

Todo lo anterior supone fomentar las relaciones mutuamente alimentadas entre escuela y sociedad, por lo que las iniciativas en que se persigue la apertura de los centros a la comunidad, al pueblo, al barrio en un intercambio recíproco de recursos, información, profesionales, etc. son iniciativas de claro fondo inclusivo. Por resumirlo sencillamente en palabras de Barton "la escuela inclusiva es a la vez un microcosmos y un camino hacia la sociedad inclusiva".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid. Narcea
- BARTON, L. (2001). Disability, struggle and the politics of hope, en L. Barton (ed) *Disability, politics and the struggle for change*. London: David Fulton.
- BOOTH, T. et al. (2000). *The Index of Inclusion: developing learning and participation in schools*. London. CSIE.
- DANIELS, H. Y GARNER, P. (ed). (1999). *Inclusive Education. Supporting inclusion in education systems*. London: Kogan Page.

Contribución 2: INTEGRACIÓN ESCOLAR EN GALICIA: ASPECTOS CURRICULARES Y ORGANIZATIVOS DE LA RESPUESTA A LA DIVERSIDAD, VISTOS POR LOS DIRECTORES DE CENTROS ESCOLARES¹

Miguel A. Zabalza Beraza (*Universidad de Santiago de Compostela*)

Alfonso Cid Sabucedo (*Universidad de Vigo*)

RESUMEN

Esta aportación presenta los resultados de un estudio desarrollado en los últimos años en la Comunidad Autónoma Gallega cuya meta ha sido llegar a conocer cuál es la situación actual de la integración en las escuelas gallegas y qué dispositivos han sido puestos en marcha para operativizarla. En el informe final de la investigación se analizan y cruzan las respuestas de los diversos colectivos implicados (directores de instituciones, tutores, orientadores, especialistas en Audición y Lenguaje, profesores de Pedagogía Terapéutica). En este trabajo nos centraremos en las respuestas dadas por los equipos directivos de los centros, entendiendo que la suya es una visión más claramente institucional y nos puede permitir llevar a cabo una aproximación equilibrada a la situación real.

I. Introducción

La integración escolar ha sido una de las apuestas cualitativas más importantes que hizo la enseñanza institucional en el último siglo. Forma parte de la revolución ideológica y social que consiguió la plena escolarización de todos los sujetos al margen de su situación personal, social,

1. Parte de los datos de este trabajo pertenecen a la investigación realizada por el Grupo GIE (Grupo Interuniversitario de Estudios): "A Educación Especial en Galicia: análise da situación actual e propostas de futuro" (2004). Ambos firmantes forman parte de dicho grupo.

económica o geográfica. Educarse, y hacerlo en una escuela común, acabó siendo reconocido como un derecho básico de todos los ciudadanos. Con todo, las revoluciones nunca se consiguen del todo. Siempre debemos estar vigilantes ante las persistentes resistencias y prejuicios que actúan en la dirección contraria.

Afortunadamente, se ha pasado de considerar la diversidad y la diferencia como un problema a resolver (o a eliminar) a considerarla un derecho de los sujetos, incluso como una riqueza (puesto que constituye un contexto de oportunidades formativas más rico). En nuestra opinión, éste ha sido uno de los grandes saltos cualitativos de la última parte del S. XX. Y para la educación ha constituido un "punto de no retorno" que obliga a reconsiderar casi toda la filosofía educativa en que se basaba la educación postindustrial y las diversas modalidades de escuelas clasistas y selectivas que surgieron de ella. La función fundamental de la escuela (al menos de la escuela básica) no es clasificar y seleccionar a los mejores estudiantes sino en ofrecer a todos oportunidades de crecimiento educativo y mejora personal hasta el límite en que lo permitan sus capacidades.

Por ello, la escuela moderna ha pasado a convertir en el eje de su misión el ofrecer oportunidades de aprendizaje variadas que se acomoden bien a las particulares características y necesidades de los sujetos. No obstante, siendo eso un logro indiscutible, no está exento de riesgos. Para evitarlos se ha de aclarar fehacientemente que el derecho a la diversidad es subsidiario al derecho a la igualdad. Sólo en la medida en que se consigue y operativiza el derecho a la igualdad podemos plantearnos atender el derecho a la diversidad. En caso contrario la diversificación acaba produciendo nuevas formas de segregación y exclusión de los diversos: corremos el riesgo de encontrarnos con escuelas diferentes (en calidad, en recursos, en orientación de la formación, etc.) para sujetos diferentes (por sus capacidades, su origen, su clase social, su etnia, su religión, etc.).

El concepto de diversidad

El concepto de diversidad nos ofrece un "paraguas semántico" bajo el que cabe situar formas muy distintas de diversidad que las escuelas se ven hoy en día obligadas a afrontar. Cada una de ellas, por otra parte, precisa recibir un tratamiento bien diferente:

- a) Un primer nivel de diversidad vendría dado por la heterogeneidad normal y positiva de todo grupo numeroso de estudiantes.
- b) Un segundo tipo de diversidad vendría dada por el proceso de progresiva acumulación de diferencias en el desarrollo y/o en el rendimiento de los estudiantes. A medida que vamos avanzando en la escolaridad las diferencias entre los sujetos se van acumulando y, a veces, llegan a convertirse en desniveles significativos.
- c) Un tercer tipo de diversidad se produce cuando los sujetos acceden a la etapa educativa en que se encuentran con graves deficiencias bien en el ámbito de los conocimientos bien en lo que se refiere a la adaptación escolar.
- d) Finalmente, podríamos hablar de un cuarto tipo de diversidad para referirnos a los sujetos con deficiencias, handicaps o necesidades educativas especiales (aunque esta denominación sería aplicable por igual a todos los casos mencionados en los apartados anteriores) que se incorporan a los centros educativos, unas veces en las clases ordinarias y otras en aulas especiales: niños o niñas con algún tipo de déficit pero que están en condiciones de participar en la dinámica de las clases (cuando éstas son efectivamente comprensivas) enriqueciéndose ellos mismos y enriqueciendo a los demás con su presencia y convivencia. En el límite de este grupo estarían los sujetos que precisan de un tipo de atención muy especializada y que son escolarizados en centros específicos.

Aunque la anterior clasificación puede ayudarnos a tener una visión más completa de la variada problemática que plantea la diversidad (y de las variadas respuestas que habrá que poner en marcha para atenderla), no deja de tener también sus problemas. Esa ha sido una de las advertencias de la profesora Ángeles Parrilla, asesora del estudio originario. En su opinión las categorías de "tipos de diversidad" sólo nos llevan a que, al final, establecemos una de dichas categorías en la que acaban incluidos los sujetos con déficit. Con lo cual hemos hecho un camino a ninguna parte (nuevamente acabamos incidiendo en la presencia de un grupo de sujetos, tipificados como "diversos", diversos incluso a los otros diversos, y a los que hay que aportar soluciones distintas).

En todo caso, hemos de señalar que para la realización de esta investigación hemos dejado abierto el concepto de diversidad aunque, obviamente, las respuestas de nuestros informantes (y, a veces, nuestras propias preguntas) se han centrado más en los llamados "alumnos integrados".

La atención a la diversidad como "aprendizaje" institucional

Se ha dicho repetidamente que la diversificación curricular y, en general, la respuesta a la diversidad es un proceso complejo de naturaleza socio-política que requiere no sólo de un compromiso personal sino también institucional. Y que no basta tampoco con un compromiso que se reduzca a lo ideológico sino que se hacen precisas estrategias de innovación y adaptación de las estructuras y dispositivos prácticos y viables para que esa filosofía pueda ser trasladada a la acción cotidiana. Ahí es donde entran los enfoques prácticos y donde empieza a cobrar especial importancia la idea del "aprendizaje institucional" que haga posible el que se consolide una auténtica "cultura de la diversidad" para dar respuestas, desde ella, a los numerosos retos (organizativos, curriculares, de formación del profesorado, de articulación de sinergias entre la comunidad escolar y el contexto social, etc.) que la educación inclusiva lleva parejos.

2. DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

La idea de este estudio es llegar a conocer cuál es la situación actual de la integración en las escuelas gallegas y que dispositivos han sido puestos en marcha para operativizarla. En el informe final de la investigación se analizan y cruzan las respuestas de los diversos colectivos implicados (directores de instituciones, tutores, orientadores, especialistas en Audición y Lenguaje, profesores de Pedagogía Terapéutica). En esta comunicación nos centraremos en las respuestas dadas por los equipos directivos de los centros, entendiendo que la suya es una visión más claramente institucional y nos puede permitir llevar a cabo una aproximación equilibrada a la situación real.

Intentamos, por tanto, analizar los dispositivos y medidas organizativos y curriculares que se están utilizando para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEES) en los centros ordinarios de la Comunidad Autónoma de Galicia, según la opinión de los Directores de Centros Escolares. Como veremos a continuación, son varios los aspectos que se analizan: desde el reconocimiento de la integración como elemento del Proyecto Educativo de la institución hasta los recursos materiales y personales de que se dispone y, desde luego, las estrategias mediante las cuales se organiza la atención a la diversidad en las escuelas gallegas.

En coherencia con el problema de investigación y con los objetivos propuestos, el enfoque metodológico más adecuado es el cuestionario *ad hoc*. La construcción y diseño del cuestionario

se realizó a partir de las dimensiones (5) previamente definidos por equipo de investigadores. Cada una de ellas se concretó en una serie de variables susceptibles de ser cuantificadas empíricamente (20 indicadores con 74 ítems). El cuestionario fue validado por el método de jueces y mediante un estudio piloto previo a 15 centros. La aplicación del cuestionario fue realizada durante los meses de diciembre de 2001 y junio de 2002. Digamos, por tanto, que nos encontramos con una investigación descriptiva (Anderson, 2000) de corte transversal (cross-section).

Diseño muestral

La población objeto de estudio esta conformada por la totalidad de centros que imparten Enseñanzas de Régimen General de la Comunidad Autónoma de Galicia (excluidos los centros específicos de Educación Especial, 33 centros en total). Esto significa que la población está compuesta por 1725 centros, según los datos extraídos del documento "Estadísticas de la Enseñanza no universitaria. Resultados Detallados del curso 2001-2002" publicado por el MECD. Siendo el centro escolar la *unidad muestral*. De esta población hemos establecido en un 15% el tamaño de la muestra teórica. Consecuentemente, la muestra teórica esta configurada por 259 centros. El procedimiento de muestreo aplicado es el *aleatorio estratificado*. Para la estratificación de la muestra hemos tenido en cuenta en cuenta cuatro criterios: provincia, titularidad del centro, ubicación y nivel educativo. Con ello definíamos 32 estratos [4 provincias x (2 titularidad + 3 ubicación + 3 nivel educativo) = 32]. No obstante, manteniendo en un 15% el tamaño de la muestra el peso de cada uno de los estratos lo hemos fijado con la intención de que la muestra representará, lo más exactamente posible, la población de la que había sido extraída.

Aplicando el nivel de confianza del 95% y asumiendo, por tanto, un nivel de significatividad de 0,05 se ha obtenido una muestra real de 186 centros (ver tabla 1).

TABLA I
COMPOSICIÓN DE LA MUESTRA

| Centros | Población | Muestra teórica | % | Muestra real | % | Error muestral | % de respuestas |
|---------|-----------|-----------------|----|--------------|------|----------------|-----------------|
| Totales | 1725 | 259 | 15 | 186 | 10,8 | ± 6,93 | 72,6 |

Como podemos observar, la muestra cumple las características, exigibles desde el punto de vista científico, respecto a, primero, el número de respuestas válidas (Fink, 1995: 58); segundo, a la suficiencia (Kerlinger, 1986:256) y tercero, a la representatividad (Fox, 1981:370-380).

Al focalizar nuestro trabajo en las atenciones curriculares que se prestan a los ACNEES escolarizados en centros ordinarios de la Comunidad Autónoma de Galicia, los alumnos se convierten en *unidades de análisis*. De esta forma, las 186 unidades muestrales nos proporcionan 1223 unidades de análisis.

Si tenemos en cuenta que en España, por término medio, todos los alumnos con necesidades educativas especiales suponen un 23% del conjunto de alumnos en las tres primeras etapas educativas más los de educación especial: el 18% están integrados en centros ordinarios y el 5% están escolarizados en centros o aulas específicos de educación especial (INCE, 2002). En otros términos el 80% de los alumnos con necesidades educativas especiales están escolarizados en centros ordinarios (Casanova, 2003)

y sólo el 20% lo estaría en centros o aulas específicas de educación especial. En Galicia el porcentaje total de ACNEES escolarizados el del 19‰; el 14‰ están integrados en centros ordinarios y el 5‰ están escolarizados en centros o aulas específicas de educación especial (INCE, 2002). Visto de otra forma, el 73,7% de los ACNEE están escolarizados en centros ordinarios y el 26,3% lo están en centros o aulas específicas de educación especial (INCIE, 2002). Esto significa que la muestra que hemos obtenidos de 1223 ACNEES integrados representan un 28,1% de la población. Muestra que resulta totalmente representativa.

La distribución final de la muestra estudiada tanto en lo que se refiere a los centros como a los ACNEES figura en las tablas de las páginas siguientes.

Un mayor nivel de desagregación de la categoría "nivel en el que está integrado" por curso y edad nos proporciona nueva información (tabla 4): la edad de los ACNEES integrados va desde los 3 a lo 22 años, con mayor presencia de los alumnos de 10 y 13 años; los cursos en los que están integrados estos alumnos cubre todo el espectro de niveles desde la Educación Infantil hasta el final de la Educación Secundaria Obligatoria; la mayor presencia de alumnos integrados aparece al final de los ciclos de Primaria (segundo con un 13,4%, cuarto con un 11,7% y sexto 12,5%) y de Educación Secundaria Obligatoria (segundo con un 10,8%). La razón, creemos, estriba en que estos alumnos en vez de promocionar al curso o nivel siguiente van repitiendo curso o recuperando retrasos.

TABLA 2.
DISTRIBUCIÓN DE CENTROS POR PROVINCIAS, TITULARIDAD, UBICACIÓN Y NIVEL EDUCATIVO

| Provincia | Titularidad | | n | % | Ubicación | | | Nivel educativo | | |
|------------|-------------|----------|-----|------|-----------|-------|-------|-----------------|----------|---------|
| | Públicos | Privados | | | Ciudad | Villa | Rural | Infantil | Primaria | Secund. |
| Coruña | 65 | 8 | 73 | 39,4 | 15 | 30 | 28 | 2 | 45 | 26 |
| Lugo | 24 | 3 | 27 | 14,5 | 5 | 12 | 10 | 1 | 17 | 9 |
| Ourense | 25 | 3 | 28 | 15,0 | 6 | 12 | 10 | 1 | 17 | 10 |
| Pontevedra | 52 | 6 | 58 | 31,1 | 12 | 23 | 23 | 2 | 36 | 20 |
| N | 166 | 20 | 186 | 100 | 38 | 77 | 71 | 6 | 115 | 65 |
| % | 89 | 11 | --- | 100 | 20,4 | 41,4 | 38,2 | 3,2 | 61,8 | 3 |

Finalmente, respecto al tipo de necesidades de estos alumnos cubren un amplio espectro de situaciones y tipologías. Este apartado se dejó abierto para que fueran los propios centros escolares, a través de sus directores, los que señalaran la necesidad concreta que presentaba cada uno de los alumnos integrados. Creemos que esta opción permite poder incluir a todos los alumnos sin tener que forzar las categorías preestablecidas. A la hora de tabular las encuestas se establecieron las categorías tratando de respetar al máximo el sistema clasificadorio normalizado empleado por la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia y otros organismo

3.2. Recursos y servicios con los que el centro
TABLA 3
DISTRIBUCIÓN DE ALUMNOS SEGÚN EL TIPO DE CENTRO Y NIVEL EDUCATIVO EN LOS QUE ESTÁN INTEGRADOS

| Alumnos | Centro de integración | | | Nivel en el que está integrado | | | | |
|---------|-----------------------|----------|-------|--------------------------------|----------|---------|-----------|-------|
| | Públicos | Privados | Total | Infantil | Primaria | Secund. | Sin datos | Total |
| n | 1125 | 98 | 1223 | 116 | 706 | 272 | 129 | 1223 |
| % | 92 | 8 | 100,0 | 9,5 | 57,7 | 22,2 | 10,6 | 100,0 |

TABLA 4
CURSO Y EDAD DE INTEGRACIÓN DE LOS ACNEES.

| Curso en el que está integrado | | Edad | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Total |
|--------------------------------|---|------|------|-----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-----|-----|-----|--|--|-------|
| | | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 22 | | | |
| Infantil3 | n | 12 | 9 | 2 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | % | 50,0 | 37,5 | 8,3 | 42,0 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Infantil4 | n | 28 | 7 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | % | 77,8 | 19,0 | 2,8 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Infantil5 | n | 1 | 1 | 30 | 18 | 2 | 1 | | | | | | | | | | | | | | |
| | % | 1,9 | 1,9 | 56 | 33,3 | 3,7 | 1,9 | | | | | | | | | | | | | | |
| 1º | n | | | | 36 | 40 | 6 | | 1 | | 2 | 3 | | 1 | | | | | | | |
| | % | | | | 40,4 | 44,9 | 6,7 | | 1,1 | | 2,2 | 3,4 | | 1,1 | | | | | | | |
| 2º | n | | 1 | | | 42 | 58 | 16 | 6 | | | | | | | | | | | | |
| | % | | 0,7 | | | 31,1 | 43 | 11,9 | 4,4 | | | | | | | | | | | | |
| 3º | n | | 2 | | | 30 | 42 | 13 | 7 | 2 | | | | | | | | | | | |
| | % | | 2,0 | | | 30,6 | 42,9 | 13,3 | 7,1 | 2,0 | | | | | | | | | | | |
| 4º | n | | | 1 | | | | | | | | | | | 1 | 1 | | | | | |
| | % | | | 0,9 | | | | | | | | | | | 1,0 | 1,0 | | | | | |
| 5º | n | | | | | | | 31 | 59 | 22 | 2 | | | | 1 | 1 | | | | | |
| | % | | | | | | | 26,5 | 50,4 | 18,8 | 1,7 | | | | 0,9 | 0,9 | | | | | |
| 6º | n | | | | | | | 1 | 11 | 42 | 37 | | | | | | | | | | |
| | % | | | | | | | 1,1 | 12,1 | 46,4 | 41,1 | | | | | | | | | | |
| 1º ESO | n | | | | | | | 7 | 24 | 58 | 30 | 6 | | | | | | | | | |
| | % | | | | | | | 5,6 | 19,2 | 46,0 | 24,0 | 4,8 | | | | | | | | | |
| 2º ESO | n | | | | | | | 4 | 7 | 47 | 16 | 3 | 1 | | | | | | | | |
| | % | | | | | | | 5,1 | 9,0 | 60,3 | 21,0 | 3,8 | 1,3 | | | | | | | | |
| 3º ESO | n | | | | | | | | | 1 | 13 | 36 | 45 | 12 | | | 1 | | | | |
| | % | | | | | | | | | 0,9 | 12,0 | 33,0 | 42,0 | 11,0 | | | 0,9 | | | | |
| 4º ESO | n | | | | | | | | | | 3 | 5 | 4 | 13 | 8 | 1 | | | | | |
| | % | | | | | | | | | | 8,8 | 15,0 | 12,0 | 38,0 | 24,0 | 2,9 | | | | | |
| GDC | n | | | | | | | | 1 | | 1 | 2 | 3 | 3 | | | | | | | |
| | % | | | | | | | | 9,1 | | 9,1 | 9,1 | 18,2 | 27,2 | 27,3 | | | | | | |
| Total | n | 13 | 41 | 40 | 56 | 84 | 95 | 90 | 98 | 99 | 109 | 100 | 65 | 58 | 36 | 13 | 6 | 1 | | | |
| | % | 1,3 | 4,1 | 4,0 | 5,6 | 8,4 | 9,5 | 9,0 | 9,8 | 9,9 | 11,0 | 10,0 | 6,5 | 5,8 | 3,6 | 1,3 | 0,6 | 0,1 | | | |

oficiales (tabla 5). Como puede observarse el mayor porcentaje corresponde a las *dificultades de aprendizaje* con un 24,9%, seguidos de los *trastornos generalizados de desarrollo* con un 11,3%, de las *carencias socio-culturales* con un 10,4% y la *deficiencia psíquica* (retraso intelectual) con un 10,2%. Con menor presencia aparecen los *problemas de personalidad* con un 0,3%, las *deficiencias sensoriales (visuales)* con un 0,9%, la *sobredotación* con un 1,2% y las *deficiencias de la atención e hiperactividad* con un 1,4%.

TABLA 5
TIPOS DE NECESIDADES DE LOS ALUMNOS INTEGRADOS

| Tipos de necesidades | n | % |
|--|------|------|
| Def. Sensorial (auditiva) | 24 | 2,0 |
| Def. Sensorial (visual) | 11 | 0,9 |
| Def. Motriz | 53 | 4,3 |
| Trastornos generalizados de desarrollo | 138 | 11,3 |
| Def. Psíquica (retraso intelectual) | 125 | 10,2 |
| Problemas de conducta | 21 | 1,7 |
| Def. de la atención e hiperactividad | 17 | 1,4 |
| Sobredotación | 15 | 1,2 |
| Carencia socio-cultural | 127 | 10,4 |
| Dificultades de aprendizaje | 305 | 24,9 |
| Problemas físicos y de salud | 17 | 1,4 |
| Plurideficiencia | 103 | 8,4 |
| Problemas de comunicación y expresión oral | 57 | 4,7 |
| Síndrome de Down | 75 | 6,1 |
| Problemas de personalidad | 4 | 0,3 |
| Sin datos | 131 | 10,7 |
| TOTAL | 1223 | 100 |

3. ALGUNOS RESULTADOS

A continuación presentamos, de forma sucinta, algunos de los resultados alcanzados en el estudio.

3.1. El Proyecto Educativo

A la pregunta de si figura explícitamente el tema de la integración en el PEC, la respuesta es positiva en el 68% de los casos. Otro 21,3% de centros no lo tienen recogido. Y un 10,7% no responden a esta cuestión.

Se preguntaba, también, si la institución contaba con un Plan de atención a la diversidad (otra pieza básica en la articulación institucional de la cultura a la diversidad). De los datos obtenidos podemos indicar que el 75,3% de los centros participantes en este estudio tienen explicitado un plan de atención a la diversidad. El resto 19,5% dice que no. Por niveles educativos nos encontramos que el 77,9% de los centros educativos de Infantil Primaria y el 82,4% de los centros de Educación Secundaria cuentan con un pan de atención a la diversidad.

3.2. Recursos y servicios con los que cuenta el centro

En esta dimensión, a través de un indicador, se pretende recoger cual es la situación de los centros educativos en relación con los recursos curriculares para afrontar el reto de la diversidad (tabla 7).

TABLA 7.
RECURSOS PARA LA ATENCIÓN A LOS ACNEES.

| Indicador | Nada | Casi nada | Regular | Bastante | Mucho | No responde | Total (%) |
|---|------|-----------|---------|----------|-------|-------------|-----------|
| Material didáctico y de comunicación adaptado | 13,9 | 17,5 | 36,6 | 20,6 | 4,1 | 3,8 | 100 |

En un mayor nivel de desagregación de estos indicadores en función del nivel educativo nos proporciona una información incesante (tabla 8).

TABLA 8.
RECURSOS PARA LA ATENCIÓN A LOS ACNEES POR NIVELES EDUCATIVOS.

| Material didáctico y comunicación adaptado | Nada/casi nada | Regular | Bastante/Mucho | Total |
|--|----------------|------------|----------------|-------|
| Educación Infantil | 3 (50%) | 3 (50%) | 0 | 6 |
| Educación Primaria | 42 (38,6%) | 41 (37,6%) | 26 (23,8%) | 109 |
| Educación Secundaria | 16 (25%) | 26 (40,5%) | 22 (34,5%) | 64 |

Como podemos observar la mayor parte de los centros (el 36,6%) califican su situación de "regular"; el 24,7% dicen que es "positiva" (sólo unos pocos aceptan que sea muy positiva) y el 31,4% reconocen que no tienen "nada" o "casi nada" de material didáctico apropiado para atender a la diversidad. En todo caso, una tercera parte de los centros de Educación Primaria y el 25% de los de Educación Secundaria definen su situación como carente. En el polo positivo de la situación observamos que el 34,4% de los centros de Educación Secundaria reconocen que cuentan con bastante o mucho material didáctico adaptado. Porcentaje que desciende al 23,9% en los centros de Educación Primaria. Ninguno de los seis centros de Educación Infantil cree estar en esa situación positiva.

3.3. Dispositivos para dar respuesta a la diversidad

Se pregunta a los equipos directivos qué sistema de trabajo se emplea en su centro para atender a los ACNEES. Este aspecto tiene que ver con la respuesta técnica implementada. Las opciones de respuesta no son excluyentes.

3.3. Recursos y servicios en los centros
TABLA 9.
SISTEMA DE TRABAJO UTILIZADO

| | Se utiliza | | No se utiliza | | Total | |
|----------------------------|------------|------|---------------|------|-------|-----|
| | N | % | n | % | n | % |
| Refuerzo educativo | 527 | 43,2 | 694 | 56,8 | 1221 | 100 |
| Adaptación curricular | 438 | 35,9 | 789 | 64,1 | 1221 | 100 |
| Ficha individual | 242 | 19,8 | 979 | 80,2 | 1221 | 100 |
| Diversificación curricular | 53 | 4,3 | 1166 | 95,7 | 1221 | 100 |
| Agrupaciones flexibles | 44 | 3,6 | 1177 | 96,4 | 1221 | 100 |
| Ciclo adaptado | 54 | 4,4 | 1167 | 95,6 | 1221 | 100 |

Como podemos constatar en los datos obtenidos los sistemas de trabajo más utilizados son el refuerzo educativo (con el 43,2% de los alumnos integrados) y las adaptaciones curriculares (con el 35,9% de los alumnos integrados). A una gran distancia aparecen también las fichas individuales (19,8% de los alumnos integrados). El resto de los sistemas de trabajo resultan residuales.

En un mayor nivel de desagregación combinando el tipo de necesidad educativa con el tipo de trabajo utilizado podemos observar su relación (ver tabla 10).

Como podemos constatar en los datos de la tabla anterior la situación es muy interesante. Los ACNEES tienden a realizar un tipo de trabajo que varía según la necesidad de que se trate:

- Los alumnos con *déficit sensorial auditivo* trabajan especialmente con *adaptaciones curriculares* (el 54,2% de los casos) y, en menor medida, con *refuerzo educativo* o *fichas individuales*.
- En los alumnos con *deficiencia visual*, las características de trabajo cambian y se centran sobre todo en el *refuerzo educativo* (con el 3,4% de los casos), las *fichas individuales* y, en menor medida, las *adaptaciones* o el *ciclo adaptado*.
- Los alumnos con *problemas motrices* reciben una atención basada prioritariamente en *adaptaciones curriculares* (con el 41,5% de los casos) y, en menor medida, *refuerzo educativo*.
- El numeroso grupo de alumnos con *problemas de trastornos generalizados de desarrollo* trabajan, sobre todo, con *refuerzo educativo* (el 4,2% de los casos) y *adaptaciones curriculares* (el 39,9% de los casos). En menor medida, también con *fichas* (el 2,8% de los casos).
- En los casos de *atraso intelectual* se emplean, sobre todo, las *adaptaciones curriculares* (en el 56,0% de los casos). A bastante distancia figuran también el *refuerzo educativo* (en el 26,4% de los casos) y las *fichas individuales* (en el 15,2% de los casos).
- En los casos de *problemas de conducta* el recurso más utilizado es el *refuerzo educativo* (en el 42,9% de los casos) y, en mucha menor medida, las *adaptaciones curriculares* y las *fichas individuales* (en el 28,6% y 23,8% de los casos, respectivamente).
- La misma distribución de modalidades de trabajo mantienen los alumnos con *déficit de atención y/o hiperactividad*: el *refuerzo educativo* como modalidad prioritaria (con el 42,9% de los casos) y las *adaptaciones curriculares* y las *fichas individuales* (con el 23,5% en ambos casos) como opciones minoritarias.

TABLA 10.
RELACIÓN ENTRE TIPO DE NECESIDAD EDUCATIVA Y SISTEMA
DE TRABAJO UTILIZADO

(Téngase en cuenta para la lectura de esta tabla que las alternativas,
-sistemas de trabajo- no son excluyentes)

| Tipo Necesidad | Refuerzo Educativo | | Adaptación curricular | | Ficha individual | | Diversific. curricular | | Agrupac. flexibles | | Ciclo adaptado | | Total | |
|--|--------------------|------|-----------------------|------|------------------|------|------------------------|------|--------------------|------|----------------|------|-------|-----|
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| D. Sensorial (auditiva) | 9 | 37,5 | 13 | 54,2 | 3 | 12,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 24 | 100 |
| D. Sensorial (visual) | 4 | 36,4 | 2 | 18,2 | 3 | 27,3 | 1 | 9,1 | 0 | 0 | 2 | 18,2 | 11 | 100 |
| D. Motriz | 21 | 39,6 | 22 | 41,5 | 5 | 9,4 | 4 | 7,5 | 3 | 5,7 | 3 | 5,7 | 53 | 100 |
| Trastornos generalizados | 61 | 44,2 | 55 | 39,9 | 37 | 26,8 | 5 | 3,6 | 12 | 8,7 | 7 | 5,1 | 138 | 100 |
| Atraso Intelectual | 33 | 26,4 | 70 | 56 | 19 | 15,2 | 6 | 4,8 | 5 | 4 | 0 | 0 | 125 | 100 |
| Problemas de Conducta | 9 | 42,9 | 6 | 28,6 | 5 | 23,8 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 21 | 100 |
| D. Atención e hiperactividad | 8 | 41,1 | 4 | 23,5 | 4 | 23,5 | 1 | 5,9 | 3 | 17,6 | 0 | 0 | 17 | 100 |
| Sobredotación | 4 | 26,7 | 6 | 40,0 | 1 | 6,7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 6,7 | 15 | 100 |
| Carencia Socio-cultural | 39 | 30,7 | 17 | 13,4 | 72 | 56,7 | 7 | 3,5 | 6 | 4,7 | 2 | 1,6 | 127 | 100 |
| Dificultades De aprendizaje | 173 | 56,7 | 88 | 28,9 | 38 | 12,5 | 22 | 7,2 | 3 | 1 | 32 | 0,5 | 305 | 100 |
| Prob. Físicos y de salud | 5 | 29,4 | 9 | 52,9 | 3 | 17,6 | 0 | 0 | 1 | 5,9 | 0 | 0 | 17 | 100 |
| Plurideficiencia | 47 | 45,6 | 53 | 51,5 | 26 | 25,2 | 3 | 2,9 | 3 | 2,9 | 4 | 3,9 | 103 | 100 |
| Prob. de Comunicación (expresión oral) | 44 | 77,2 | 5 | 8,8 | 10 | 17,5 | 1 | 1,8 | 0 | 0 | 1 | 1,8 | 57 | 100 |
| Síndrome de Down | 17 | 22,7 | 52 | 69,3 | 6 | 8 | 1 | 1,3 | 6 | 8 | 0 | 0 | 75 | 100 |
| Problemas de personalidad | 2 | 25,0 | 2 | 25,0 | 1 | 12,5 | 1 | 12,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 100 |

- En el caso de los alumnos con *sobredotación*, la solución preferida es las de las *adaptaciones curriculares* (en el 40,0% de los casos) con pocos casos de *refuerzo educativo* (en el 26,7% de los casos).
- Los alumnos con alguna problemática socio-cultural trabajan sobre todo con fichas individuales (en el 56,7% de los casos) y, en menor medida, con *refuerzo educativo* /con el 30,7% de los casos) y con *adaptaciones curriculares* (en el 13,4% de los casos).
- El grupo más numeroso corresponde a los alumnos con *dificultades de aprendizaje*. En el caso de estos alumnos la solución preferida es la del *refuerzo educativo* (en el 56,7% de los casos) seguido muy de lejos por las *adaptaciones curriculares* (con el 28,9% de los casos) y las *fichas individuales* (con el 12,5% de los casos).
- Para los alumnos con *problemas físicos y de salud* la modalidad más empleada es la de las *adaptaciones curriculares* (en el 52,9% y, en mucha menor medida; el *refuerzo educativo* (en el 29,4%) y las *fichas individuales* (en el 12,5%).
- Para los alumnos incluidos en la categoría de *plurideficiencias* la modalidad de trabajo preferente es a través de las *adaptaciones curriculares* (en el 51,5% de los casos) y el *refuerzo educativo* (en el 46,5% de los casos). También trabajan con *fichas individuales*, pero en menor medida (en el 25,2% de los casos).

- La modalidad de trabajo con los alumnos con *problemas de comunicación expresión oral* es básicamente el *refuerzo educativo* (en el 77,2% de los casos). Las *fichas individuales* son muy minoritarias (en el 17,5% de los casos).
- Para los alumnos con *síndrome de Down* se emplea fundamentalmente las *adaptaciones curriculares* (en el 69,3% de los casos) y también, pero en menor medida el *refuerzo educativo* (en el 22,7% de los casos).
- Finalmente, los alumnos con problemas de personalidad, muy escasos en el conjunto de la muestra, se reparten por igual entre el refuerzo educativo las *adaptaciones curriculares* (con el 25,0% de los casos).

Si analizamos la tabla en otro sentido, tomando en consideración las diversas modalidades de trabajo, podríamos reiterar lo ya dicho en el punto anterior: que existen tres modalidades de trabajo prioritarias (refuerzo educativo, adaptaciones curriculares y fichas individuales) y otras tres claramente minoritarias (diversificación curricular, agrupamientos flexibles y ciclos adaptados). Esta doble categoría parece previsible pues se corresponde con el nivel de transformación que el sistema de trabajo requiere: resultan más frecuentes las modalidades que requieren un menor grado de modificación de las estructuras institucionales (pueden resolverse con modificaciones a nivel de clase).

Pero si ahondamos más en la proyección de las modalidades de trabajo sobre las necesidades educativas, podemos constatar que:

- La modalidad de *refuerzo educativo*, la más simple y primaria de todas, es la empleada en todas las tipologías de necesidades. Pero ocupa el lugar prioritario en el caso de los alumnos con *necesidades educativas de tipo visual*, con *problemas de conducta*, con *déficit de atención e hiperactividad*, con *dificultades de aprendizaje* y con *problemas de comunicación*.
- La modalidad de *adaptaciones curriculares* aparece también en todas las categorías de necesidades, pero ocupa el primer lugar en los casos de *problemas auditivos*, *motrices*, *de retaso intelectual*, *de sobredotación*, *de problemas físicos y de salud*, *de plurideficiencias*, y *síndrome de Down*. En alguno de estos casos (*necesidades auditivas*, *retaso intelectual*, *sobredotación*, *problemas físicos y de salud* y *síndrome de Down*) su predominio sobre las otras modalidades es muy importante.
- Las *fichas individuales* aparecen también en todas las categorías de necesidades pero resultan prioritarias únicamente en los casos de *carencia socio-cultural*.
- La *diversificación curricular* es una medida que implica mayor transformación de los parámetros de actuación escolar. Se llega a ella, por tanto, solo en contadas ocasiones. En los casos recogidos en este estudio, la *diversificación curricular* aparece, sobre todo, en casos de *necesidades motrices*, *trastornos del desarrollo*, *atraso intelectual* y *dificultades de aprendizaje*.
- Las *agrupaciones flexibles*, propias de secundaria, aparecen en contadas ocasiones. Entre ellas destacan las *necesidades motrices*, *trastornos generalizados de desarrollo*, *atraso intelectual*, *déficit de atención*, *carencia socio-cultural*, *dificultades de aprendizaje*, *plurideficiencias* y *síndrome de Down*.
- El *ciclo adaptado* aparece, muy escasamente, en las *necesidades de tipo visual*, *motrices*, *trastornos de desarrollo* y *plurideficiencias*. De una manera más relevante aparece en los casos de *carencia socio-cultural*.

Este es el panorama de los sistemas de trabajo que se están utilizando en los centros educativos gallegos. Esta visión de conjunto puede ayudarnos a entender el peso relativo de cada una de las modalidades la proyección que en ese momento se está haciendo de ellas en relación con las diversas necesidades.

3.4. Satisfacción del profesorado

Un aspecto importante en la planificación y desarrollo de la atención a la diversidad es la postura adoptada por el profesorado. En opinión de los directores de centros escolares que participaron en este estudio la situación es la siguiente:

| Ítem | Nada | Casi nada | Regular | Bastante | Mucho | Nº resp. | Total |
|---|------|-----------|---------|----------|-------|----------|-------|
| Satisfecho de tenerlos en clase | 4,1 | 11,3 | 45,4 | 26,8 | 7,2 | 5,2 | 100 |
| Satisfecho del apoyo que recibe | 3,1 | 10,8 | 25,3 | 35,1 | 19,1 | 6,7 | 100 |
| Preferiría un aula especial en el mismo centro | 23,7 | 16,0 | 28,9 | 13,4 | 10,8 | 7,2 | 100 |
| Preferiría que estuvieran en un centro específico | 37,6 | 19,6 | 16,5 | 13,4 | 5,2 | 7,7 | 100 |

Lo que piensan los equipos directivos, según estos datos, es que el profesorado afectado no desborda satisfacción por tener alumnos integrados en su clase. Casi la mitad los centros (45%) aparecen con una satisfacción "regular" (puede que no estén insatisfechos pero tampoco están satisfechos). Son pocos (15,4%) los directivos que consideran que están poco o nada satisfechos. El 35% señalan que, en su caso, los profesores implicados están bastante o muy satisfechos. Por niveles educativos, la situación no es muy desigual: los valores son algo más positivos en Primaria con menos respuestas en zona negativa y más en la positiva.

Sólo el 13,9% de los centros señalan que el profesorado está insatisfecho con el apoyo que recibe frente al 54,2% que se muestra satisfecho. El nivel de insatisfacción es mayor en los centros de Infantil-Primaria (18,8%) que en los de Secundaria (7,81%) y, lógicamente, la satisfacción es notablemente mayor en éstos (64,06% frente a 54,7%).

El 49,7% de los centros señalan que su profesorado no preferiría nada o casi nada que los ACNEES estuvieran en un aula especial, sin embargo, esta opción no parece tan mala al 28,9% de los centros. Y los directivos del 21,1% de los centros creen que su profesorado estaría a favor de esa opción.

Una alternativa más radical contra la integración es la que representan los centros específicos. Las opiniones son aún más negativas en este caso. El 57,2% de los equipos directivos considera que su profesorado está en contra de esa opción frente al 18,6% que creen que en sus centros el profesorado la apoyaría. Los centros de secundaria que participan en este estudio son algo más firmes en el rechazo de la opción de los centros específicos: dan más respuestas negativas (65,07% frente al 60,34% de Primaria) y menos positivas (19,04% frente a 20,68%).

3.5. Satisfacción de las familias

Otro aspecto importante en la respuesta educativa a los ACNEES tiene que ver con la satisfacción del profesorado y de las familias sobre las prestación que reciben sus hijos, es decir, la calidad que perciben de tal prestación, que en definitiva no es otra cosa que la distancia

TÁBLA 11.
VISIÓN DO PROFESORADO SOBRE A INTEGRACIÓN POR NIVEIS EDUCATIVOS

| Satisfechos de tenerlos en su clase | Nada Casi nada | Regular | Bastante Mucho | Total |
|--|-------------------|-------------|-------------------|-------|
| Infantil-Primaria | 18 (15%) | 57 (47,5%) | 45 (37,5%) | 120 |
| Secundaria | 12 (18,75%) | 31 (48,43%) | 21 (32,81%) | 64 |
| Satisfechos del apoyo que reciben | | | | |
| Infantil-Primaria | 22 (18,8%) | 31 (26,49%) | 64 (54,70%) | 117 |
| Secundaria | 5 (7,81%) | 18 (28,18%) | 41 (64,06%) | 64 |
| Preferiría un aula especial en el mismo centro | | | | |
| Infantil-Primaria | 49 (41,88%) | 38 (32,47%) | 30 (25,64%) | 117 |
| Secundaria | 28 (44,44) | 18 (28,57%) | 17 (26,98%) | 63 |
| Preferiría que estuvieran en un centro específico | | | | |
| Infantil-Primaria | 70 (60,34%) | 22 (18,96%) | 24 (20,68%) | 116 |
| Secundaria | 41 (65,07%) | 10 (15,87) | 12 (19,04%) | 63 |

entre las percepciones y sus deseos (Garvin, 1987; Zeitham, Berry y Parasuraman, 1993). Independientemente del grado de colaboración de las familias con los centros, es preciso que las familias estén satisfechas para que las experiencias de integración funcionen. En caso contrario, resultarán inviables y las suspicacias y estereotipos se acrecentarán. Las respuestas recibidas son las que muestran la tabla 12.

TABLA 12.
SATISFACCIÓN DE LAS FAMILIAS

| Satisfacción de las Familias | n | % |
|---|-------------|------------|
| Muy satisfechas | 720 | 58,9 |
| Satisfechas | 271 | 22,2 |
| Preferirían un aula de Educación Especial | 12 | 1,0 |
| Preferirían un centro de Educación Especial | 8 | 0,7 |
| Sin datos | 212 | 17,3 |
| Total | 1223 | 100 |

La situación, en general, parece bastante positiva. En el 58,9% de los centros (que constituye el 71% de los que responden) las familias (en opinión de los directores) muestran una valoración elevada con la forma de escolarización y trabajo de su hijo con necesidades educativas especiales. No parecen relevantes, por su número, los centros con familias que preferirían un tipo de escolarización más especializado y segregado para sus hijos.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTE CASTIÑEIRAS, J. R. (Coord). Educación Especial. En M. A. Santos Rego (Dir.): A Investigación Educativa en Galicia (1989-2001). Memoria de Investigación. Págs. 375-399.
- ANDERSON, G. (2000). *Fundamentals of Education Research*. Londres: Routledge.
- CASANOVA, M^a. A. (2003). El tratamiento de la diversidad en la educación básica española. *Revista de Educación Iberoamericana*, 31, 121-143.
- FINK, A. (1995). *How to sample in surveys*. Londres: Sage.
- FLOWER, F.J. (1993). *Survey research methods*. Londres: Sage.
- FOX, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- GARVIN, D. A. (1987). Competing on the eight dimensions of quality. *Harvard Business Review*, November-December, 101-109.
- HEGARTY, S. (1993). Reviewing the literature on integration. *Journal of Special Needs Education*, 1993, 8(3), 194-200.
- INCE (2002). Atención a la diversidad (1). Alumnado con necesidades educativas especiales.
- KERLINGUER, F. (1986). *Foundations of behavioral research*, 3^a ed. Nueva York: Holt Rinehart and Winston.
- MARCHESI, A. y MONGUILOT, I. (2003). *La calidad de la educación vista por profesores, alumnos y padres*. Madrid: IDEA.
- MARCHESI, A.; MARTÍN, E.; ECHEITA, G.; BABÍO, M.; AGUILERA, M^a J. y PÉREZ, E. M^a (2003). La situación educativa del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad en la Comunidad Autónoma de Madrid. Madrid: IDEA.
- MECD (2002). Estadísticas de la enseñanza no universitaria. Resultados Detallados del curso 2001-2002. Madrid: MECD.
- NORWICH, B. (1993). Ideological dilemmas in special needs education: practitioners' views. *Oxford Review of Education*, 19 (4), 527-546.
- STUFFLEBEAM, D. L. y SHINKFIELD, A. J. (1985). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- ZABALZA BERAZA, M. A. (Dir.) (2004). *A Educación Especial en Galicia: análise da situación actual e propostas de futuro*. Memoria de Investigación.
- ZEITHAM, V. A.; BERRY, L. L. y PARASURAMAN, A. (1993). The nature and determinants of customer expectations of service. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 21 (1), 1-12.