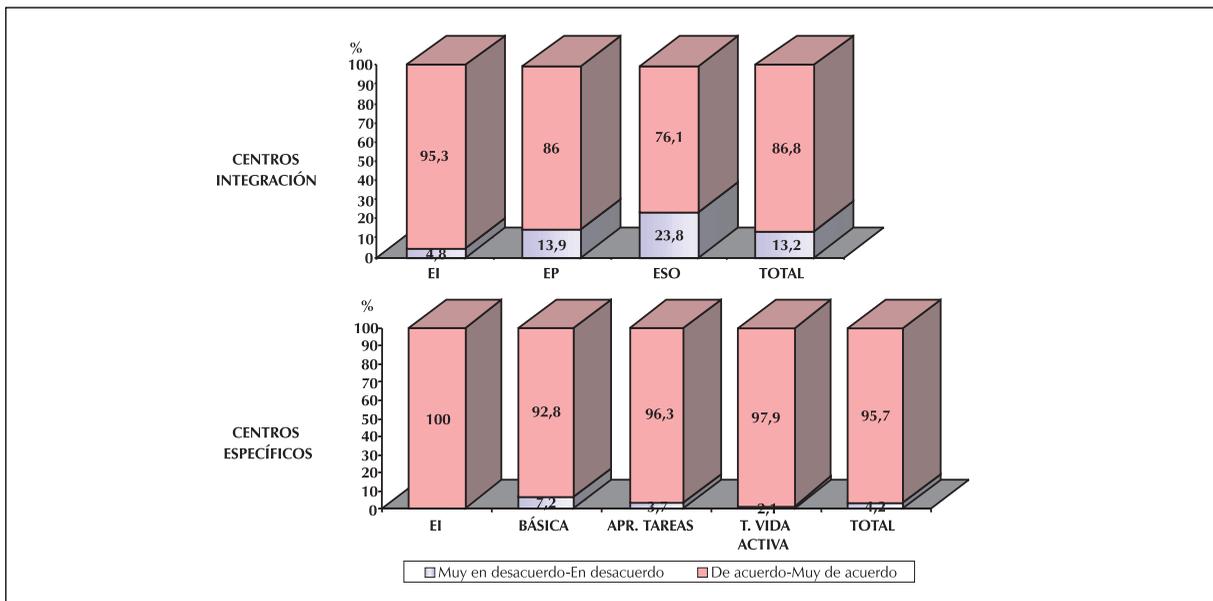
Las respuestas a la primera pregunta fueron mayoritariamente positivas. Sin embargo, entorno al 20% de los padres con hijos escolarizados en centros de educación infantil o especial y algo más del 35% de los que tienen hijos en centros de primaria y secundaria están insatisfechos (ver gráfico 8).

GRÁFICO 8. EN EL CENTRO APENAS SE TIENE EN CUENTA LA OPINIÓN DE LOS PADRES



Las respuestas a la segunda pregunta, sobre la atención que reciben los padres, es más favorable. De nuevo el porcentaje más elevado de valoraciones positivas se encuentra en educación infantil y especial (95%). Los padres con hijos en educación primaria y secundaria son algo más críticos: el 13,9% y el 23,8% respectivamente no están contentos de cómo les atienden e informan los profesores (ver gráfico 9).

GRÁFICO 9. ESTOY SATISFECHO DE CÓMO ME ATIENDEN E INFORMAN LOS PROFESORES



En resumen:

- La gran mayoría de los padres está satisfecha con la formación de los profesores y con el funcionamiento del centro en el que están escolarizados sus hijos.
- Los padres cuyos hijos están en educación infantil son los que están más contentos.
- Los padres con hijos en educación secundaria son algo más críticos pero sus porcentajes de aceptación del centro y de los profesores son superiores al 70% en todas las preguntas formuladas.
- Los padres también están satisfechos de cómo les atienden e informan los profesores aunque el 30% se queja de que no tienen muy en cuenta sus opiniones.

9.3. Resultados

9.3.1. Valoración de la situación educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales

Para conocer la opinión de los padres sobre algunos aspectos referidos a la situación educativa de los alumnos, se les plantearon tres preguntas:

1. *El número de niños por aula es razonable.*
2. *La actitud del profesorado es positiva y de aceptación.*
3. *Estamos contentos con lo que enseñan a mi hijo.*

Las respuestas a las tres preguntas fueron mayoritariamente positivas (ver cuadro 4). Las opiniones más críticas se sitúan en el número de alumnos por aula. El 30% de los padres cuyos hijos van a un colegio ordinario piensa que es excesivo. En esta opinión coinciden tanto los padres de infantil como de primaria y de secundaria.

CUADRO 4. VALORACIÓN DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA DE LOS ACNEES

	%	INTEGRACIÓN				EDUC. ESPEC.
		EI	EP	ESO	TOTAL	TOTAL
El número de niños por aula es razonable		28,8	31,1	31,8	30	3,9
		73,2	69	68,2	70	96,1
La actitud del profesorado es positiva y de aceptación		32	10,3	18	10,1	3
		97	89,7	82	90	97
Estamos contentos con lo que enseñan a nuestro hijo		6,5	17	27,3	15,6	11,2
		93,4	82,9	72,7	84,4	88,8

Las respuestas más positivas de los padres en relación con la actitud de los profesores y con lo que enseñan a sus hijos proceden de los padres que tienen hijos en la educación infantil. Algo más críticos

son los que valoran a los profesores de secundaria: el 18% no cree que los profesores que trabajan en esta etapa educativa tenga una actitud de aceptación y el 27,3% no está contento con lo que enseñan a su hijo. Sin embargo, la mayoría de los padres manifiestan una opinión positiva (cuadro 4).

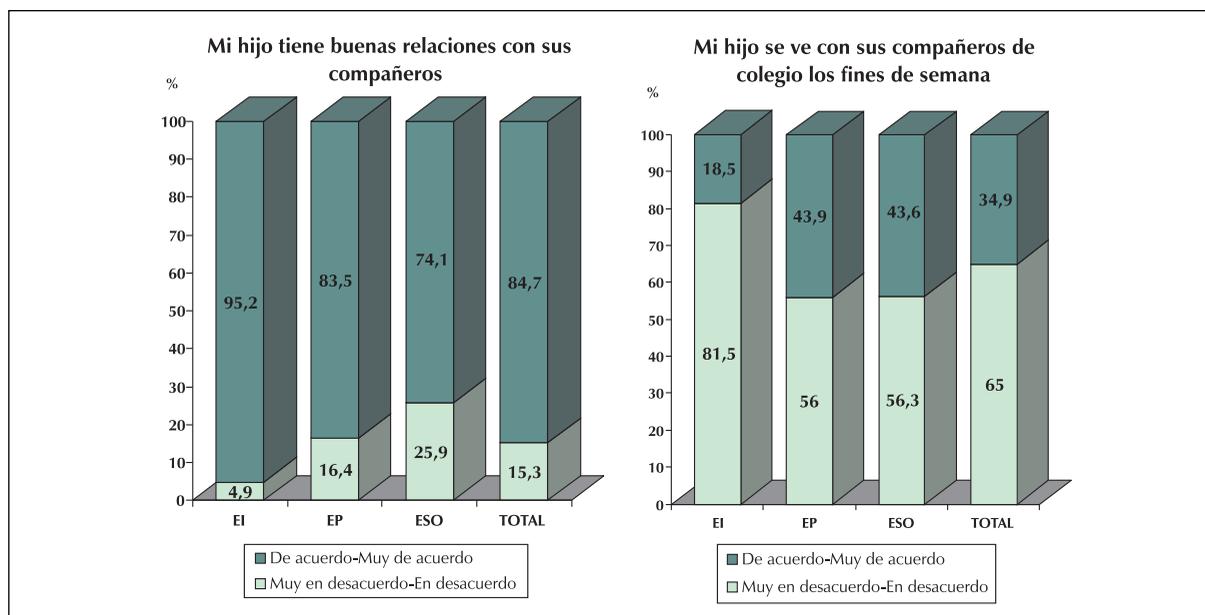
9.3.2. Relaciones sociales de sus hijos

Se plantearon a los padres dos preguntas para conocer su valoración de las relaciones sociales de sus hijos:

1. *Mi hijo tiene buenas relaciones con sus compañeros.*
2. *Mi hijo se ve con sus compañeros de colegio los fines de semana.*

La mayoría de las respuestas a la primera pregunta es positiva. De nuevo, como es previsible, destaca el porcentaje de aceptación de la educación infantil, el 95,2%, y la disminución del acuerdo con las relaciones de los alumnos en secundaria. En este caso, el porcentaje de padres que piensan que sus hijos tienen buenas relaciones con sus compañeros es del 74,1% (ver gráfico 10). Estos porcentajes coinciden con los proporcionados por los alumnos.

GRÁFICO 10. RELACIONES SOCIALES DE LOS HIJOS

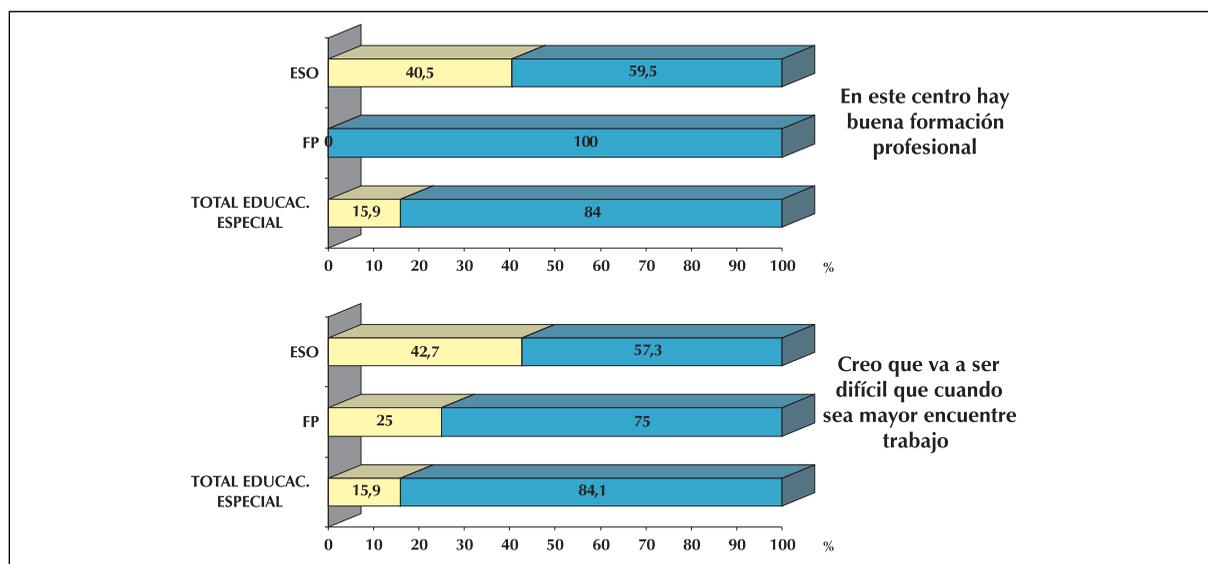


Las respuestas a la segunda pregunta son negativas (ver gráfico 10). La mayoría de los padres no cree que sus hijos se encuentren con los compañeros del colegio los fines de semana. Sólo el 43% de los padres con hijos en primaria y secundaria admite esta posibilidad. Hay que recordar, sin embargo, que la mayoría de los alumnos mayores afirma que los fines de semana está con compañeros de su misma edad.

9.3.3. Perspectivas laborales

Se hicieron a los padres dos preguntas sobre la formación profesional y las posibilidades de que sus hijos encuentren trabajo cuando sea mayor. Sólo debían responder los padres cuyos hijos tuvieran más de 14 años. Los padres están bastante satisfechos de la formación profesional que hay en los centros. Aquellos padres cuyos hijos están cursando la ESO tienen opiniones algo menos positivas, lo que es normal dado que en el centro puede que no haya oferta de formación profesional. En cambio, el 100% de los padres cuyos hijos cursan FP en un Instituto está satisfecho, si bien hay que recordar que el número de respuestas es escaso (ver gráfico 11).

GRÁFICO 11. PERSPECTIVAS LABORALES



La segunda pregunta planteaba a los padres si creían que sería difícil que sus hijos encontraran trabajo cuando fueran mayores. La mayoría de los padres admite esa dificultad (ver gráfico 11). Las opiniones son más pesimistas cuando proceden de los padres con hijos en centros de educación especial: el 84,1% considera que va a ser difícil. Es comprensible este porcentaje más elevado ya que las dificultades de los alumnos en los centros específicos son mayores. A pesar de que su valoración de la formación profesional es alta, los padres no consideran que haya ninguna garantía de empleo.

El tema de las relaciones entre los centros educativos y el empleo y las posibilidades de acceso al trabajo vuelve a ser la preocupación central de las familias y uno de los elementos más débiles del sistema educativo y de las instituciones sociales y laborales.

9.3.4. Cambios propuestos

La última dimensión de este nivel se refiere a los cambios que los padres consideran más importantes para mejorar la atención educativa de los alumnos. Las alternativas que se les propusieron fueron las mismas que a los profesores y a los orientadores:

- Incrementar el profesorado de apoyo en todos los centros.
- Mejorar la atención a las familias.

- Criterios más claros para determinar los alumnos que deben escolarizarse en centros ordinarios y en centros de educación especial.
- Conseguir que las familias colaboren más en la educación de sus hijos.
- Ampliar las posibilidades de formación de los profesores en condiciones satisfactorias.
- Cambiar las actitudes sociales para que sean más solidarias y menos competitivas.
- Incentivar a los profesores que trabajan con estos alumnos.
- Dotar de mayores recursos económicos y tecnológicos a los centros.
- Ampliar los profesionales de los equipos psicopedagógicos y de los departamentos de orientación de los centros.
- Mejorar la organización y el funcionamiento de los centros escolares para promover una mejor atención a la diversidad de los alumnos.
- Mayor interés de la Administración educativa.
- Ampliar los modelos de escolarización de esos alumnos.

Los padres debían elegir las tres opciones que consideraran más importantes. Las opiniones de los padres se encuentran recogidas en el gráfico 12. Los padres cuyos hijos están en un centro de integración eligen en primer lugar y de forma destacada el incremento de los maestros de apoyo (63,7%). Después, y con un porcentaje de selección superior al 30%, se encuentra la dotación de mayores recursos, la ampliación de los orientadores y la mejora del funcionamiento del centro. Los padres destacan, por tanto, que la mayor dotación de profesores y profesionales junto con formas más flexibles de organización y de funcionamiento del centro son las iniciativas más adecuadas para mejorar la atención educativa de sus hijos. Su valoración se sitúa en una posición intermedia entre los profesores y los orientadores. Con los primeros coinciden en la importancia de los maestros de apoyo; con los segundos, en la necesidad de ampliar el número de orientadores y mejorar el funcionamiento de los centros.

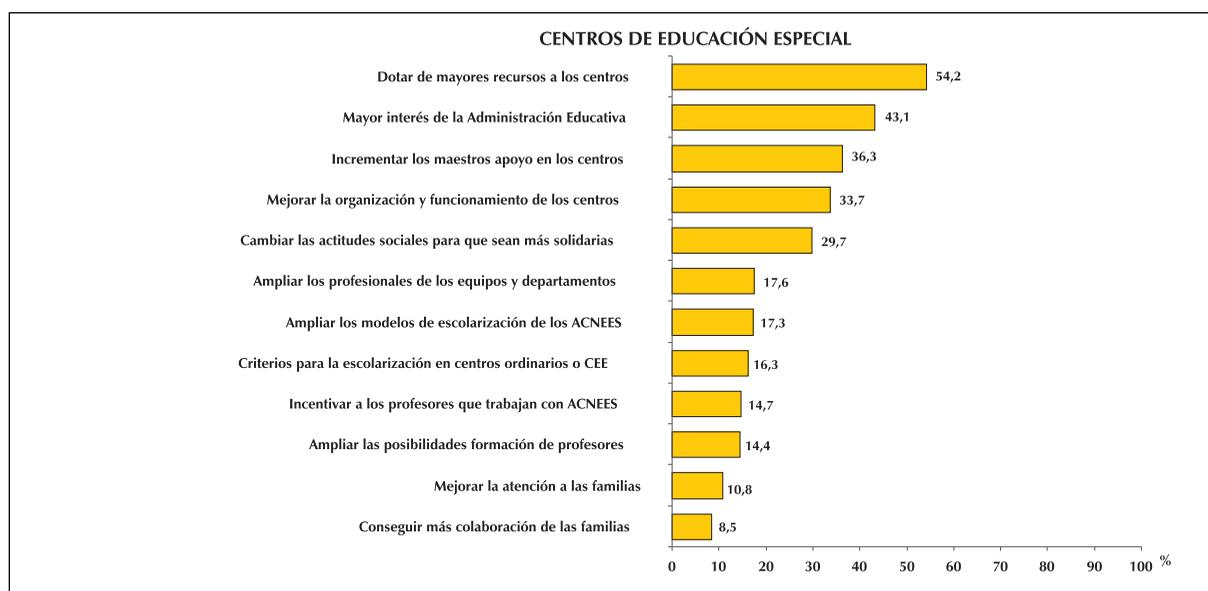
GRÁFICO 12. CAMBIOS PROPUESTOS PARA MEJORAR LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS ALUMNOS



Los padres cuyos hijos están en un centro de educación especial manifiestan otras prioridades (ver gráfico 13). Un rasgo que destaca en sus respuestas es que no existen diferencias notables entre las

opciones que eligen en los primeros lugares. La impresión que suscita es que los padres están bastante satisfechos con el funcionamiento de los centros de educación especial, con el trabajo de los profesores y con los recursos de que disponen. Las alternativas que reciben entre el 33% y el 55% de las elecciones de los padres son la dotación de recursos, el mayor interés de la Administración educativa, el incremento de los maestros de apoyo y la mejora del funcionamiento de los centros.

GRÁFICO 13. CAMBIOS PROPUESTOS PARA MEJORAR LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS ALUMNOS



Las opiniones de unos padres y otros coinciden, en cambio, en las alternativas menos elegidas. La atención a las familias, la colaboración de los padres, los criterios de escolarización, la ampliación de los modelos de escolarización y la formación de los profesores están entre las opciones que no llegan al 20% de las respuestas de los padres. Conviene recordar de nuevo que los padres sólo podían elegir tres alternativas, por lo que la falta de selección sólo indica menor interés que otras opciones.

En resumen:

- Los padres de todas las etapas y centros educativos están satisfechos de cómo trabajan los profesores con sus hijos.
- Los padres de infantil son los más satisfechos mientras que los de secundaria manifiestan opiniones algo más críticas.
- La mayoría de los padres creen que sus hijos tienen buenas relaciones con sus compañeros aunque admiten que no suelen estar con ellos los fines de semana.
- La organización de actividades de ocio y tiempo libre por parte de los centros puede ser una estrategia positiva para facilitar estos encuentros.

- Los padres están satisfechos con la formación profesional que existe en su centros pero son muy críticos con las posibilidades de que sus hijos accedan al trabajo.
- La conexión entre el sistema educativo y el mundo laboral y la apertura de posibilidades de empleo para los jóvenes con discapacidad debe convertirse en el principal objetivo de los poderes públicos.
- Los padres cuyos hijos están en centros ordinarios que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales consideran que el cambio prioritario debe ser dotar de más maestros de apoyo a los centros. Una opinión que coincide con la de los profesores. También insisten en la ampliación de los recursos, el incremento de los orientadores y la mejora del funcionamiento de los centros.
- Los padres de los centros de educación especial destacan en mayor medida la necesidad de incrementar la dotación de recursos económicos y la importancia de un mayor interés de la Administración educativa.

9.4. Evaluación cualitativa

La información reflejada en este apartado se ha obtenido en reuniones-coloquio y entrevistas con familias que tienen un hijo con discapacidad, a fin de profundizar y completar los temas planteados en los cuestionarios. El contacto con dichas familias se ha establecido con la colaboración de los siguientes centros educativos:

- CP Las Acacias (Pozuelo de Alarcón)
- CP Parque Aluche (Madrid)
- IES Las Musas (Madrid)
- IES San Juan de la Cruz (Pozuelo de Alarcón)
- Colegio Hispano de la Palabra (Madrid)
- Aulas de EE del CP San Pío X (Majadahonda)
- CEPRI (Majadahonda)
- Centro de EE San Carlos (Pozuelo de Alarcón)
- Centro de EE Miguel de Unamuno (Móstoles)

También se mantuvo una reunión con responsables de la FEAPS y con miembros de la Asociación para la atención de disminuidos psíquicos ligeros y límites (ADISLI).

La mayoría de las participantes han sido madres. Tienen un nivel cultural medio alto y son profesionales de distintos ámbitos. Su participación en el estudio es un dato más de su interés, inquietud y un alto grado de implicación en acciones de mejora para la atención a niños discapacitados (son miembros de Asociaciones, participan en la AMPA del colegio, ...). En todos los casos, los hijos afectados tienen más del 33% de minusvalía en el certificado del IMSERSO.

Las experiencias de las familias entrevistadas son variadas y las situaciones de sus hijos son representativas respecto a las siguientes variables, cruzadas entre sí:

- **Tipo de discapacidad:** psíquica, motora, auditiva, visual, trastornos generalizados del desarrollo y plurideficiencias.
- **Historia escolar:** cambios de EE a integración y viceversa, siempre en integración o siempre en EE.
- **Edad o etapa educativa actual:** E. Infantil, Primaria, ESO y mayores de 18 años.
- **Modalidad educativa actual:**
 - Centros de Integración, públicos y concertados, en las Etapas de E. Infantil, Primaria y ESO.
 - Aulas de EE ubicadas en un centro público ordinario. Varios tipos de discapacidad (plurideficiencia, motora, psíquicas, visuales). Edades entre los 3 y los 16 años.
 - Centros de EE, públicos o concertados.

Para cada tema, se ha analizado con las familias sus razones para adoptar una u otra decisión, su valoración de las dificultades encontradas, el grado de satisfacción con la respuesta que han encontrado a sus necesidades y sus propuestas de mejora, teniendo en cuenta sus experiencias.

9.4.1. Contexto educativo y social

Información sobre aspectos legislativos y atención recibida por la Administración

En general, las familias consideran que es complicado y difícil obtener información sobre medidas legislativas en los distintos ámbitos (educativo, sanitario y de apoyo social). En el mejor de los casos, y no siempre, cada servicio con el que tratan ofrece de forma parcelada esa información. Creen que debería mejorar la coordinación entre las diferentes Consejerías de la Administración para atender correctamente a las necesidades de esta población en todas las facetas de su vida; no sólo las necesidades educativas, sino también sanitarias, de empleo, de cultura, de ocio, etc. y a lo largo de toda su vida.

Sugieren que se creen o amplíen servicios de “atención y orientación a las personas con discapacidades” que aglutine información sanitaria, educativa y social sobre el conjunto de medidas, procedimientos y organismos a los que se necesita acceder.

Los padres comentan que, en muchas ocasiones, aunque dispongan de la información adecuada, supone un esfuerzo continuo reclamar y reivindicar los recursos que plantea la legislación.

A todas las familias les preocupa asegurar las condiciones del hijo cuando los padres fallezcan. Consideran que necesitan asesoramiento y alternativas para tomar decisiones al respecto (incapacidad legal, domicilio, tutorización...)

Las familias de niños sordos denuncian especialmente la poca atención que reciben a sus demandas por parte de la Administración educativa. Su reiterada petición de que la lengua de signos se convierta en un área curricular no ha sido todavía escuchada, a pesar del fracaso escolar que sufren estos niños desde hace muchos años.

Becas

Deberían mejorar y ser más ágiles los procedimientos para acceder a las ayudas. Muchas veces han perdido ayudas o becas por no estar informados. El trámite de las becas es muy lento. Habitualmente

las familias tienen que adelantar el dinero y en muchos casos no están en condiciones económicas de realizarlo.

La oferta de becas es insuficiente y está demasiado condicionada a los ingresos económicos de la familia. Algunos opinan que habría que mejorar las desgravaciones en IRPF, pero, en general, se muestran más partidarios de que la Administración ofrezca servicios públicos de calidad y accesibles a todos.

La coordinación de los especialistas y el apoyo que reciben las familias

El análisis de los padres en este aspecto, permite matizar los resultados obtenidos en los cuestionarios mencionados anteriormente.

Todas las familias coinciden en señalar que cuando ya reciben el diagnóstico del niño, pasan por un auténtico “peregrinaje” de un especialista a otro. Las orientaciones que reciben para tomar decisiones sobre estimulación, escolarización, ayudas económicas... muchas veces son parciales, o equívocas, siendo el resultado de gran confusión para los padres, que no se encuentran en el “mejor momento”, ya que suele coincidir con asumir y elaborar la problemática del hijo.

En general, los padres creen que necesitan ayuda psicológica para asumir la situación que se les “viene encima”. No está contemplada su prestación y muchos tienen que adaptarse ellos solos y pasan momentos de mucha incertidumbre y angustia.

En muchos casos, resulta muy complicada la coordinación entre los diferentes profesionales con los que se tienen que relacionar y son las familias las que se desplazan a uno u otro servicio e intercambian la información entre ellos. Las familias que tienen la experiencia de que el colegio, a través de los orientadores, intercambie informes y se ponga en contacto directo con los médicos o servicios sociales, lo valoran muy positivamente, porque agiliza determinados procesos. Los padres piden que la coordinación entre los especialistas esté más regulada desde la Administración.

Los padres comentan que tienen que pedir numerosos permisos en sus trabajos. No hay amplitud de horarios para ser atendidos, todos suelen coincidir en las mañanas, y ello suele producir situaciones muy incómodas.

Todos piden una mayor preparación y sensibilidad por parte de los servicios de salud. Por ejemplo, en una consulta de otorrino, dentista, traumatólogo... muchas veces no se atreven a hacerles pruebas, no dedican tiempo suficiente... Se deberían tener en cuenta algunas características de los niños, para reducir el tiempo en la sala de espera, que a veces les supone rabietas y dificultades de control.

Actitudes ante la integración

Las familias creen que se debe mantener y fomentar la experiencia de integración escolar. La mayoría de los padres apuntan que para sus hijos, la integración es muy positiva, en cuanto a que les mejora su autoestima, tienen modelos normalizados, se motivan a realizar un mayor esfuerzo y están más estimulados por las iniciativas de los demás hacia ellos. Para ello, se debe seguir mejorando los apoyos a los centros: profesorado de apoyo, orientadores, eliminación de barreras arquitectónicas, disminuir el número de alumnos en clase, reconocimiento social de las experiencias...

Los padres que han optado por centros de EE, aunque están satisfechos con el centro, preferirían que sus hijos estuvieran en clases ordinarias, con los recursos necesarios. En este sentido, prefieren aulas

de EE en centros ordinarios o modalidades de escolarización combinadas, que en estos momentos, en la Comunidad de Madrid, son experiencias muy escasas y difíciles de desarrollar porque no están previstas en la ley y dependen de la “buena voluntad” de algunos centros.

Las familias entrevistadas opinan que todavía deben mejorar las actitudes del profesorado y de la sociedad en general hacia la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Consideran conveniente que se sigan llevando a cabo medidas o campañas que promuevan una mayor colaboración y participación del entorno social y familiar, de forma que puedan participar en actividades habituales de cultura, ocio y tiempo libre, que puedan asumir el cuidado durante fines de semana, ser invitados a otras casas...

En el caso de niños sordos, las familias dicen que sus hijos tienen muy limitado el acceso a la cultura en general. La administración no se preocupa de poner intérpretes en actividades gratuitas que se proponen para los niños. En los Centros de Salud, los pediatras y los médicos no atienden como es debido a estos niños, algunos lo hacen con miedo o como si quisieran quitárselos de encima, también en estos Centros haría falta intérpretes para niños sordos.

Por lo tanto, sería necesario mejorar la sensibilidad social y los recursos para jóvenes y adultos con discapacidad. Falta perspectiva de futuro. Asimismo, se deberían mejorar las campañas informativas y revisar la imagen que se transmite sobre algunos diagnósticos: concretamente aluden a “equivocos” sobre el autismo.

Relaciones familiares

Los datos de las entrevistas coinciden con los resultados obtenidos en los cuestionarios, en cuanto a considerar que sus hijos se encuentran a gusto en el entorno familiar.

No obstante, señalan que es mucho más difícil educar a su hijo con discapacidad y que existen numerosos momentos de “crisis” para mantener un clima familiar adecuado. Fundamentalmente, aluden a dificultades para mantener un equilibrio en la atención que requieren y prestan a los otros hijos y para el desarrollo de su vida social, de relaciones con amistades y familia extensa.

Padres con niños con discapacidad motora, psíquica o autismo, comentan: “muchas veces te quedas en casa para que no te vean, porque te ponen mala cara y resulta muy incómodo”, “invitas a tus amigos y familiares a tu casa, pero tú no vas a la de los demás”, “A veces hay que forzar hasta a tu familia para que no se quiten de en medio”.

Valoran de forma muy positiva tener oportunidad de consultar y recibir pautas de actuación sobre estos temas, por parte de los orientadores de los centros escolares, ya que los consideran un referente con cierta continuidad en la intervención con sus hijos.

9.4.2. Organización y funcionamiento de los centros educativos

El principal criterio, expresado por los padres, para buscar centro escolar es la integración y convivencia con alumnos en condiciones normalizadas y la proximidad a su domicilio. Pero no siempre encuentran oferta suficiente que cumpla con otros requisitos imprescindibles para ellos, sobre todo de formación de profesorado, número de alumnos por aula y la dotación de especialistas.

Formación del profesorado

La formación que consideran que tienen los profesores suele ser un aspecto muy importante para decidir el centro en el que escolarizan a sus hijos. En general, los padres han terminado encontrando profesionales con buena formación, pero todos señalan experiencias negativas en este sentido.

En muchos casos, sobre todo cuando los hijos presentan discapacidad auditiva, discapacidad psíquica o autismo, han cambiado de un centro de integración a un centro específico porque los profesores no tenían la formación necesaria, ni se garantizaban los recursos y el asesoramiento específico. Son significativas las siguientes opiniones:

- En todos los casos, consideran peor la formación de los profesores de Secundaria, cuando la contrastan con la de los profesores de centros de integración de primaria.
- En casos específicos, de familias de niños con autismo la insatisfacción es más generalizada. El desconocimiento lo perciben no sólo en profesores, sino también en pediatras, neurólogos... Para encontrar profesionales con una buena formación acuden a centros específicos para autismo, que no siempre están cerca de su domicilio.
- Los padres de niños sordos, creen que se debería mejorar la formación de los profesores en Lengua de signos para que aumenten las oportunidades de escolarización de sus hijos.
- En algunos casos, en centros de educación especial, los profesores de los Programas para la transición a la vida adulta no están preparados para educar a estos alumnos, en cambio les vendría mejor un terapeuta ocupacional.

Valoración del centro

En los debates mantenidos, las familias se han mostrado satisfechas con el actual centro escolar, como la mejor opción dentro de las posibilidades de la oferta educativa. También comentan que están satisfechos porque ven que, al menos, sus hijos van contentos al Centro.

No obstante, analizan una serie de limitaciones o problemas para poder elegir centro escolar, fundamentalmente referidas a las condiciones de los Institutos y de los centros de Educación Especial.

Sugieren mejoras en la organización y funcionamiento de los IES para que fuera posible continuar la escolaridad en integración. Desde su punto de vista, se debería contemplar:

- Reducir el número de profesores que trabajan con el alumno.
- Reducir el número de alumnos del aula.
- Oferta de actividades escolares y extraescolares adaptadas a las necesidades de los alumnos con cualquier tipo de discapacidad.
- Posibilidad de comedor escolar.
- Mayor coordinación de profesores y especialistas.
- Cuidadores.
- Intérpretes de lengua de signos.

- Preparación específica del profesorado.
- Auxiliares técnicos sanitarios.
- Terapeutas ocupacionales.
- Mayor incorporación y uso de las nuevas tecnologías.

Respecto a los centros de Educación Especial, proponen una mayor apertura y relación de éstos con contextos normalizados.

Por último, señalan que en la Comunidad de Madrid, no hay centros públicos específicos para niños con autismo. Estas familias consideran que la oferta de centros concertados no es suficiente (les obliga a largos desplazamientos o a cambiar su domicilio), ni equivalente a las condiciones de la enseñanza pública (no hay control sobre temas relacionados con comedor, transporte y otros servicios que tienen que financiar los padres).

Relación del centro con los Padres

En E. Infantil, Primaria o los centros específicos, perciben que se cuida más la relación con las familias y está más articulada, es más fácil, la participación de los padres (son frecuentes las reuniones de tutores y especialistas con los padres; en la AMPA están representadas las familias de alumnos con necesidades educativas especiales...).

En los IES está peor prevista y organizada la información a las familias: “el profesor de apoyo habla de progresos y el tutor, o bien no ha recogido los datos de los diferentes profesores o habla sólo de las dificultades del chico”, “son demasiados profesores los que intervienen”. Apenas existe tradición de participación de las familias en el Consejo Escolar o de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos y, mucho menos, se contempla la representación de los que tienen hijos con necesidades educativas especiales.

9.4.3. *Resultados*

Valoración de la situación educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales

Ratio

Cuando sus hijos están en centros ordinarios, tanto en E. Infantil como en Primaria, consideran que en algunos casos puede ser adecuada la ratio de alumnos por clase, pero que es necesario que se plantee una mayor diversidad de opciones o fórmulas más flexibles. Creen que no es suficiente el planteamiento actual de «dos alumnos con necesidades especiales por aula», siendo 25-30 el número total de alumnos en el grupo.

Sugieren que sería preciso poder matizar más y contemplar situaciones en las que pueda ser menor. Por ejemplo, “reducir hasta un mínimo de 15 alumnos, teniendo en cuenta las necesidades de atención más permanente o individualizada de los niños” (cuando son más pequeños, si tienen menos autonomía, por el tipo y grado de discapacidad...). Concretamente, las familias de niños con autismo, lo considerarían esencial para que sus hijos puedan estar integrados en centros ordinarios.

Las familias cuyos hijos han continuado la integración escolar en Institutos de Secundaria, creen que este cambio es más necesario y fundamental.

Dotación de profesores de apoyo

Los padres, aun estando satisfechos con los centros de integración de primaria, echan de menos que se tengan más en cuenta las características y necesidades de los niños para la dotación de profesores de apoyo específico. Concretamente se realizan las siguientes propuestas:

“Se debería tener en cuenta si los alumnos necesitan 2 ó 5 sesiones de apoyo semanales, si pueden ser en grupo o han de ser individuales, fuera o dentro del aula ordinaria”.

“No es suficiente definir un profesor de Pedagogía Terapéutica para 12 alumnos o un logopeda para 25 alumnos, sin tener en cuenta también sus diferentes necesidades y condiciones de apoyo”.

“La dotación de los especialistas, como profesores de audición y lenguaje, fisioterapeutas, cuidadores, muchas veces no es adecuada en centros preferentes para discapacidad motora, produciéndose muchas situaciones caóticas en los recreos o desplazamientos de los alumnos y teniendo que pagar los padres personal externo para atender mejor a sus hijos”.

Los padres dan más valor a los recursos humanos, la actitud hacia sus hijos, que a los recursos materiales y técnicos. Debería ser posible aumentar el profesorado. Los comentarios son semejantes a los realizados sobre la ratio general de alumnos por aula.

Objetivos educativos

Los padres de chicos más mayores, en Centros de EE, con mayor grado de afectación, no entienden bien el sentido de ciertos objetivos o actividades de enseñanza y creen que, en muchos casos, se les considera «niños eternos». Les parece que “pierden muchas horas haciendo tareas repetitivas y poco funcionales”, “que los profesores se suelen acomodar y que los chicos se pasan los días haciendo puzzles”, “a veces no se cumplen los horarios, se alargan los recreos”, “como los chicos no pueden contar lo que pasa en el colegio, se produce falta de confianza en lo que les enseñan”. Algunas madres dicen: “Exijo educación de calidad, no que aparquen a mi hijo”.

Consideran que no se debería hablar de función asistencial de los centros educativos, porque todas las personas aprenden y progresan.

En ESO, sobre todo los padres de alumnos con hijos con deficiencia psíquica, plantean que sería conveniente dar más importancia a la enseñanza de estrategias, autonomía, habilidades sociales y aspectos importantes para el trabajo y la vida diaria. Creen que se deberían reorientar los contenidos para que sean más prácticos y útiles, para alumnos que no van a continuar un ciclo de formación profesional o Bachillerato.

Los padres de niños sordos piensan que para que sus hijos, que no tienen deficiencia mental, tengan un verdadero acceso al curriculum ordinario, se tiene que añadir la lengua de signos como algo imprescindible para su comunicación y aprendizaje.

Relaciones sociales de sus hijos

En las entrevistas, las familias han puesto de manifiesto que a sus hijos les resulta muy difícil hacer amigos fuera del entorno escolar o de forma espontánea y casual, por lo que el colegio es un lugar privilegiado para relacionarse con sus iguales.

Asimismo, valoran muy positivamente, aunque sean escasas, las iniciativas de Ayuntamientos y de Centros culturales y de ocio, dirigidas a facilitar la participación de los niños con discapacidad en las actividades habituales, ya que facilitan mucho las relaciones sociales.

Perspectivas laborales

Cuanto más avanzados están los hijos de estas familias en sus etapas educativas, más les preocupa su futuro, a nivel de independencia y a nivel de empleo. Ven muy difícil que sus hijos se puedan ganar la vida y lleguen a ser autónomos, porque no hay suficiente oferta de trabajo ni de formación para ellos. En las primeras etapas educativas, les preocupa casi más la situación presente, su educación, su salud, su integración social, etc.

Consideran que no hay suficiente oferta orientada a la formación profesional para alumnos con discapacidad, en general. No existen apenas posibilidades en régimen de integración, sólo en centros específicos de EE por lo que pierden oportunidades de relaciones normalizadas.

Los Centros de Día y los Centros Ocupacionales son insuficientes para acoger a todos los alumnos que podrían pasar a ellos, o bien no tienen subvenciones ni apoyos económicos suficientes para poder sostenerlos.

Los programas de Garantía Social Especial y los Programas de Transición a la vida adulta, están muy centrados en actividades manipulativas que a veces no son adecuadas para algunos alumnos (D. Motora, Autismo y TGD). Sería conveniente incentivar el desarrollo de otras alternativas.

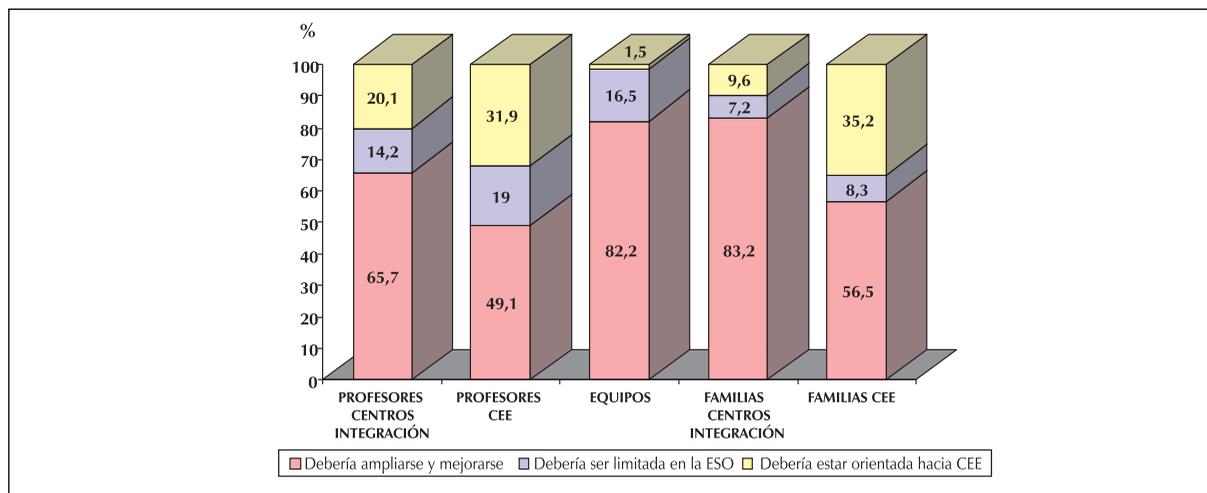
Las familias cuyos hijos con discapacidad intelectual estaban ya en edad laboral fueron muy críticas con la situación de sus hijos y coincidieron en la exigencia de los cinco puntos siguientes:

1. Cumplimiento de la Ley en lo que se refiere a la incorporación laboral de las personas con discapacidad en las Administraciones públicas y en las empresas privadas.
2. Incorporación de preparadores laborales para ayudar a estas personas en su actividad laboral.
3. Ampliación de las plazas de los centros ocupacionales.
4. Velar para que se produzca una real transición desde los centros ocupacionales hacia los centros de empleo protegido y de estos últimos a los centros ordinarios con apoyos.
5. Supervisar la situación de las personas con discapacidad en los centros de empleo protegido para que no se produzcan abusos ni se atente contra sus derechos.
6. Exigencia a la Comunidad de Madrid de que asuma sus responsabilidades y sus compromisos.

10. CONCLUSIONES

1. La mayoría de los profesores, de los orientadores y de las familias apoyan el proyecto de integración y consideran que debe ampliarse y mejorarse (ver gráfico 1).

GRÁFICO 1. POLÍTICA DE INTEGRACIÓN DE ACNEES

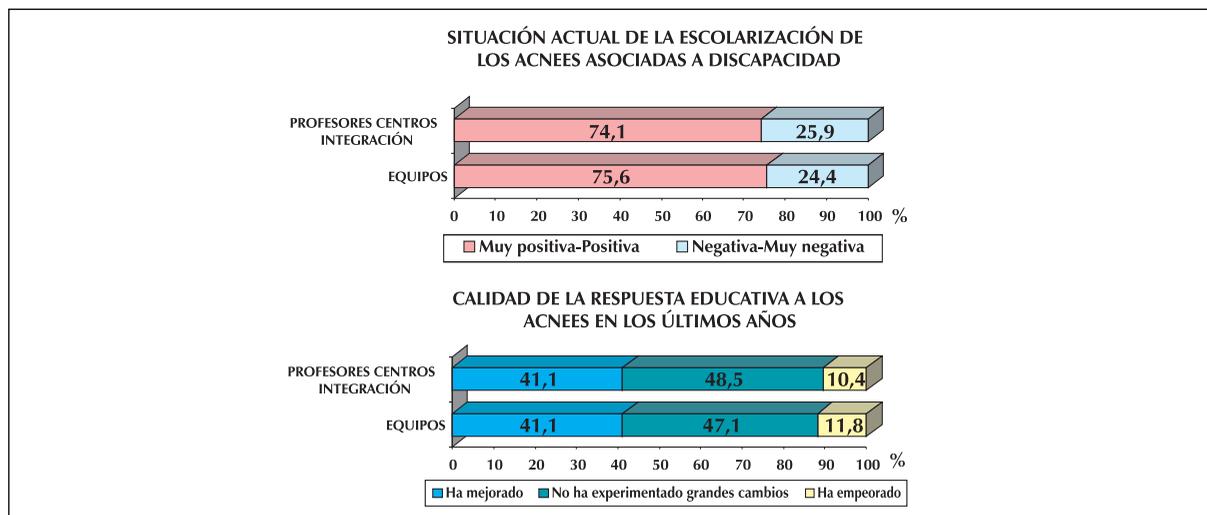


Las opiniones de los padres con hijos en colegios de educación especial y de los maestros que trabajan en ellos están más divididas: la mitad prefiere que se amplíe y la otra mitad que se limite.

Los datos destacan el apoyo a la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, que es amplio y consistente, especialmente en los padres, profesores y profesionales que están vinculados a los centros de integración. Esta opinión mayoritariamente favorable al proceso de integración escolar también es compartida por aquellos que desde la administración educativa tienen la responsabilidad de coordinar e impulsar su desarrollo. Desde su punto de vista se considera que la situación ha mejorado en los últimos años y que el camino recorrido es irreversible.

2. La mayoría de los profesores que trabajan en centros de integración (74,1%) y de los orientadores (75,6%) considera que ha mejorado la situación actual de la escolarización de los alumnos con discapacidad (ver gráfico 2). Sólo el 10,4% y el 11,8% de los profesores y de los orientadores opina que la situación de estos alumnos ha empeorado en los últimos años.

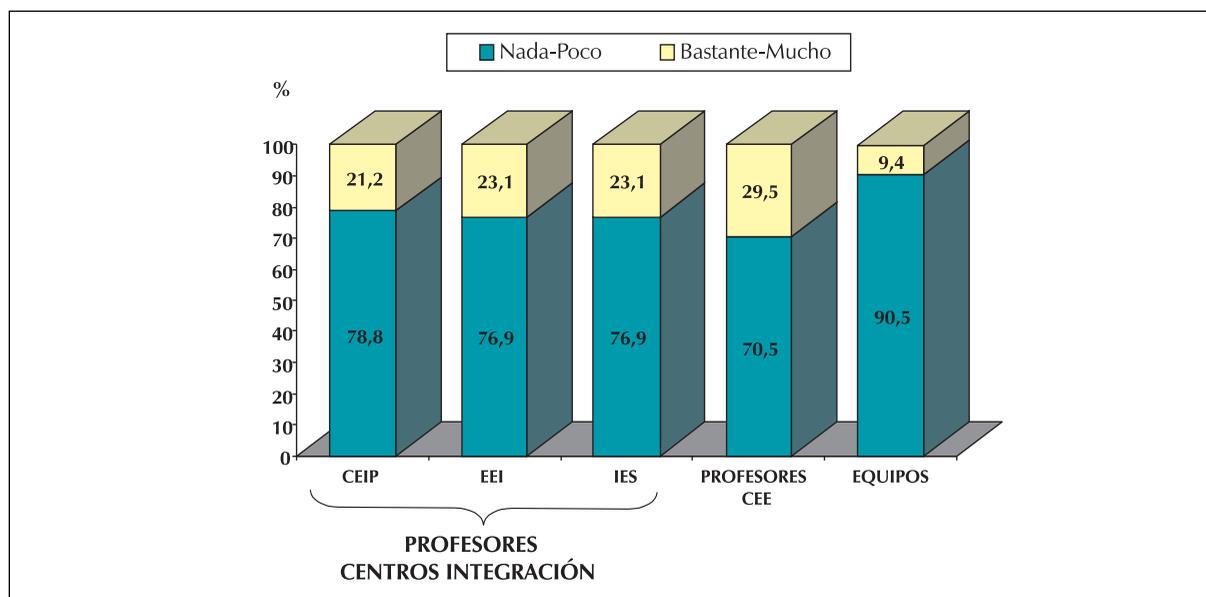
GRÁFICO 2. VALORE LOS SIGUIENTES ASPECTOS DE LA ACTUACIÓN EDUCATIVA DE LA C.A.M. EN RELACIÓN CON LOS ACNEES



Esta valoración globalmente positiva no debe oscurecer los riesgos y dificultades que toda la comunidad educativa también señala: las nuevas normas recientemente aprobadas, el desequilibrio entre los centros públicos y concertados en su escolarización, los problemas a los que se enfrenta la integración de alumnos con discapacidad intelectual y con problemas de conducta en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, las dificultades de los centros para asegurar los aprendizajes curriculares concretos y la integración social de los alumnos integrados, la falta de una formación satisfactoria para el profesorado, la escasa flexibilidad en la organización y el funcionamiento de la educación secundaria, la necesidad de incrementar los maestros de apoyo en los centros docentes, el reducido interés que demuestra, a juicio de los profesores, la Administración educativa, la escasa conexión de los centros con el mundo laboral y las enormes dificultades de estos jóvenes para incorporarse al trabajo.

3. La gran mayoría de los profesores y de los profesionales considera que las normas recientemente aprobadas no van a mejorar la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad (ver gráfico 3).

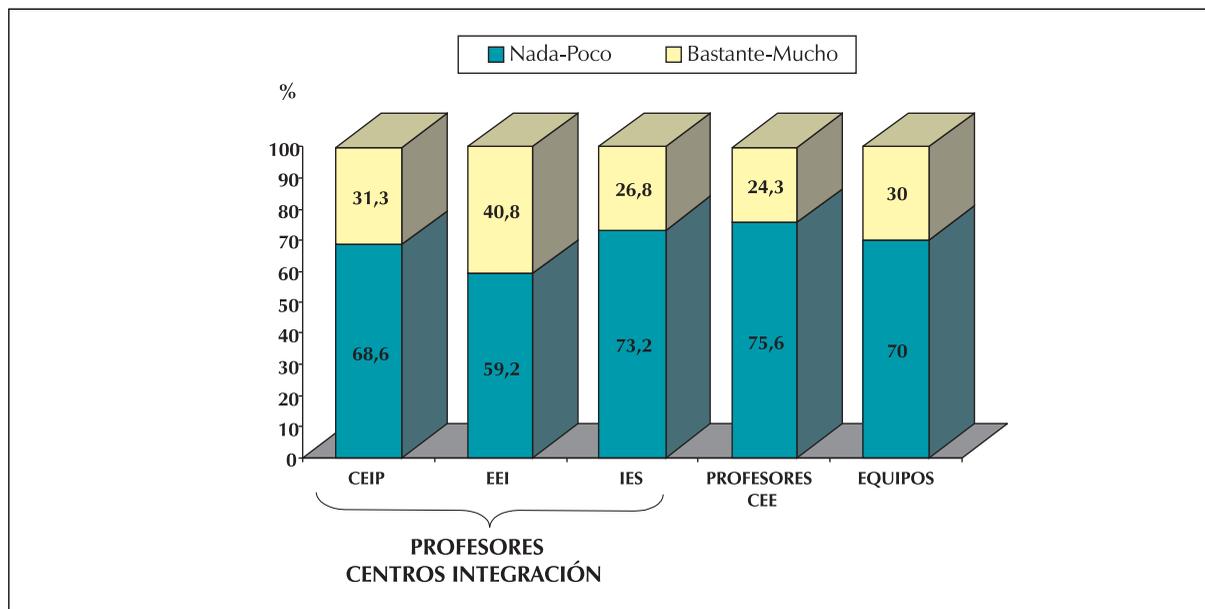
GRÁFICO 3. LAS NORMAS LEGALES RECIENTEMENTE APROBADAS VAN A MEJORAR LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE LOS ACNEES



La unanimidad de todos los colectivos de profesores y profesionales, que muestran discrepancias notables en otras muchas preguntas, parece implicar una valoración negativa de la Ley de Calidad de la Educación (LOCE) en lo que respecta a la atención educativa de estos alumnos. Por ello, sería necesario que la Comunidad Autónoma de Madrid sea sensible a las necesidades de estos alumnos y a las demandas de la comunidad educativa en el desarrollo y aplicación de esta Ley y, en consecuencia, no se cumplan las expectativas pesimistas que en este informe se recogen.

4. Los profesores de todos los centros así como los orientadores son críticos con el interés que la Administración educativa manifiesta en relación con la educación de los ACNEES (ver gráfico 4). Posiblemente un mayor compromiso que se concreta en iniciativas específicas para resolver los problemas detectados puede mejorar la imagen que los profesores tienen de la Administración educativa y contribuir de esta forma a garantizar una enseñanza de mayor calidad para estos alumnos.

GRÁFICO 4. LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA SE TOMA EN SERIO LA EDUCACIÓN DE LOS ACNEES



Esta opinión contrasta con la que la propia Administración educativa mantiene y expresa a través de los técnicos consultados. Desde su punto de vista se ha realizado un notable esfuerzo por mejorar la provisión de recursos para una mejor atención al alumnado con necesidades educativas especiales en las distintas etapas y modalidades de escolarización. En la Educación Primaria se ha procedido a una ampliación del profesorado de apoyo a todos los centros, de forma que puedan atender con mayores garantías a la diversidad del alumnado. Sin embargo, reconocen que la creciente incorporación de alumnado inmigrante en los centros educativos y las urgencias que vive la Administración educativa para hacer frente a esta nueva realidad contribuyen en parte a una menor atención o a un desplazamiento de las cuestiones relativas al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad.

5. Existe desequilibrio en la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales entre los centros públicos y los concertados.

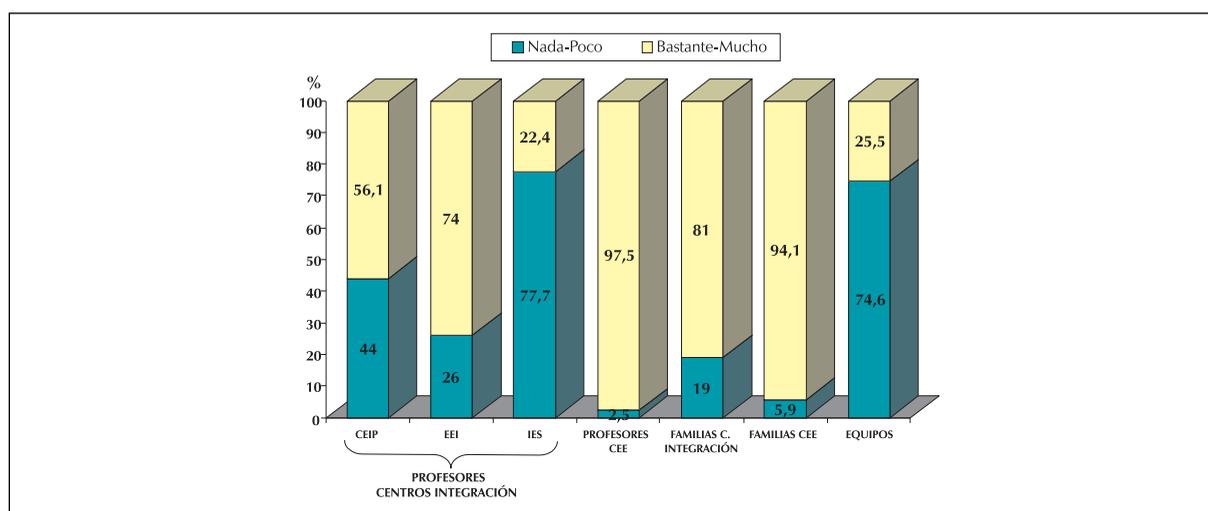
De acuerdo con los datos de la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid, el 70,8% está escolarizado en los centros públicos ordinarios y el 29,2% en los centros concertados. Por su parte, los centros concertados opinan que esta situación es debida a que no reciben los apoyos necesarios, por lo que no pueden asegurar a estos alumnos las condiciones adecuadas. El hecho de que se envíe un maestro de apoyo a un centro solamente cuando haya un número determinado de alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en él contribuye a que los alumnos se concentren en algunos centros, normalmente los públicos. Además, hay algunos centros que tienen una mayor tradición en la integración de los alumnos y en ellos se piensa con preferencia para su escolarización. Al mismo tiempo, los padres se quejan de que no pueden enviar a un hijo con necesidades educativas especiales al mismo centro que a sus otros hermanos porque no dispone de los apoyos necesarios.

Es necesario, por tanto, un cambio en la provisión de recursos a los centros si se quieren evitar estos desequilibrios y garantizar una mejor atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales. Todos los centros sostenidos con fondos públicos deberían recibir un mínimo de maestros de apoyo en función de su contexto sociocultural y de las características de sus alumnos, para ayudar a

aquéllos con dificultades de aprendizaje y a los primeros alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad que se escolarizaran en él. Progresivamente, los centros incrementarían sus recursos cuando aumentara el número de alumnos con necesidades educativas especiales.

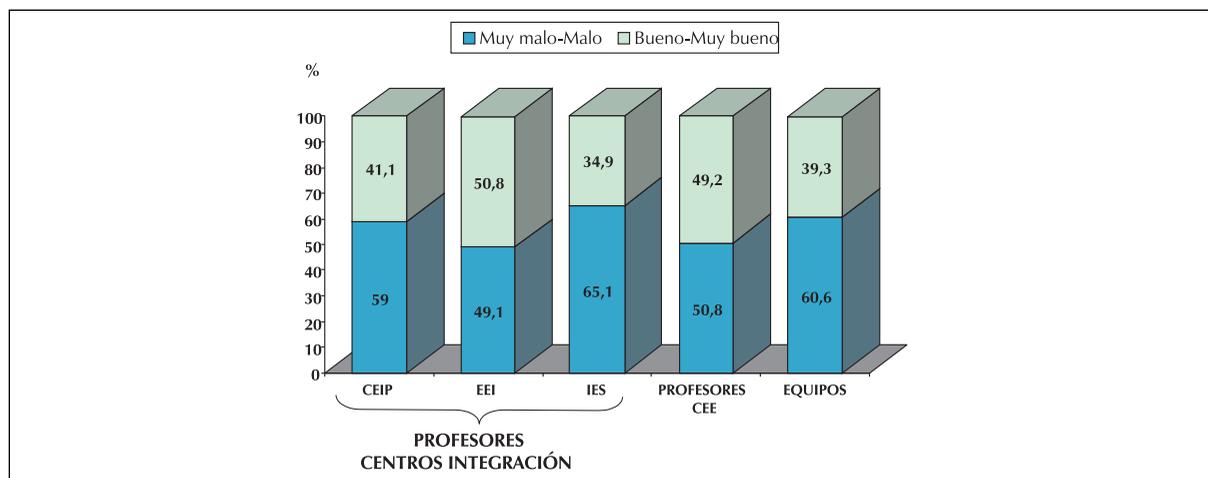
6. La mayoría de los profesores de secundaria no se considera preparada para enseñar a los alumnos con necesidades educativas especiales. Tampoco los orientadores piensan que los profesores lo estén. Los maestros de primaria, y especialmente los de infantil y especial, valoran positivamente su formación. Los padres, a su vez, consideran adecuada la preparación de los profesores (ver gráfico 5).

GRÁFICO 5. LOS PROFESORES ESTÁN PREPARADOS PARA TENER EN SU CLASE A ACNEES



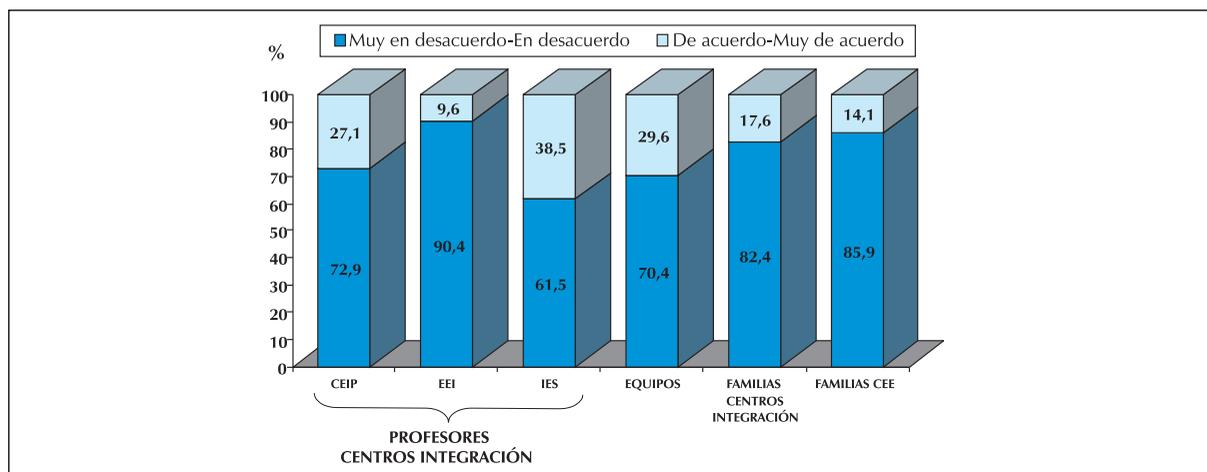
Junto con las deficiencias en su formación que los profesores manifiestan, existe un gran interés por participar en actividades de formación. La mayoría de ellos, sin embargo, considera que la oferta disponible de actividades de formación no es positiva (ver gráfico 6).

GRÁFICO 6. DISPONIBILIDAD DE ACTIVIDADES DE FORMACIÓN PERMANENTE PARA LA CAPACITACIÓN DEL PROFESORADO EN LA ENSEÑANZA DE ACNEES



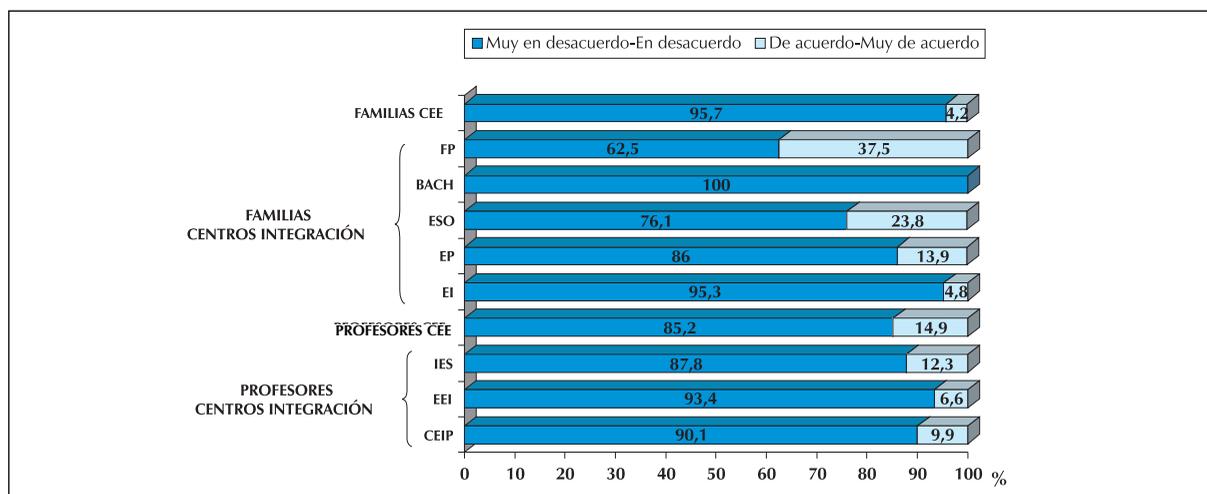
7. De acuerdo con la valoración positiva de la integración, la mayoría de los padres no cambiaría a su hijo del centro en el que está escolarizado. Tampoco lo harían los profesores y los orientadores si tuvieran un hijo con discapacidad escolarizado en él. Estas respuestas, enormemente consistentes, son un indicador del funcionamiento de los centros que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales (ver gráfico 7).

GRÁFICO 7. SI ALGUNO DE LOS ACNEES QUE HAY EN EL CENTRO FUERA MI HIJO, BUSCARÍA OTRO CENTRO



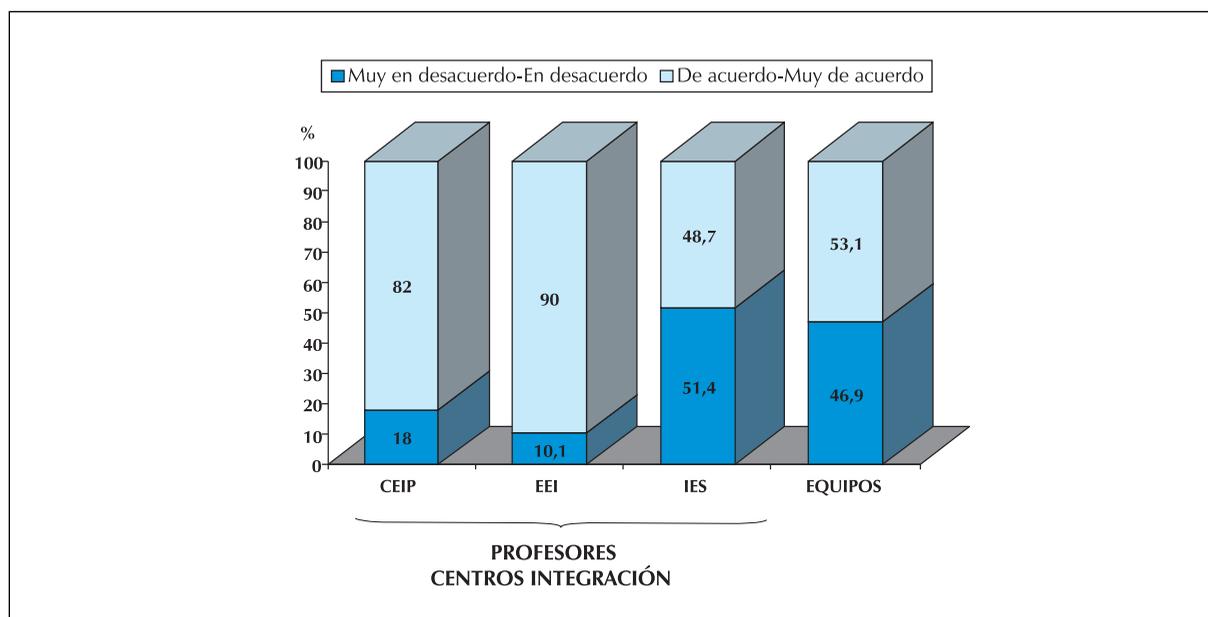
8. Los padres y los profesores están satisfechos de sus relaciones mutuas. En torno al 90% de las respuestas considera que se cuida suficientemente la atención a las familias con hijos con necesidades educativas especiales (ver gráfico 8). Los más críticos son los padres cuyos hijos están en secundaria: el 23,8% no está satisfecho.

GRÁFICO 8. SE CUIDA POCO LA RELACIÓN CON LAS FAMILIAS DE LOS ACNEES



9. La valoración que realizan los profesores de secundaria y los orientadores sobre el trabajo que realizan los docentes para favorecer las capacidades relacionadas con aprendizajes curriculares concretos de los alumnos integrados, es negativa (ver gráfico 9). Por el contrario, más del 80% del profesorado de educación infantil y primaria manifiesta una opinión positiva.

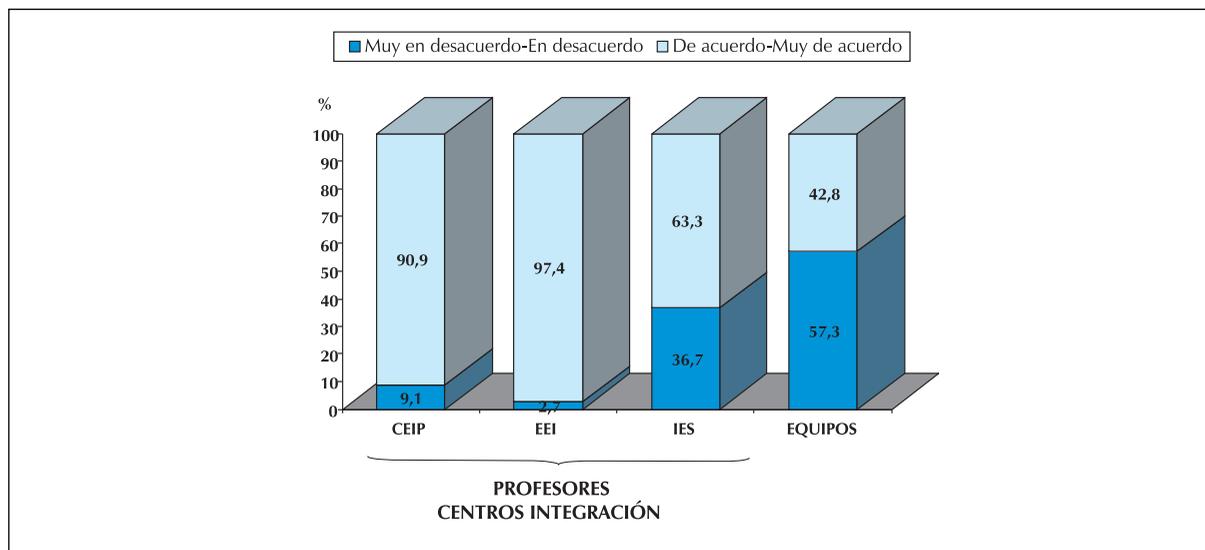
GRÁFICO 9. EL PROFESORADO TRABAJA ADECUADAMENTE CON LOS ACNEES LAS CAPACIDADES RELACIONADAS CON APRENDIZAJES CURRICULARES CONCRETOS



Las respuestas de los profesores de secundaria destacan un círculo de insuficiencias que pueden repercutir negativamente en la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales: los profesores de secundaria no se sienten preparados para enseñar adecuadamente a los ACNEES; por ello no son capaces de trabajar las capacidades relacionadas con aprendizajes curriculares concretos; de ahí que demanden una mayor atención de estos alumnos en el aula de educación especial y por el maestro de apoyo; y posiblemente no haya en los centros suficientes recursos para responder a esta demanda. La enseñanza de los alumnos con necesidades educativas especiales en secundaria exige un impulso serio que asegure una mejor formación de los profesores, un mayor número de maestros de apoyo, una ampliación de las funciones de los maestros de apoyo y una flexibilidad organizativa que permita articular equilibradamente la tarea de responder a las necesidades específicas de los alumnos y la de compartir experiencias y ámbitos de aprendizaje comunes.

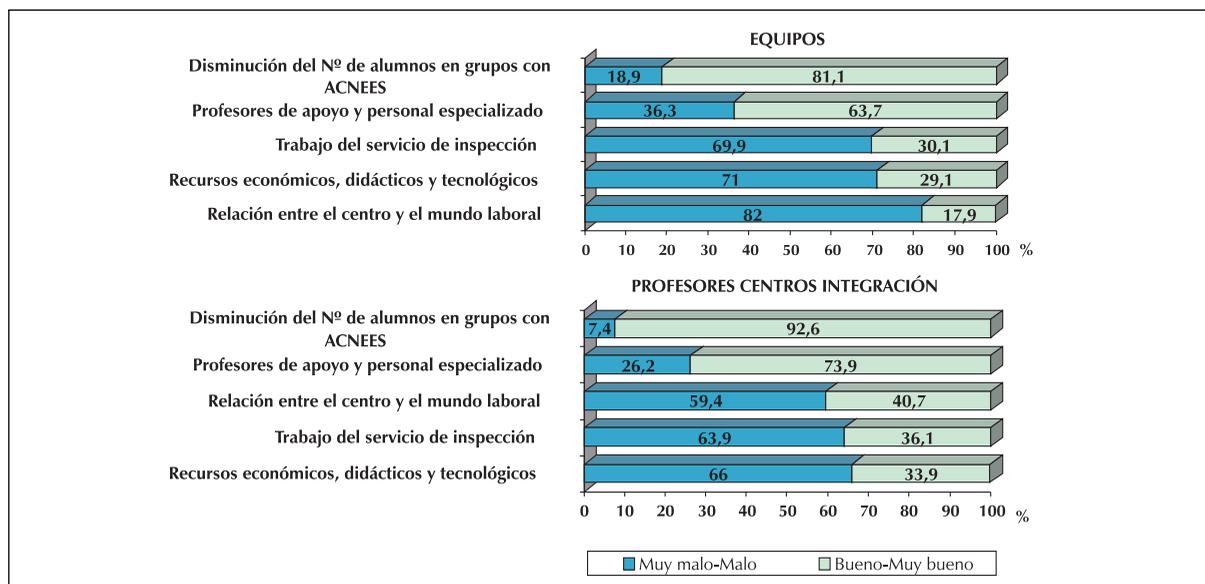
10. La respuesta de los profesores de todas las etapas educativas es positiva cuando se les pregunta sobre su trabajo para el desarrollo social de los alumnos. Sin embargo, los orientadores son más críticos en esta dimensión del desarrollo: el 57,3% no cree que se trabajen bien las capacidades de desarrollo social.

GRÁFICO 10. EL PROFESORADO TRABAJA ADECUADAMENTE CON LOS ACNEES LAS CAPACIDADES DE DESARROLLO SOCIAL



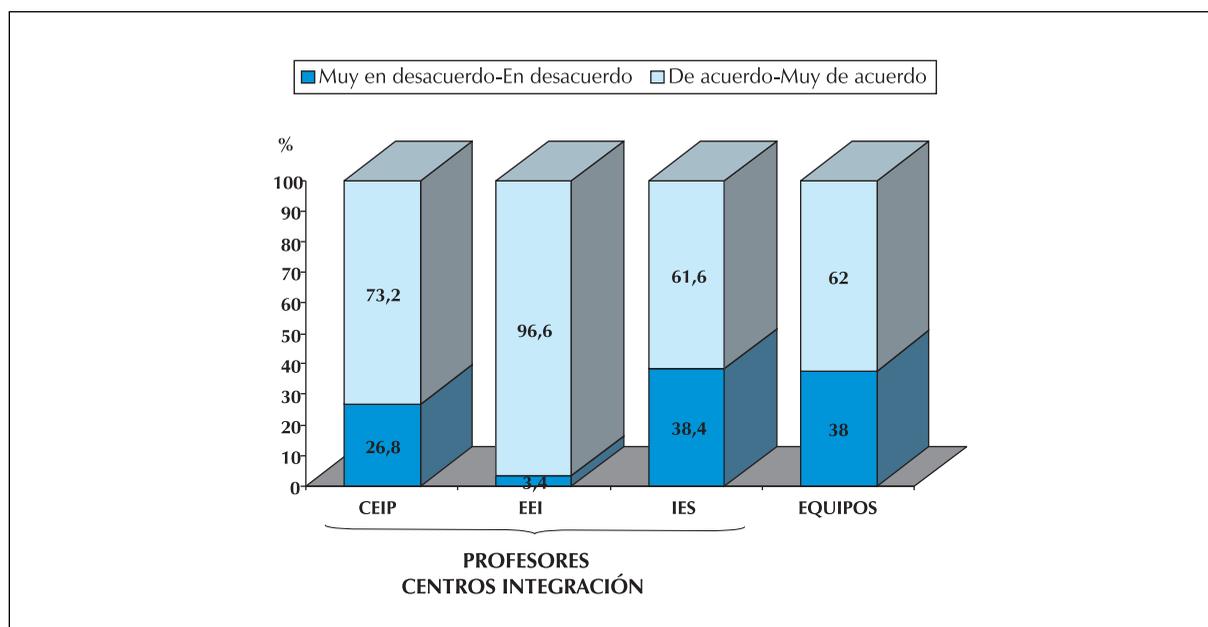
11. Los profesores que trabajan en centros de integración y los orientadores dan una valoración positiva a la disminución del número de alumnos por grupos y a la ampliación de los profesores de apoyo y personal especializado. Su valoración es negativa, en cambio, sobre los medios económicos disponibles, las relaciones del centro con el mundo laboral y el trabajo de la inspección educativa referido a la escolarización y el seguimiento de estos alumnos (ver gráfico 11).

GRÁFICO 11. VALORACIÓN DE LOS SIGUIENTES ASPECTOS DE LA ACTUACIÓN EDUCATIVA EN RELACIÓN CON LOS ACNEES



12. La mayoría de los profesores y de los orientadores consideran que los alumnos con necesidades educativas especiales están contentos y mantienen buenas relaciones con sus compañeros. Sin embargo, el 38% de los profesores de secundaria y de los orientadores piensa que las relaciones sociales entre ellos no son buenas (ver gráfico 12).

GRÁFICO 12. LOS ACNEES MANTIENEN BUENAS RELACIONES SOCIALES CON SUS COMPAÑEROS

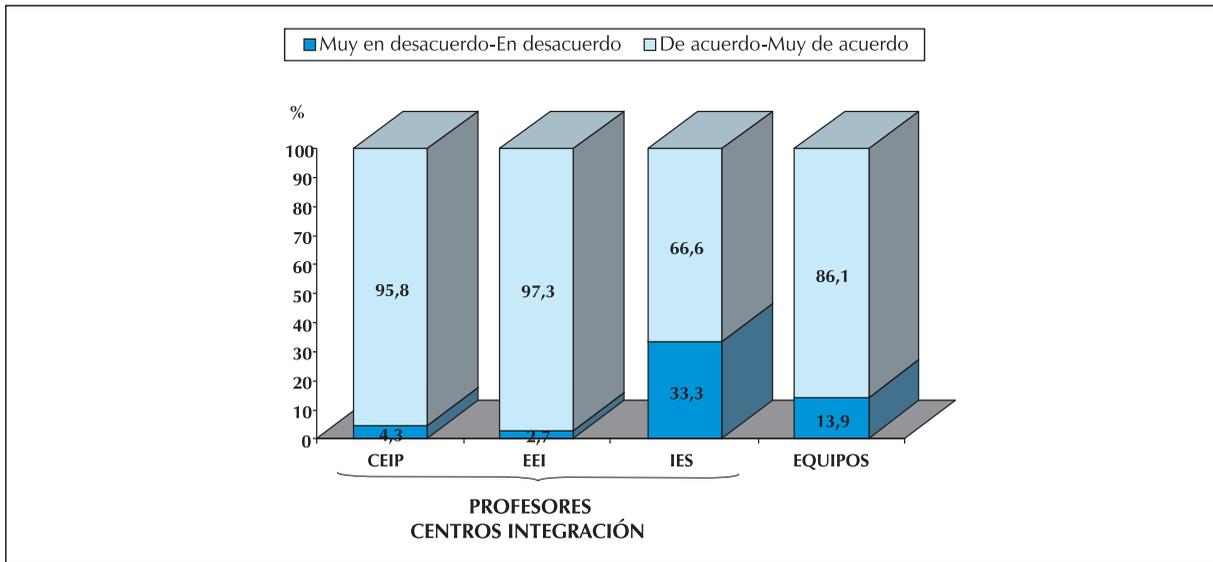


Esta opinión crítica de los profesores de secundaria se ve reforzada cuando se les pregunta a los alumnos de secundaria sin discapacidad. El 43% señala que no suele jugar habitualmente con sus compañeros con necesidades educativas especiales y el 70,3% admite que no estudia con ellos. Sin embargo, el 80,9% de los alumnos con necesidades educativas especiales integrados manifiesta que sus compañeros son amables y se portan bien con ellos.

A partir de estas opiniones se puede concluir que un porcentaje notable de alumnos con necesidades educativas especiales no se encuentran socialmente integrados. Es importante que los centros se preocupen por este ámbito educativo y desarrollen nuevas iniciativas como la tutoría entre alumnos, las actividades culturales y deportivas comunes y el cuidado por la participación de todos los alumnos en fiestas, viajes y actos sociales.

13. Los profesores y orientadores se sienten mayoritariamente satisfechos con su trabajo, si bien los de secundaria son algo más críticos (gráfico 13). Esta valoración es coherente con su aprecio a los alumnos con necesidades educativas especiales y su apoyo al proyecto de integración educativa.

GRÁFICO 13. ME SIENTO SATISFECHO CON MI TRABAJO



14. Los profesores, los padres y los orientadores coinciden en cuatro prioridades para mejorar la respuesta educativa de los ACNEES: la dotación de mayor número de maestros de apoyo, la flexibilidad organizativa de los centros para promover una mejor atención a la diversidad de los alumnos, la dotación de mayores recursos económicos y la ampliación de los profesionales de la orientación. También coinciden en los tres factores que actualmente no aparecen como prioritarios, porque seguramente los dos primeros están bien asentados –la colaboración con los padres y la mejora de la atención a las familias– y el tercero –la ampliación de las modalidades de escolarización–, se considera menos importante. (Cuadro 1).

CUADRO 1. CAMBIOS QUE HABRÍA QUE ACOMETER PARA MEJORAR LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS ACNEES ASOCIADAS A DISCAPACIDAD

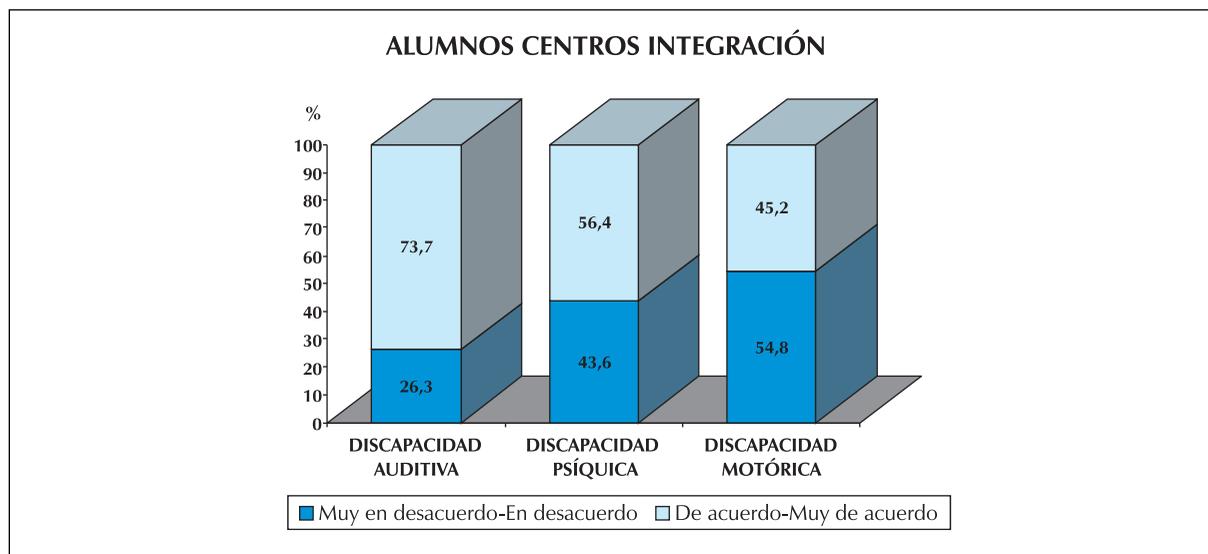
	CENTROS INTEGRACIÓN		
	PROFESORES	FAMILIAS	EQUIPOS
Incrementar los maestros de apoyo en los centros	63.6	63.7	46
Mejorar la organización y funcionamientos de los centros	28.7	33.9	62.1
Ampliar los profesionales de los equipos y los departamentos	31.9	35	36.6
Dotar de mayores recursos económicos y tecnológicos	34.3	43.4	16.3
Ampliar las posibilidades de formación de los profesores	25.4	19.8	33.7
Mayor interés de la Administración Educativa	24.8	26	21.8
Criterios para determinar la escolarización en centros ordinarios o CEE	37.8	11.7	11.6
Cambiar las actitudes sociales para que sean más solidarias	11.3	25.1	17.3
Incentivar a los profesores que trabajan con ACNEES	9.4	13.4	15.3
Conseguir que las familias colaboren más en la educación de sus hijos	15.4	10.8	8.7
Ampliar los modelos de escolarización de los ACNEES	8.1	8.6	15.1
Mejorar la atención a las familias	7.6	8.6	13.1

La flexibilidad organizativa y la dotación de un mayor número de maestros de apoyo y de profesionales son, a juicio de la comunidad educativa, las estrategias más idóneas para resolver los problemas detectados. Unos problemas que en el ámbito escolar puede resumirse en los dos siguientes: mejorar las capacidades vinculadas a los aprendizajes curriculares concretos y desarrollar su capacidad de relación social.

Para conseguirlo, se deben incentivar y facilitar formas más flexibles para atender a los alumnos, al tiempo que se dota de mayores recursos a los centros ordinarios que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales. El diseño de una oferta educativa variada, la modificación significativa del currículo para propiciar otras actividades, la mayor importancia otorgada a la formación en talleres, al desarrollo social y a la comunicación, y la implantación de experiencias educativas fuera de la escuela con la colaboración de ayuntamientos, asociaciones o empresas para los alumnos mayores son iniciativas positivas para la educación de estos alumnos.

15. La mayoría de los alumnos con necesidades educativas especiales que están escolarizados en un centro ordinario, especialmente los alumnos con discapacidad auditiva, reclama que haya más compañeros en sus centros en su misma situación (ver gráfico 14).

GRÁFICO 14. ME GUSTARÍA QUE EN MI CENTRO HUBIERA MÁS COMPAÑEROS QUE ESTUVIERAN EN MI MISMA SITUACIÓN

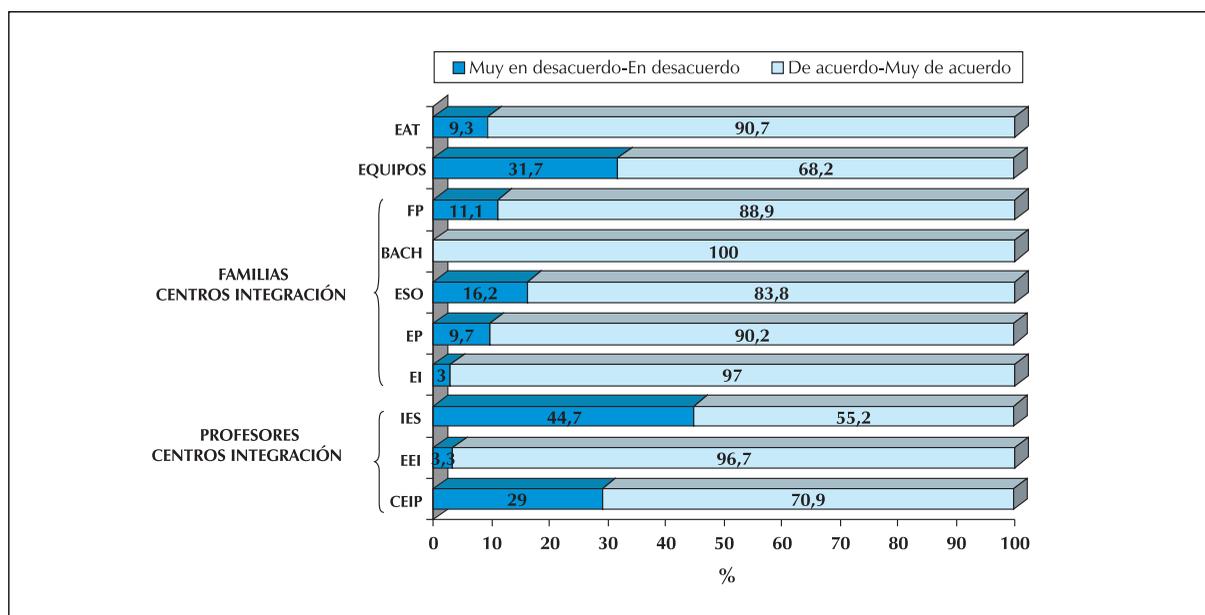


Esta demanda de los alumnos debería ser atendida para favorecer su equilibrio emocional y social. Los alumnos con necesidades educativas especiales han de tener siempre la oportunidad de relacionarse con compañeros con su misma discapacidad y con compañeros sin discapacidad. Por ellos, la Administración educativa debe asegurar que la integración no se realiza de forma aislada. De esta forma, además, se podrán encontrar formas más flexibles para atender a los alumnos y para dotar de mayores recursos a los centros de integración.

16. Los maestros y los orientadores que trabajan en educación infantil así como los padres cuyos hijos están en esta etapa educativa son los más satisfechos con la integración y los que más valoran sus

posibilidades educativas. Así, ante la pregunta de si la comunidad educativa valora positivamente la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, el 96,7% de los maestros de infantil y el 90,7% de los equipos de atención temprana están de acuerdo. El 91,2% de los padres está contento con el centro al que va su hijo (ver gráfico 15).

GRÁFICO 15. LA COMUNIDAD EDUCATIVA VALORA POSITIVAMENTE LA ESCOLARIZACIÓN DE ACNEES EN CENTROS ORDINARIOS

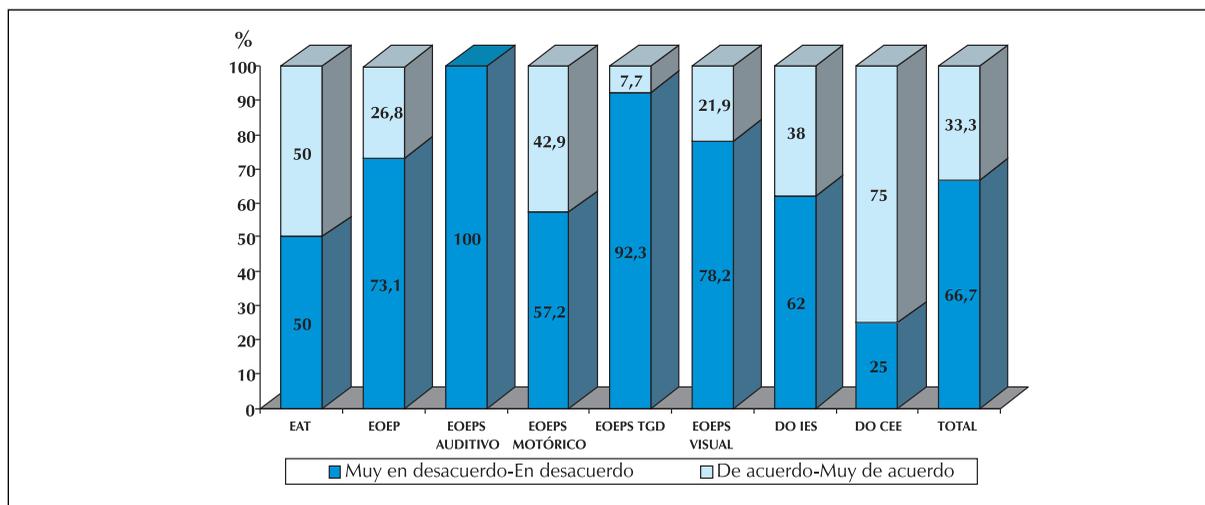


17. Los maestros de educación primaria tienen también una actitud positiva hacia la integración educativa y están satisfechos con su desarrollo. La mayoría de ellos consideran que los maestros trabajan bien los aprendizajes curriculares concretos y el desarrollo social de los alumnos con necesidades educativas especiales. Además creen que estos alumnos están contentos en el colegio y piensan que la presencia de los ACNEES ha sido positiva para el grupo de alumnos, para el centro y para su trabajo profesional.

Los maestros de primaria, sin embargo, están divididos cuando se les pregunta si consideran positivo que los ACNEES estén más tiempo en el aula de educación especial. El 55% responde afirmativamente. También creen que el apoyo pedagógico suele realizarse fuera del aula ordinaria y están de acuerdo con esta forma de trabajo del maestro de apoyo.

Sin embargo, los equipos de orientación que trabajan preferentemente en la educación primaria (EOEPS) no comparten muchas de estas valoraciones. Mantienen una actitud muy favorable a la integración pero más crítica respecto a su puesta en práctica. La mayoría de ellos no cree que se trabajen adecuadamente los aprendizajes curriculares concretos ni las capacidades sociales de desarrollo social. Tampoco cree que los profesores estén bien preparados para la integración de los alumnos ni que preparen habitualmente actividades de forma que puedan responder a los distintos ritmos de aprendizaje de los alumnos (ver gráfico 16).

GRÁFICO 16. LOS PROFESORES SUELEN PREPARAR ACTIVIDADES DE ACUERDO A LOS DISTINTOS RITMOS DE APRENDIZAJE DE SUS ALUMNOS



El análisis de las respuestas contempladas en el gráfico 16 muestra que los equipos de orientación de primaria son más exigentes con la práctica de la integración que los departamentos de orientación de secundaria. ¿Cómo explicar este dato cuando las mayores dificultades y resistencias se encuentran en la ESO? Posiblemente los equipos de orientación de primaria han vivido la experiencia de integración durante casi dos décadas y piensan que se debería hacer un mayor esfuerzo para resolver los problemas existentes. Los orientadores de secundaria, en cambio, valoran más los cambios recientes que los profesores han realizado, ya que la tradición integradora en sus centros es más limitada.

Los equipos psicopedagógicos de primaria valoran positivamente el trabajo que los centros realizan con los padres, la actitud positiva de los maestros hacia los alumnos con necesidades educativas especiales, el trabajo de los maestros de apoyo y las relaciones con la dirección de los centros. Al final, las valoraciones positivas son más fuertes que las negativas ya que la mayoría de los orientadores si tuviera un hijo con necesidades educativas especiales, lo mantendría en el centro en el que trabaja.

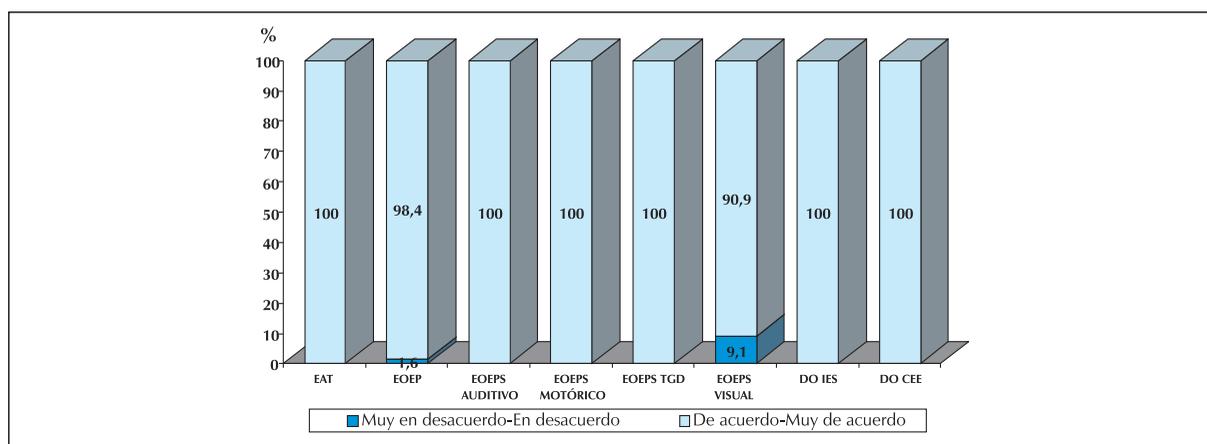
18. Las dificultades mayores para la integración se encuentran en los centros de secundaria. La opinión de los profesores sobre las ventajas de la integración para los alumnos con necesidades educativas especiales es dubitativa. Aunque la mayoría de ellos tienen una actitud positiva, el 42,7% considera que la mayoría de los alumnos con discapacidad debería estar en un centro de educación especial y el 51,4% no cree que se esté trabajando adecuadamente los aprendizajes curriculares concretos. No es extraño por ello que el 69,7% considere más positivo que los ACNEES estén más tiempo en un aula especial. Hay que recordar que el 77,7% de los profesores de secundaria no se siente preparado para enseñar a estos alumnos.

Los profesores de secundaria creen, sin embargo, que la presencia de los ACNEES ha influido positivamente en su trabajo, están muy interesados en participar en actividades de formación, creen que las relaciones con los padres de los ACNEES son buenas y están satisfechos con su trabajo. La valoración global de la integración en su centro es positiva ya que el 61,5% de los profesores si tuviera un hijo con necesidades educativas especiales, lo mantendría en su centro.

Los departamentos de orientación de los centros de secundaria comparten la valoración de los profesores en cuanto a las insuficiencias del trabajo que se está llevando a cabo en los centros, aunque manifiestan una actitud mucho más positiva hacia la integración. Por una parte, creen que los profesores no están preparados para la integración educativa y no trabajan bien los aprendizajes curriculares

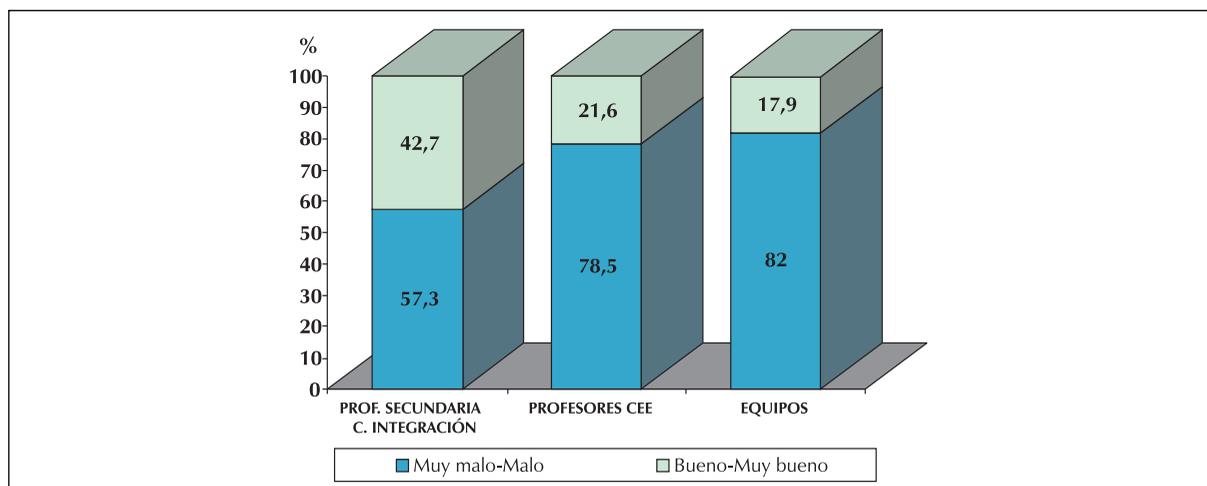
concretos. Por otra, consideran muy positivo que en los centros ordinarios haya alumnos con alguna discapacidad (ver gráfico 17). Creen que se organiza adecuadamente las formas de apoyo, que se han realizado cambios positivos en el funcionamiento de los centros para mejorar la respuesta educativa y que se cuida la relación con las familias. Su opinión es contraria a que se incremente el tiempo en el aula de educación especial. Sus dos estrategias principales para resolver los problemas son la formación de los profesores en condiciones satisfactorias y la mejora del funcionamiento de los centros para promover una mejor atención a la diversidad de los alumnos.

GRÁFICO 17. CONSIDERO POSITIVO QUE EN LOS CENTROS ORDINARIOS HAYA ALUMNOS CON DISCAPACIDADES



19. La formación profesional de los alumnos con necesidades educativas especiales y principalmente la relación entre los centros docentes y el mundo laboral es uno de los aspectos más críticos de la respuesta educativa y social a estos alumnos. La opinión de los profesores, de los orientadores y de los técnicos de la Administración educativa sobre las relaciones de los centros con el mundo laboral es negativa (ver gráfico 18).

GRÁFICO 18. RELACIÓN ENTRE EL CENTRO Y EL MUNDO LABORAL PARA FACILITAR LA TRANSICIÓN AL TRABAJO DE LOS JÓVENES CON DISCAPACIDAD



Las opiniones de los directores y de los responsables de centros ocupacionales y de empleo también manifiestan una valoración crítica. La formación profesional de los centros es demasiado rígida y se adapta con lentitud a las demandas de empleo. La necesidad de que toda la plantilla de profesores de formación profesional sea estable dificulta, a juicio de expertos consultados, la adaptación de la oferta formativa para estos alumnos. Tampoco las empresas aceptan fácilmente a estos alumnos para que realicen sus prácticas en alternancia.

Los centros ocupacionales tienen el riesgo de convertirse en centros permanentes para las personas con discapacidad sin que pueda llevarse a la práctica su objetivo de convertirse en instituciones de transición hacia el empleo. Hay que reconocer que las dificultades de los propios jóvenes y la escasa oferta de empleo existente crean limitaciones importantes para cumplir este objetivo.

Finalmente, los centros de empleo acogen todavía a un número reducido de personas con discapacidad, si bien todavía es menor el porcentaje de los que tienen un trabajo integrado. Esta preocupación por el empleo de sus hijos la han manifestado con fuerza las familias. El 74% cree que va a ser difícil o muy difícil que su hijo encuentre un empleo cuando sea mayor. Algunas familias han manifestado sus quejas sobre las condiciones laborales de las personas con discapacidad en los centros de empleo protegido y sobre el escaso apoyo que se les proporciona para mejorar su formación y conseguir un trabajo en la empresa del sector correspondiente.

Los padres resumen su posición sobre estos problemas con las seis propuestas siguientes:

1. Cumplimiento de la Ley en lo que se refiere a la incorporación laboral de las personas con discapacidad en las Administraciones públicas y en las empresas privadas.
2. Incorporación de preparadores laborales para ayudar a estas personas en su actividad laboral.
3. Ampliación de las plazas de los centros ocupacionales.
4. Velar para que se produzca una real transición desde los centros ocupacionales hacia los centros de empleo protegido y de estos últimos a los centros ordinarios con apoyos.
5. Supervisar la situación de las personas con discapacidad en los centros de empleo protegido para que no se produzcan abusos ni se atente contra sus derechos.
6. Exigencia a la Comunidad de Madrid de que asuma sus responsabilidades y sus compromisos.

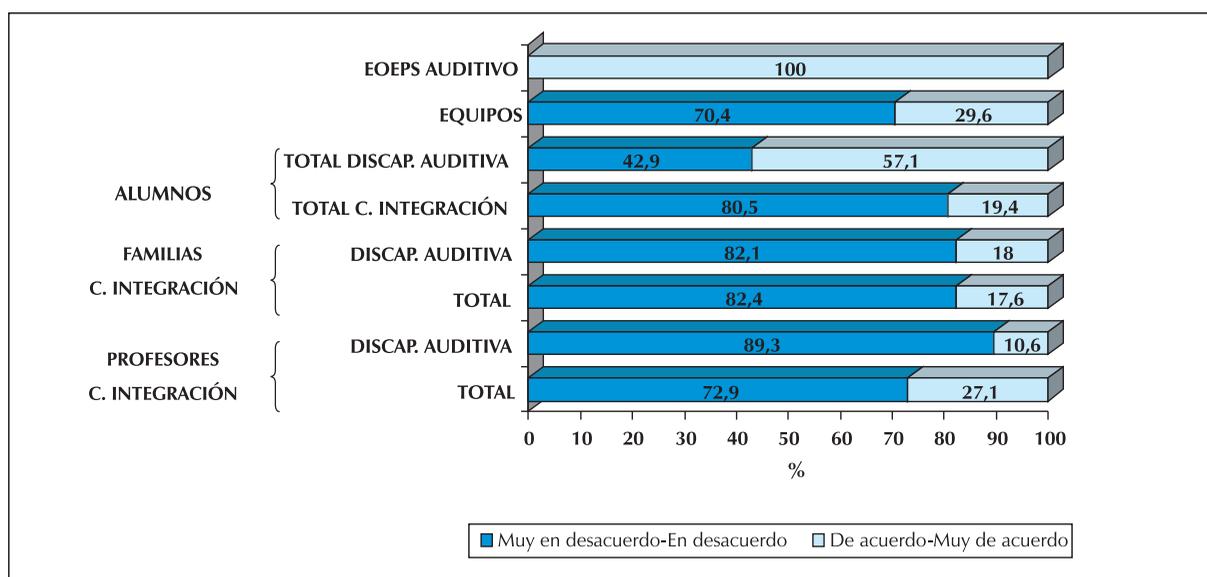
20. Los maestros que trabajan en centros de educación especial y los padres de estos alumnos están muy satisfechos del funcionamiento de su centro, de la educación que ofrecen a los alumnos, de sus relaciones mutuas y de la preparación de los profesores. Sus opiniones más críticas se dirigen hacia las normas recientemente aprobadas, hacia el interés de la Administración educativa con estos alumnos y hacia las relaciones entre el centro y el mundo laboral para facilitar la transición de los jóvenes con discapacidad al trabajo.

Los directores de los centros de educación especial han insistido en la necesidad de agilizar al máximo las bajas del ATS de sus centros ya que su ausencia crea serios problemas para la segura y correcta atención de la salud de los alumnos.

21. La valoración de la situación de los alumnos sordos por los distintos colectivos estudiados es contradictoria y manifiesta posiblemente las diferentes expectativas, exigencias y opciones comunicativas que existen dentro de este colectivo. Las respuestas de unos y de otros ante la pregunta de si tuviera un hijo sordo, lo cambiaría de centro, expresa bien la pluralidad de opiniones contrapuestas. Sólo el

10,6% de los profesores admite esta posibilidad frente al 27,1% del total de profesores que trabajan en centros de integración. Por el contrario, la totalidad del equipo específico de sordos lo cambiaría frente al 29,6% del total de los orientadores. Los padres están satisfechos del colegio en que su hijo está escolarizado. En cambio, los alumnos, tanto los de integración como los del centro específico, querrían cambiar de colegio en una proporción mucho mayor que el resto de los alumnos (ver gráfico 19). Los alumnos sordos son los más críticos con la forma en que los profesores adaptan su estilo de enseñanza al modo de aprender de los alumnos.

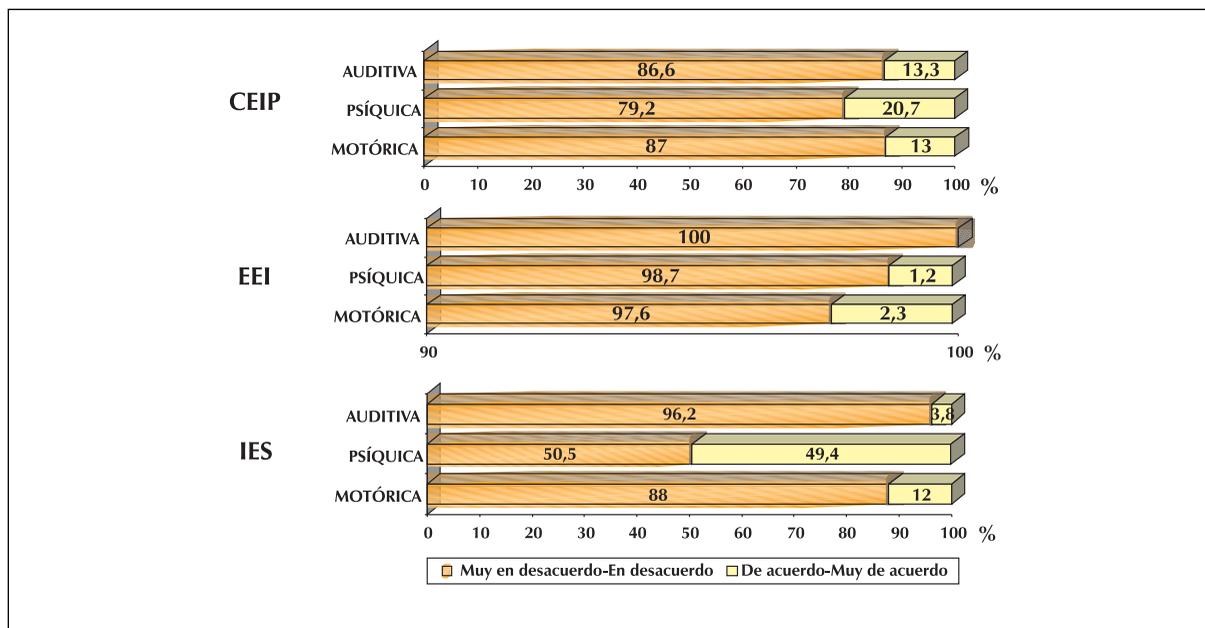
GRÁFICO 19. SI TUVIERA UN HIJO SORDO, LO CAMBIARÍA DE CENTRO



Estas opiniones discrepantes ponen de manifiesto la necesidad de diseñar un proyecto específico para la atención educativa de los alumnos sordos en el que se refuerce la comunicación bilingüe, se incrementen los intérpretes en los centros, se incorporen adultos sordos, se evite la integración separada de estos alumnos y se adopten modelos flexibles para su escolarización que respondan al ritmo individual de cada uno de ellos.

22. Las mayores dificultades en la educación integradora se manifiestan con los alumnos con discapacidad intelectual y con problemas de conducta, de acuerdo con la opinión de los profesores, especialmente los de secundaria. Cuando se les pregunta a los profesores si los alumnos con necesidades educativas especiales pierden el tiempo cuando están en el aula con sus compañeros, el 27,7% de los que trabajan con alumnos con discapacidad intelectual está de acuerdo con esta afirmación frente al 6,1% y el 7,7% de los profesores que trabajan con alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad auditiva o motora (ver gráfico 20). Los técnicos de la Administración educativa consultados señalaron que la ausencia de un modelo claro de intervención educativa es una barrera para mejorar la educación que en la actualidad se ofrece a estos alumnos. También insistieron en que los alumnos con problemas conductuales constituyen también uno de los colectivos más difíciles de atender.

GRÁFICO 20. LOS ACNEES PIERDEN EL TIEMPO CUANDO ESTÁN EN EL AULA CON SUS COMPAÑEROS (CENTROS DE INTEGRACIÓN)



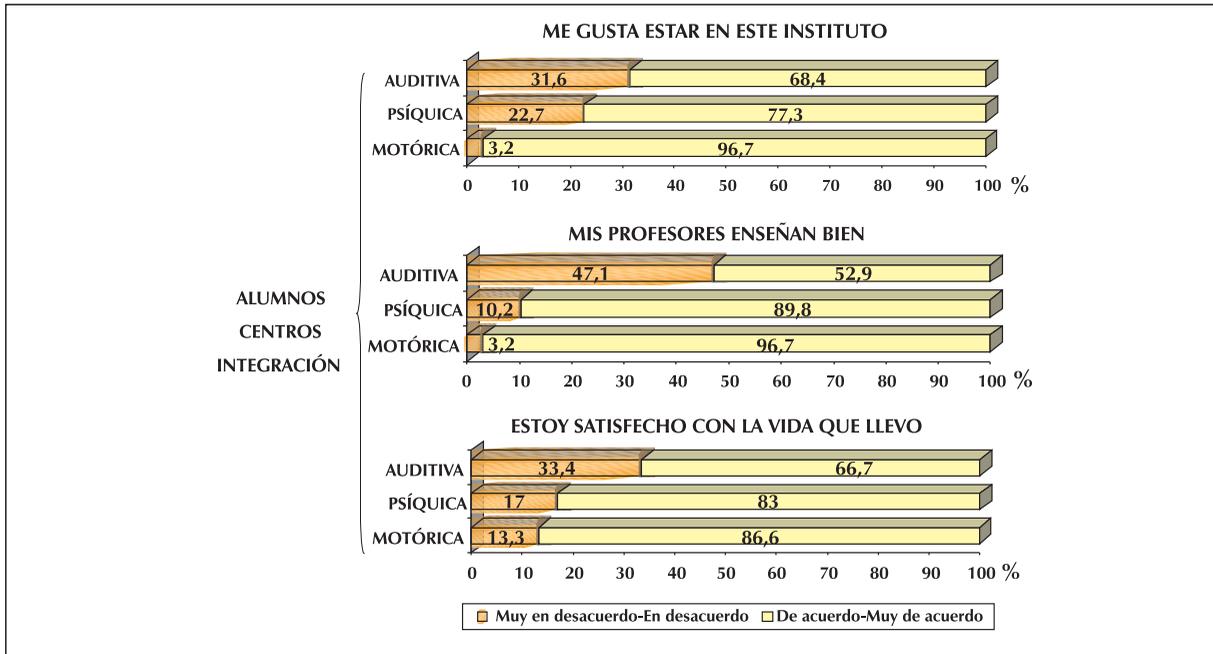
Sin embargo, los alumnos se llevan bien con sus compañeros y están satisfechos con el Instituto y con la vida que llevan. También son conscientes de sus dificultades para aprender, por lo que sería necesario que los centros adaptaran su organización y funcionamiento a las necesidades educativas de estos alumnos.

Es importante destacar el esfuerzo que se está realizando para ofrecer una respuesta educativa satisfactoria a los alumnos con Trastornos Generalizados del Desarrollo. La preparación de los equipos y departamentos de orientación en el trabajo con estos alumnos y la ampliación de los profesionales del equipo específico serían iniciativas positivas para mejorar la acción educativa.

23. Los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad motora son, a juicio de sus profesores y del equipo específico, los que mejor se integran en la educación ordinaria. Las opiniones de ambos colectivos son positivas en relación con el aprendizaje de los alumnos, sus relaciones sociales y las ventajas de su presencia en los centros docentes. Sólo el 8% de los profesores y el 14,3% del equipo específico consideran que la situación actual de estos alumnos es negativa. Un porcentaje aún menor cree que ha empeorado en los últimos años.

Los alumnos son también los más satisfechos con su Instituto, sus compañeros y ellos mismos (ver gráfico 21). También los padres están satisfechos con la educación que reciben sus hijos.

GRÁFICO 21.

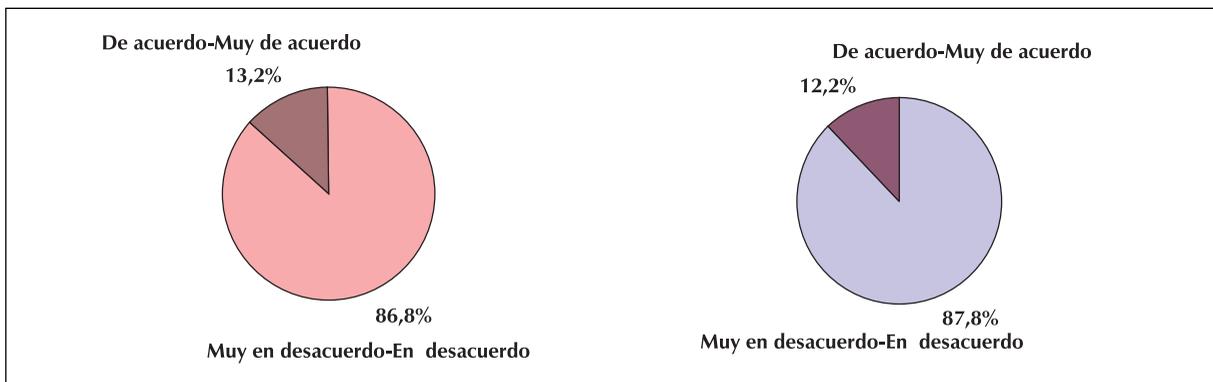


24. La mayoría de los alumnos que no tienen discapacidad considera positivo que haya en su clase alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad. Además, considera que su presencia no crea dificultades para la convivencia ni dificulta que los alumnos aprendan (ver gráfico 22).

GRÁFICO 22.

LA PRESENCIA DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD EN MI CLASE DIFICULTA QUE LOS DEMÁS ALUMNOS APRENDAMOS

LA PRESENCIA DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD EN MI CLASE CREA DIFICULTADES EN LA CONVIVENCIA



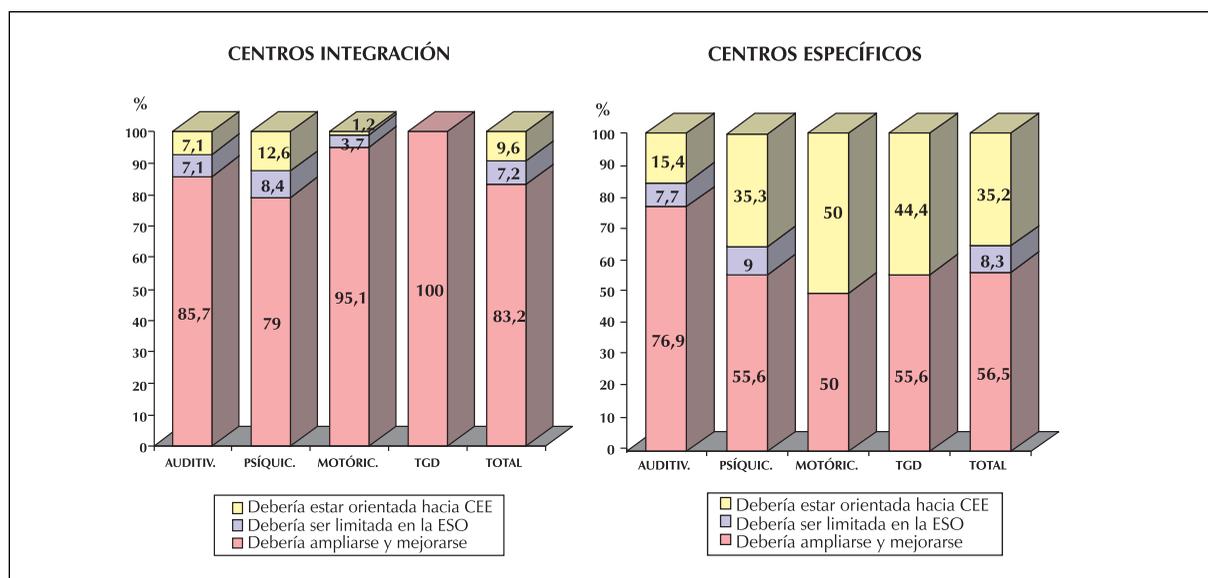
Sin embargo, el 43% de los alumnos manifiesta que no juega habitualmente con sus compañeros que tienen alguna discapacidad y el 70,3% no acostumbra a estudiar con ellos. Estos últimos datos destacan la necesidad de una intervención planificada para favorecer la integración social de los alumnos. La organización de actividades conjuntas en ámbitos culturales, deportivos y extraescolares, el desarrollo de la tutoría entre alumnos, el mayor conocimiento mutuo y la supervisión de las relaciones entre los alumnos ayudará a reducir esta distancia.

25. Los alumnos de secundaria con necesidades educativas especiales están mayoritariamente satisfechos con el centro de integración en el que estudian, si bien el 36% opina que se discrimina a las personas por su discapacidad. Los alumnos opinan que sus profesores enseñan bien y que se preocupan por ellos. Los más críticos son los alumnos sordos: el 59% considera que sus profesores no adaptan su forma de enseñar a su modo de aprender.

Los alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en un centro ordinario, especialmente los alumnos sordos, prefieren que haya más compañeros en su centro con la misma dificultad, lo que subraya la importancia de que la integración no se traduzca en la escolarización individual y aislada de un alumno con necesidades educativas especiales en un centro ordinario (ver la conclusión 15).

26. Los padres cuyos hijos están escolarizados en centros ordinarios apoyan mayoritariamente que la integración se amplíe y mejore frente a otras opciones que limitan su extensión (ver gráfico 23). También los padres cuyos hijos están en un centro específico eligen esta opción aunque con menor fuerza.

GRÁFICO 23. POLÍTICA DE INTEGRACIÓN DE ACNEES



La gran mayoría de los padres están satisfechos con la formación de los profesores y el funcionamiento del centro, así como con las relaciones que mantienen con su hijo. Las quejas principales de los padres proceden de la falta de información sobre las ayudas existentes, la lentitud de los procedimientos para obtenerlas y las escasas ayudas económicas que reciben para sufragar los gastos extraordinarios. Sus principales preocupaciones están en la independencia futura de sus hijos y su inserción laboral.

Los padres cuyos hijos están en un centro de integración consideran que el cambio prioritario en el centro debe de ser la dotación de más maestros de apoyo. Una propuesta que coincide con la primera demanda de los profesores. Los padres también reclaman la ampliación de los recursos económicos, el incremento de los orientadores y la mejora del funcionamiento de los centros.

Finalmente, los padres consideran que no tienen suficiente información sobre las ayudas que pueden recibir sus hijos ni reciben el apoyo económico que necesitarían para hacer frente a los gastos extraordinarios y reclaman que se incrementen las ayudas (personales, materiales y de transporte) en las etapas de educación no obligatoria: Infantil, Bachillerato, Formación Profesional, Programas de Garantía Social, etc.

27. La amplitud y variedad de problemas y necesidades de las personas con discapacidad exige, como así lo han señalado diversos colectivos consultados, una estructura de la Administración Pública que pueda coordinar adecuadamente las políticas en este campo.