

INTEGRACIÓN ESCOLAR: ASPECTOS ORGANIZATIVOS  
PARA LA ATENCIÓN A LOS ALUMNOS CON NECESIDADES  
EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA  
DE GALICIA VISTOS POR LOS DIRECTORES DE CENTROS  
ESCOLARES<sup>1</sup>

*School integration: organizational aspects for the attention  
to the students with special educational needs in the  
Autonomous Community of Galicia seen by the directors  
of school centers*

*Integration écolière: aspects organisatifs pour l'attention  
des élèves avec nécessités spécials dans la Communauté  
Autonome Galicienne en opinion des directeurs  
d'établissements scolaires*

Miguel Á. ZABALZA BERAZA y Alfonso CID SABUCEDO\*  
*Universidad de Santiago de Compostela. Universidad de Vigo\**

BIBLID [0212-5374 (2004) 22; 237-261]

Ref. Bibl. MIGUEL Á. ZABALZA BERAZA y ALFONSO CID SABUCEDO. Integración escolar: aspectos organizativos para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales en la Comunidad Autónoma de Galicia vistos por los directores de centros escolares. *Enseñanza*, 22, 2004, 237-261.

<sup>1</sup> 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.

**RESUMEN:** En este trabajo pretendemos poner de manifiesto los aspectos organizativos utilizados para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales en Galicia. Para ello, en una primera parte, partiendo de la conceptualización de los constructos «educación especial» y «diversidad» concluimos con la necesidad de un «aprendizaje institucional» para que se consolide una auténtica «cultura de la diversidad». A continuación, en una segunda parte para dar respuesta a este propósito planteamos una investigación descriptiva transversal a través del método de encuestas, utilizando como fuente de información una muestra representativa de directores de centros educativos. Finalizamos el trabajo deduciendo, en primer lugar, las conclusiones que se derivan de los datos analizados; en segundo lugar, infiriendo aquellos aspectos organizativos que pueden facilitar la evolución hacia la idea de la «inclusión educativa» en cuanto propone nuevos retos hacia una «escuela para todos». Y, en tercer lugar, poniendo de manifiesto las limitaciones de este tipo de investigaciones.

*Palabras clave:* integración escolar, diversidad, necesidades educativas especiales, aspectos organizativos.

**SUMMARY:** In this paper we try to show the organizational aspects used to care students with special educational needs in Galician Community. For it, in the first part, starting with the constructs' concept «special education» and «diversity» we end with the need of an «institutional learning» so that it is consolidated an authentic «culture of diversity». Then, in a second part, to give the answer to this intention we approach a descriptive transverse research through statistical survey method, using as information source a representative sample of principals' teaching institution. We end this work deducing, first, the conclusions that derive from the data analysis; second, inferring the organizational aspects that can to facilitate the progress to the idea of «comprehensive education» as soon as it propose new challenges towards a «school to all». And, third, we make clear the limitations to these investigations models.

*Keywords:* school integration, diversity, special educational needs, organizational aspects.

**RÉSUMÉ:** En cette recherche nous pretendons mettre en relief les aspects utilisés pour s'occuper des étudiants avec nécessités éducatives spécials en Galice. Pour ça, premièrement, en partant de la conceptualisation des constructs «éducation spéciale» et «diversité» nous finissons avec la nécessité d'un «apprentissage institutionnel» à fin de consolider une authentique «culture de la diversité». Ensuite, deuxièmement, pour répondre à ce propos nous projetons une recherche descriptive transversal à travers du méthode d'enquêtes, utilisant comme source d'information un échantillonnage représentatif de directeurs d'établissements scolaires. Nous finissons cette recherche déduisant, premièrement, les conclusions que se dérivent des données analysées; deuxièmement, déduisant les aspects organisatifs qui peuvent faciliter l'évolution vers l'idée de «l'inclusion éducative» en proposant nouveaux défis vers une

«école pour tous». Et, en troisième lieu, nous mettons en évidence les limitations de ce type de recherches.

*Mots clef:* integration écolière, diversité, nécessités éducatives spéciales, aspects organisatifs.

## INTRODUCCIÓN

La tendencia actual en la Unión Europea consiste en desarrollar una política dirigida a la integración del alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEES) dentro de la escuela ordinaria, proporcionando al profesorado varios tipos de apoyo tales como personal complementario, materiales, cursos de formación y equipamiento.

Por supuesto, el estado de desarrollo de los países con respecto a la inclusión varía bastante. En algunos países, como Suecia, Dinamarca, Italia y Noruega, se han desarrollado y puesto en práctica claras políticas integradoras en etapas muy tempranas. En estos países se han producido ya hace años grandes opciones legislativas: no han ocurrido cambios importantes en los últimos años. En otros, como España, los cambios legislativos se ha redesarrollado recientemente.

Así, en España el tratamiento educativo de los alumnos con necesidades educativas especiales actualmente vigente tiene sus antecedentes, fundamentalmente, en dos normas legislativas de los años ochenta (la Ley de Integración Social de los Minusválidos, de 7 de abril de 1982 y el Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial, de 6 de marzo de 1985).

A partir de este momento los procesos de integración escolar en el conjunto del Estado y en la Comunidad Autónoma de Galicia, una vez asumidas las competencias en materia de educación en 1982, han sido predominantes en el debate educativo. En consecuencia, son muchas las investigaciones que en las dos últimas décadas han tratado de arrojar luz sobre la integración escolar siguiendo las pautas iniciadas por Hegarty (1993). Si bien, ésta no está exenta de problemas (Norwich, 1993).

En el caso concreto de la Comunidad Autónoma de Galicia, a pesar de ser la Educación Especial un ámbito poco estudiado, destacan las investigaciones relacionadas con la *integración escolar y el contexto en el que se lleva a cabo*. Si bien en ellas existen algunos puntos débiles como pueden ser los que hacen referencia al *tipo de apoyo* que se les presta a los alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEES), a los *recursos* puestos a disposición de estos alumnos, a los relativos a las *familias y su relación con el centro*, al *análisis de necesidades educativas por niveles* o a la *integración en Educación Secundaria* (Alberte Castiñeiras, 2003: 396-399).

El presente trabajo pretende arrojar, en la medida de lo posible, luz sobre los «puntos débiles» mencionados.

## I. EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Sin caer en nominalismos y discursos vacíos, nos parece necesario clarificar de antemano varios aspectos de la diversidad y de su gestión en la escuela. Se trata con ello de mejorar la univocidad del lenguaje, a la vez que proporcionar referentes en los que enmarcar las cuestiones posteriores. Estos aspectos se refieren a:

- La diversidad como cuestión de derechos. Y, en consecuencia, la organización escolar y el currículo como «respuesta» al derecho a la educación.
- La perspectiva caleidoscópica y policroma de la diversidad.
- Las perspectivas política e institucional de la diversificación. Los retos de la diversificación.

### 1.1. *La diversidad como derecho que se acepta y sirve de base de las políticas educativas*

Es cierto que podríamos considerar la atención a la diversidad como una simple cuestión de progreso económico o político. Los países y las escuelas con mejores recursos estarían en condiciones de ofrecer un más amplio abanico de posibilidades y alternativas de atención y de posibilidades de escolarización a sus estudiantes. Eso también es atención a la diversidad, pero no constituirá el centro de interés de nuestro análisis.

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. 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 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.

Sólo en la medida en que hayamos aceptado y puesto en práctica el principio de que todos los sujetos tienen derecho a una escuela y una educación igual y de

la misma calidad podemos comenzar a pensar en modalidades o itinerarios distintos en función de sus diversas condiciones o necesidades. De otra manera, 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.).

Por eso se ha de insistir en que las políticas de igualdad de oportunidades requieren tanto de procesos de «equiparación igualitaria» (que todos tengan acceso efectivo a las mismas experiencias formativas) como de «diversificación» (tener la posibilidad de acceder a aquellas experiencias que mejor se acomodan a las características y necesidades de cada sujeto o grupo). Pero nunca ésta sin aquélla.

### 1.2. *El concepto de diversidad: una realidad multidimensional*

El concepto de diversidad está lejos de constituir una idea clara y fácil de entender. Muy al contrario, en tanto que realidad social que se va impregnando de los diversos matices que deja cada momento histórico, se ha ido configurando como un constructo complejo y con diversas formulaciones. Bajo ese «paraguas semántico» (la diversidad o las necesidades educativas especiales) caben muchas cosas, muchas formas de diferencia. Por eso, cuando hablamos de diversidad podemos hacer referencia a diversos tipos de situaciones y necesidades. 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 déficits. 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).

### 1.3. *La atención a la diversidad como «aprendizaje» institucional y personal. Los retos de la diversificación*

Se ha dicho repetidamente que la diversificación curricular y, en general, la respuesta a la diversidad es un proceso complejo de naturaleza sociopolítica 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».

Una de las conclusiones a destacar de las experiencias internacionales con relación a la atención a la diversidad es la que se refiere a la transferibilidad de la experiencia con la diversidad: haber avanzado en la atención a la diversidad en cualquiera de los tipos de diversidad antes señalados prepara personal e institucionalmente para afrontar las otras.

Y junto a ella, otra serie de condiciones varias han ido apareciendo como elementos generadores de una «cultura de la diversificación» frente a las posturas más rígidas e impositivas. Podríamos analizar esas condiciones en términos de retos: organizativos, curriculares, de la comunidad escolar, de la comunidad local y de investigación y formación del profesorado. De ellos, sólo nos fijaremos en los retos organizativos.

Bajo las nuevas dinámicas institucionales generadas a través de la progresiva «autonomía» de las escuelas cabe llevar a cabo todo un proceso de enriquecimiento de su respuesta a la diversidad. Situadas en un escenario de mayor capacidad de autorregulación, las escuelas disponen de una magnífica oportunidad para llevar a cabo iniciativas y experiencias de diversificación curricular que enriquezcan y flexibilicen su oferta formativa y la acomoden mejor a las necesidades de cada contexto. Para eso, es necesario tomar en consideración ciertas condiciones.

La posibilidad de poner en marcha planificaciones curriculares diversificadas, requiere, primeramente, romper el estereotipo de «destinatario imaginario» de la actuación formativa por la razón de que no existe el alumno «tipo» y no sirve de

nada estructurar respuestas homogéneas en grupos de alumnos que son muy heterogéneos entre sí. No se trata de proponer objetivos u orientaciones diversas para cada sujeto o grupo en función de sus características, sino de buscar itinerarios diversificados para que todos ellos puedan alcanzar las mismas metas y para que puedan seguir procesos de desarrollo personal similares.

La posibilidad de introducir esa diversificación dependerá mucho de los valores que se tengan asumidos (en especial, del reconocimiento de la diversidad como un derecho y no como una desviación del problema). Pero, fundamentalmente, va a depender, también, de las alternativas del centro en su conjunto, alternativas que el profesorado conozca, disponga y sepa manejar.

La mayor o menor riqueza de los dispositivos puestos en marcha en las instituciones, en las estrategias y en los procedimientos dominados por el profesorado llevará a una mejora o empeoramiento de las condiciones para hacer frente a la diversidad. En este caso ya no estamos hablando sólo de actitudes sino de competencia profesional. Al mismo tiempo, estaríamos hablando de «recursos de apoyo» al profesorado: presencia de profesorado de apoyo, a la existencia de departamentos de orientación y de servicios psicopedagógicos, de diversos servicios técnicos, etc.

#### 1.4. *Problema de investigación*

Conceptualizada la educación especial y la atención a la diversidad el siguiente paso será la formulación del problema de investigación. Se trata de conocer cuál es la situación actual de la integración en Galicia, desde la perspectiva organizativa según la opinión de los directores de los centros escolares.

## II. MÉTODO

### 2.1. *Objetivos*

Explicitado el problema de investigación, procedemos a la fijación de los objetivos de la misma:

Como objetivo general nos planteamos identificar, analizar y valorar las medidas organizativas 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.

Y como objetivos específicos:

- Conocer los recursos, supresión de barreras arquitectónicas y mobiliario escolar adaptado, que se utilizan con los ACNEES.
- Conocer el personal especializado para atender a los ACNEES.
- Conocer desde cuándo los centros escolares tienen alumnos integrados.
- Conocer el número de alumnos integrados en los últimos cinco años.
- Conocer la situación de los alumnos integrados en el presente curso escolar.

- Conocer el tipo de necesidades educativas integradas.
- Conocer el tipo de escolarización que se utiliza con los ACNEES.
- Conocer la relación del centro con las familias de los ACNEES.
- Conocer la satisfacción, valoración, que realizan las familias de los ACNEES de las prestaciones que reciben.
- Establecer, a la vista de los datos obtenidos, las orientaciones sobre los aspectos organizativos que contribuyan a una atención de mayor calidad y equidad para estos alumnos.

## 2.2. *Enfoque metodológico*

En coherencia con el problema de investigación y con los objetivos propuestos, el enfoque metodológico más adecuado es el *método de encuestas*. Esta técnica permite obtener información de una gran cantidad de sujetos de forma rápida y económica, siendo posible además extrapolar los resultados obtenidos a toda la población. Por ello, nos encontramos con una investigación descriptiva (Anderson, 2000), más concretamente, con una investigación descriptiva transversal (*cross-section*).

## 2.3. *Población, muestra y muestreo*

### 2.3.1. Población del estudio

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). Esto significa que la población está compuesta por 1.725 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.

### 2.3.2. Diseño muestral

El procedimiento de muestreo aplicado es el *aleatorio estratificado*. Para la estratificación de la muestra hemos tenido 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 representara, lo más exactamente posible, la población de la que había sido extraída. Esta estratificación «intencionada» la hemos realizado teniendo en cuenta los datos aportados por el INCE (2002) según los cuales en Educación Primaria el porcentaje de ACNEES integrados en centros ordinarios es del 23%, seguida de Educación Secundaria Obligatoria con



un 12‰ y, en último lugar, Educación Infantil con un 8‰. Como puede observarse la muestra obtenida se ajusta bastante bien a estos datos.

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.

Consecuentemente, 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 (Kerlinguer, 1986: 256) y tercero, a la representatividad (Fox, 1981: 370-380).

### 2.3.3. Descripción de la muestra

En las siguientes líneas se procede a definir los elementos más característicos de las unidades muestrales (centros).

De acuerdo con la estratificación realizada, la distribución de la muestra por provincias se ajusta, muy aproximadamente, a su distribución poblacional (Tabla 1). De esta forma, la provincia con mayor peso dentro de la muestra es la de La Coruña, que representa el 39,4% de los centros seleccionados; el segundo lugar lo ocupa Pontevedra, con el 31,1%; a continuación, Ourense con el 28% y, finalmente, Lugo con el 27%.

La distribución muestral de los centros en función de su titularidad (pública y privada) se corresponde, igualmente, a su distribución poblacional. De esta forma, por cada 8,9 Centros Públicos, corresponden 1,1 Privados.

Por lo que respecta a su ubicación el criterio de clasificación está en función de la población. Así, consideramos ciudades a los núcleos con poblaciones superiores a 50.001 habitantes; villas a los núcleos poblacionales entre 5.001 y 50.000 habitantes; finalmente rurales los núcleos de población hasta 5.000 habitantes.

Finalmente, el criterio de clasificación del nivel educativo hace referencia a las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

TABLA 1

Distribución de centros por provincias, titularidad, ubicación y nivel educativo

### 2.4. Dimensiones

Provincia	Titularidad		n	%	Ubicación			Nivel educativo		
	Públicos	Privados			Ciudad	Villa	Rural	Infantil	Primaria	Secundaria
<b>Coruña</b>	65	8	73	39,4	15	30	28	2	45	26
<b>Lugo</b>	24	3	27	14,5	5	12	10	1	17	9
<b>Ourense</b>	25	3	28	15,0	6	12	10	1	17	10
<b>Pontevedra</b>	52	6	58	31,1	12	23	23	2	36	20
<b>N</b>	<b>166</b>	<b>20</b>	<b>186</b>	<b>100</b>	<b>38</b>	<b>77</b>	<b>71</b>	<b>6</b>	<b>115</b>	<b>65</b>
<b>%</b>	<b>89</b>	<b>11</b>	<b>---</b>	<b>100</b>	<b>20,4</b>	<b>41,4</b>	<b>38,2</b>	<b>3,2</b>	<b>61,8</b>	<b>35</b>

El siguiente paso, necesario para el diseño del cuestionario, es la definición de las dimensiones del mismo. Esta herramienta posibilita delimitar y concretar las áreas de interés en relación con el objeto de estudio.

Se han definido cinco dimensiones. La primera, hace referencia a los *datos de clasificación* con cuatro indicadores. La segunda, se refiere a los *recursos y servicios con los que cuenta el centro* con cinco indicadores. La tercera, se refiere a la *integración escolar* con cuatro indicadores. La cuarta, se refiere al *nivel de satisfacción con la integración* con tres indicadores. Y, finalmente, la quinta, se refiere a las *iniciativas adoptadas relacionadas con la integración* con tres indicadores. En el presente trabajo nos focalizamos en los indicadores relacionados con las dimensiones organizativas para prestar atención a los ACNEES. Para su organización hemos elegido el modelo de Stufflebeam y Shinkfield (1985), con algunas adaptaciones en sus niveles, por adaptarse perfectamente a nuestra intención de realizar una evaluación de las atenciones organizativas prestadas a los ACNEES en los centro ordinarios. Y, además, por existir sintonía entre tres de sus cuatro niveles y los indicadores y dimensiones correspondientes del cuestionario utilizado (Tabla 2).

TABLA 2  
Correspondencia entre niveles, indicadores y dimensiones

NIVEL	DIMENSIÓN	INDICADORES
<b>2º ENTRADA</b>	2ª.- RECURSOS Y SERVICIOS CON LOS QUE CUENTA EL CENTRO  3ª.- INTEGRACIÓN ESCOLAR	5.- Barreras suprimidas 6.- Mobiliario adaptado 8.- Personal especializado 12.- ¿Desde cuándo tienen alumnos integrados? 13.- Nº de alumnos integrados en los últimos 5 cursos 14.1.- Situación de los alumnos integrados este año 14.2.- Tipo de necesidades de estos alumnos
<b>3º PROCESOS</b>	3ª.- INTEGRACIÓN ESCOLAR	14.3.- Tipo de escolarización de los ACNEES 14.4.- Relación con las familias
<b>4º RESULTADOS</b>	4ª.- NIVEL DE SATISFACCIÓN CON LA INTEGRACIÓN	15.- ¿Cómo valoraría el desarrollo de la integración en su centro?

### 2.5. Instrumento

Como pretendíamos recoger las opiniones de los directores de centros escolares sobre la situación actual de la integración en la Comunidad Autónoma de Galicia, el instrumento adecuado es el cuestionario (Flower, 1993). En nuestro caso un cuestionario descriptivo.

La construcción y diseño del cuestionario se realizó a partir de las dimensiones previamente definidas por el Grupo de Investigación Educativa (GIE). De este

modo, cada una de las dimensiones se concretó en una serie de variables susceptibles de ser cuantificadas empíricamente.

Dicho cuestionario ha sido elaborado «ad hoc» para la investigación original; está conformado por cinco dimensiones, 20 indicadores y 74 ítems; casi en su totalidad son preguntas cerradas, con distintas alternativas de respuesta (dicotomías y múltiple), y ha sido diseñado para su autocumplimentación por parte de los sujetos informantes, es decir, los directores de los centros escolares seleccionados.

El modelo definitivo de cuestionario ha sido producto de un doble proceso de validación: primeramente el borrador inicial ha sido revisado y validado por el GIE, considerado como grupo de expertos; en segundo lugar, se realizó una aplicación piloto del cuestionario a una muestra de 15 centros. A partir de las incidencias observadas y de los resultados obtenidos se procedió a la elaboración del instrumento definitivo con una fiabilidad del 0,86 en el coeficiente alfa de Cronbach (Zabalza, 2004).

## 2.6. *Procedimiento*

Para la aplicación del cuestionario hemos, en primer lugar, contactado, por medio de carta y telefónicamente, con los centros de la muestra para informarles del objetivo de la investigación, pedirles su colaboración y explicarles el procedimiento que se iba a seguir en la aplicación del cuestionario; en segundo lugar, se hizo un seguimiento telefónico, como recordatorio, al objeto de su cumplimentación y devolución.

La aplicación del cuestionario fue realizada durante los meses de diciembre de 2001 y junio de 2002.

## 2.7. *Resultados obtenidos*

### 2.7.1. Segundo nivel: Entradas o situación inicial

#### 2.7.1.1. Recursos y servicios con los que cuenta el centro

En esta dimensión, a través de tres indicadores, se pretende recoger cuál es la situación de los centros educativos en relación con los recursos para afrontar el reto de la diversidad.

Los dos primeros indicadores hacen referencia a la adaptación/supresión de las *barreras arquitectónicas y del mobiliario escolar* (Tabla 3).

TABLA 3

Adaptación/supresión de las barreras arquitectónicas y del mobiliario escolar por niveles educativos

<b>Barreras suprimidas</b>	<b>Nada/ Casi nada</b>	<b>Regular</b>	<b>Bastante/ Mucho</b>	<b>Total</b>
Educación Infantil	3 (51%)	1 (16%)	2 (33%)	6
Educación Primaria	73 (66,4%)	22 (19%)	17 (14,6%)	112
Educación Secundaria	12 (19,4%)	9 (14,9%)	42 (65,7%)	63
<b>Mobiliario adaptado</b>				
Educación Infantil	3 (60%)	1 (20%)	1 (20%)	5
Educación Primaria	80 (74,1%)	19 (17,6%)	11 (10,2%)	110
Educación Secundaria	30 (47,6%)	16 (25,4%)	17 (26,9%)	63

Como podemos observar la situación en este indicador no es muy positiva. Por lo que respecta a la *supresión de barreras arquitectónicas* casi la mitad de los centros (49%) no tienen hecho «nada» o «casi nada» frente a un 32% que han realizado «bastante» o «mucho» en la supresión de las mismas. De estos centros la mayor parte corresponde a Educación Primaria (73 centros, lo que significa el 66,4% de todos los centros de Educación Primaria que respondieron a la pregunta). Situación distinta es la de los centros de Educación Secundaria donde el 65,7% sí cuentan con barreras suprimidas.

Por lo que respecta al segundo ítem, *mobiliario adaptado*, la situación es aún peor. Es bien cierto que, así como la experiencia desde hace años permitió concretar lo que entendemos por «barreras arquitectónicas» o lo que supone eliminarlas, las ideas no están tan claras con respecto al mobiliario. Cabe suponer que las expectativas sobre mobiliario adaptado son más amplias y difíciles de concretar. En todo caso llama la atención que el 58,7% de los centros señalen que no cuentan con «nada» o «casi nada» de mobiliario adaptado (o que su mobiliario no está nada o casi nada adaptado a los ACNEES). También en este caso es significativo el número de centros que se manifiestan muy satisfechos (4,6%). También en este apartado siguen manifestando una situación más precaria los centros de Educación Primaria: un porcentaje altísimo de ellos (el 74,1%) señalan que no cuentan con «nada» o «casi nada» de mobiliario adaptado. La situación en los centros de Educación Secundaria tampoco es buena: casi la mitad de los centros (30 de 63, lo que corresponde al 47,6%) declaran no disponer de nada o casi nada de mobiliario adaptado.

El tercer indicador de la segunda dimensión hace referencia al *personal especializado* con que cuenta el centro. La atención a la diversidad supone ciertamente una ampliación fuerte de los contenidos de la profesionalización docente y requiere, para algunas acciones precisas, el apoyo de especialistas. Por esa razón les preguntamos a los directores sobre el personal especializado con el que cuentan para llevar a buen término el compromiso de una atención educativa diversificada (Tabla 4).

TABLA 4

Personal especializado con el que cuentan los centros por niveles educativos

Si tienen...	Orientador	P.T.	A.L.	Cuidador	P.I.M.E.
Infantil	5 (83,3%)	2 (33,3%)	3 (50,0%)	2 (33,0%)	0
Primaria	112 (97,4%)	113 (98,2%)	65 (56,5%)	45 (39,1%)	1 (0,9%)
Secundaria	65 (100%)	63 (96,6%)	20 (30,8%)	15 (23,1%)	1 (1,6%)

Leyenda: Orientador= Orientadores; P.T.= Profesores de Pedagogía Terapéutica; A.L.= Profesores de Audición y Lenguaje; Cuidadores = Cuidadores; P.I.M.E.= Profesores de Integración de Minorías Étnicas.

Los porcentajes están calculados sobre el número de centros que han respondido a cada una de las preguntas ya que pueden variar en cada una de ellas.

Una figura profesional de especial relevancia es la de los *orientadores*. Afortunadamente, casi la totalidad de los centros cuentan con orientadores (96,8%). El 100% de los centros de Educación Secundaria que responden a la pregunta cuentan con orientador y lo mismo sucede con el 97,4% de los de Educación Primaria. Son muy pocos los centros que no cuentan con este apoyo (3 centros de 186). Del conjunto de los centros escolares que disponen de orientador, más de la mitad (65,7%) lo tienen en el propio centro. Otro grupo de centros (34,3%) cuentan con él aunque su ubicación esté en otro centro escolar.

De *profesor de pedagogía terapéutica* disponen también casi todos los centros (93,0%), tanto de Educación Primaria (98,2%) como de Educación Secundaria (96,6%) quedando sólo un reducido porcentaje sin ellos (5,9%). En este caso, sólo 2 de los 6 centros de Educación Infantil cuentan con este profesional en su equipo docente.

Otro profesional de especial relevancia para trabajar algunas dificultades en el desarrollo del aprendizaje son los especialistas en *audición y lenguaje*. De incorporación reciente a los centros españoles, están jugando un papel importante en el tratamiento de la diversidad, no sólo en relación a posibles déficits sino también en la integración lingüística efectiva de alumnos provenientes de otras culturas y con lenguas maternas que incluyen modulaciones fonéticas muy diferentes a las del español y gallego. La presencia de especialistas en audición y lenguaje es aún baja si la comparamos con los orientadores y los de pedagogía terapéutica. Menos de la mitad de los centros (46,2%) cuentan con ellos frente a 51,6% que no lo tienen. Algo más de la mitad de los centros de Educación Primaria que respondieron a esta cuestión (el 56,5%) disponen de esta figura y en menor proporción 30,8% en los centros de Educación Secundaria.

Para atender algunos de los problemas más serios de la integración son precisos los *cuidadores*. Los profesores, normalmente sobrecargados por la gestión del grupo de alumnos a los que deben atender, no están en condiciones de llevar a buen término otro tipo de tareas (de movilización, limpieza, atención personalizada, etc.) necesarias en determinadas situaciones. De ahí que la presencia de los cuidadores suponga una mejora sustantiva en estos casos. Su presencia en los centros escolares es bastante elevada (el 31,7%) aunque muchos otros (el 65,1%) quedan, de momento, sin su apoyo. El 39,1 de los centros de Educación Primaria cuentan con cuidadores y también el 23,1 de los centros de Educación Secundaria.

El problema de las minorías étnicas no es, de momento, demasiado fuerte en Galicia, pero va teniendo una presencia progresiva, como en el resto del Estado español. Una de las circunstancias que los analistas sociales van señalando con relación a la escuela, justamente, que no se están dando los pasos precisos para prever esta contingencia por lo que, cuando llega a suceder, no están bien armados y adiestrados los recursos. Al final, para dar cumplida respuesta escolar al grave problema de las inmigraciones masivas no basta con improvisar medidas o destinar a esa función a personas poco preparadas para este fin. Más bien pasa por tener establecidos recursos y personas para que, llegado el momento, sepamos cómo gestionar institucionalmente el problema.

Un papel importante lo juegan, en este marco, los *profesores de integración de minorías étnicas*. Al respecto la situación no es positiva. Son muy pocos los centros que cuentan con ellos (3,8% de los que respondieron esta cuestión) quedando el resto al margen de este recurso (89,8% de los que respondieron). Sólo dos centros cuentan con ese recurso: uno de Educación Primaria y otro de Educación Secundaria.

#### 2.7.1.2. Integración escolar (I)

En esta dimensión, a través de cuatro indicadores ubicados en el nivel de entrada, se intenta conocer el nivel de asimilación efectiva en la dinámica escolar de la idea de integración escolar. La integración plena es un compromiso que la escuela española asumió por ley, pero los centros tienen avanzado más o menos en función de su cultura institucional y de la comunidad local (que puede ser más o menos integradora) y de los pasos dados para articular un modelo educativo más o menos favorecedor de la integración. Esta dimensión, en el nivel de entrada o situación inicial participa con cuatro indicadores.

En el primero de los indicadores se pregunta *desde cuándo tienen los centros alumnos integrados*. Como podemos observar, en la Tabla 5, los centros gallegos cuentan con una experiencia bastante diversificada en cuanto al tiempo que llevan trabajando con alumnos integrados.

TABLA 5  
Experiencia de los centros en integración

Años	n	%
<b>+ de 20</b>	7	3,8
<b>15-19</b>	8	4,4
<b>10-14</b>	35	18,8
<b>5-9</b>	52	27,9
<b>2-4</b>	31	16,6
<b>N/C</b>	53	28,5
<b>Total</b>	186	100

El grupo más importante lleva entre 5 y 9 años (el 27,9%), pero otro grupo fuerte lleva entre 10 y 14 años (el 18,8%) y el 8,2% lleva más de 15 años (7 de esos centros con más de 20 años de experiencia). Ninguno de los centros comienza este año con el tema de la integración.

El segundo indicador hace referencia al *número de alumnos integrados en los últimos 5 años*. Al respecto, echando un vistazo al número de centros escolares comprometidos con la integración en los últimos 5 años vemos que las cifras globales se mantienen bastante estables. El número de centros escolares con alumnos integrados en estos años pasó de 125 en el curso 1998-1999 a los 161 en el curso 2002-2003. El incremento es lento pero constante lo que indica un crecimiento progresivo de la cultura y de la experiencia en el campo de la integración escolar.

En este período la mayor parte de los centros escolares con alumnos integrados (entre el 50 y 60% con una leve tendencia a incrementarse) pertenecen al grupo con un promedio de 10 alumnos integrados. También se mantiene el número de centros con más de 20 alumnos integrados (en torno al 5% y 7%) (Tabla 6).

TABLA 6  
Número de ACNEES escolarizados en los últimos 5 años

Cursos	1999-00		2000-01		2001-02		2002-03	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>0</b>	1	0,5	1	0,5	1	0,5	3	1,5
<b>Hasta 10</b>	101	54,0	110	59,1	111	59,7	114	61,4
<b>Entre 11-15</b>	11	6,0	14	7,5	19	10,2	17	9,1
<b>Entre 16-20</b>	5	2,8	9	4,9	8	4,3	13	6,9
<b>Más de 21</b>	9	4,9	7	3,8	11	6,0	13	6,9
<b>No contestan</b>	59	31,8	45	24,2	36	19,3	32	17,2
<b>TOTAL</b>	186	100	186	100	186	100	192	100

Uno de los peligros que corre la integración se manifiesta en que los centros escolares que la incorporan acaban recibiendo cada vez más alumnos de integración (en parte, porque otros centros tratan de evitarla). Esto hace que se produzca una cierta tendencia a «acumular» alumnos en ciertos centros escolares. A veces, por la particular ubicación geográfica de los centros escolares, pero otras, no infrecuentes, es debido al éxito de la integración en esos centros. De aquí que algunos centros corran el riesgo de sufrir fuertes deterioros debido, justamente, a su éxito como centros de integración que los lleva a convertirse casi en centro especial debido a la «acumulación» de alumnos con necesidades educativas especiales. En este sentido, la situación que desvelan estos datos en Galicia es bastante positiva. No se «acumulan» desproporcionadamente alumnos de integración en los centros escolares. El número medio de alumnos integrados permite, en principio, realizar un trabajo normalizado y asumible.

El tercer indicador se refiere a la *situación de los alumnos integrados en el presente curso*. Con este indicador se pretende revisar la situación escolar de los ACNEES integrados en los centros gallegos.

Al ser bastante compleja esta parte del cuestionario, algunos de los ítems no fueron cubiertos por la totalidad de los centros que participaron en este estudio. De todas formas, la información aquí recogida es de altísimo interés y constituye, hoy por hoy, la más clara y documentada radiografía de lo que está sucediendo en los centros escolares gallegos en atención a la diversidad. Los datos al respecto solicitados a los centros escolares se referían a la problemática y situación concreta de cada uno de los alumnos integrados en ese momento y de cómo los estaban atendiendo. Éste es el gran valor documental de este análisis.

El primer ítem de ese indicador nos muestra el *número de estudiantes integrados* en los 186 centros escolares de la Comunidad Autónoma de Galicia que constituyen la muestra que analizamos. La Tabla 7 nos muestra los 1.223 alumnos de los que obtuvimos información clasificados por tipo de centro y nivel en el que están integrados.

TABLA 7  
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	Secundaria	Sin datos	Total
n	1.125	98	<b>1.223</b>	116	706	272	129	<b>1.223</b>
%	92	8	<b>100,0</b>	9,5	57,7	22,2	10,6	<b>100,0</b>

Así, de cada 10 alumnos, 9,2% están escolarizados en Centros Públicos, y 0,8% lo están en Centros Privados. En cuanto al nivel educativo el mayor porcentaje de alumnos (el 57,7%) está escolarizado en Educación Primaria y el 22,2% en Educación Secundaria.

El cuarto indicador hace referencia al *tipo de necesidades* de estos alumnos. Éstas 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 clasificatorio normalizado empleado por la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia y otros organismos oficiales (Tabla 8). Como puede observarse el mayor porcentaje corresponde a las *dificultades de aprendizaje* con un 24,9%, seguido de los *trastornos generalizados de desarrollo* con un 11,3%, de las *carencias socioculturales* 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 8  
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 sociocultural	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
<b>Total</b>	<b>1.223</b>	<b>100</b>

## 2.7.2. Tercer nivel: procesos

### 2.7.2.1. Integración escolar (II)

Esta dimensión, en el tercer nivel, cuenta con dos indicadores.

La primera cuestión que analizamos, en el proceso de integración, es la que se refiere a *tipo de escolarización* que los centros escolares llevan a cabo con estos alumnos. Las modalidades de integración acaban concentrándose en modos diferentes de incorporar a los ACNEES a la dinámica formativa de las instituciones. La integración puede hacerse de modo pleno (*full integration*) o parcial, con apoyos especializados o sin ellos, etc. (Tabla 9).

TABLA 9  
Tipo de escolarización de los ACNEES

Tipo de escolarización	n	%
Todo el tiempo con otros alumnos en clase (sin apoyo)	159	13,0
Todo el tiempo con otros alumnos en clase (con apoyo)	304	24,9
Integración parcial 1 (aula ordinaria con algunas actividades separadas)	575	47,0
Integración parcial 2 (clase especial con algunas actividades en el aula ordinaria)	108	8,8
Todo el tiempo en un aula separada dentro del centro (aula de Educación Especial)	7	0,6
Escolarización combinada (en su centro y en otro centro o institución especial)	4	0,3
Sin datos	66	5,4
<b>TOTAL</b>	<b>1.223</b>	<b>100</b> (aula,0)

Como se puede constatar en la tabla anterior la opción predominante, con casi la mitad de los alumnos actualmente integrados, es la que viene dada por un trabajo habitual en el aula ordinaria complementado con actividades específicas (seguramente con profesores de Educación Especial o Audición y Lenguaje) en aulas separadas (47,0% de los casos). Ésta es la modalidad de trabajo que hemos denominado *Integración parcial 1*. También cuenta con una presencia elevada el estilo de trabajo centrado en el aula ordinaria con apoyo dentro del aula (24,9% de los casos). Contrariamente, son pocos los alumnos con escolarización combinada (0,3% de los casos) y los que están todo el tiempo en un aula separada (0,6% de los casos).

La siguiente cuestión, indicador, hace referencia a la *relación del centro con las familias*. En esta cuestión los datos obtenidos ofrecen una perspectiva poco optimista (Tabla 10). Pues, solamente en pocos casos se *trabaja de forma conjunta y con un proyecto en común* (16,1% de los casos). Bajo el «eufemismo» de *colaboran algo* se sitúan casi la mitad de los casos (42,1%) pero cabe entender que esta situación es en sí misma insatisfactoria. Pero, por encima de esto, casi una tercera parte de las familias colabora muy escasamente o no colabora en absoluto (el 33,6% de los casos). Sin duda, éste es un aspecto que precisa de reconsideración y de que se pongan en marcha estrategias concretas que optimicen la situación (Tabla 10).

TABLA 10  
Relación del centro con las familias

<b>Relación con las familias</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Trabajamos muy unidos con un proyecto conjunto	197	16,1
Colaboran algo	515	42,1
Colaboran escasamente	304	29,4
No colaboran	107	8,7
Sin datos	100	8,2
<b>Total</b>	<b>1223</b>	<b>100</b>

### 2.7.3. Cuarto nivel: resultados

#### 2.7.3.1. Satisfacción general con la integración

En este apartado, correspondiente a la cuarta dimensión, se trata de considerar cómo se ve desde las direcciones de los centros escolares el desarrollo de las acciones de atención a la diversidad y de integración en sus instituciones. Entendemos que los directores tienen una visión de conjunto que puede resultar de gran interés para conocer la situación.

En el principal indicador de esa dimensión se les pide a los directores que opinen sobre varios aspectos que marcan la progresión positiva o negativa vivida en los centros escolares en el proceso de integración. En definitiva, *la satisfacción general con la integración* (Tabla 11).

TABLA 11  
Satisfacción general con la integración

Ítem	Nada	Casi nada	Regular	Bastante	Mucho	Sin respuesta	Total
Fue mejorando con el paso de los años	2,1	6,7	22,7	42,8	21,6	4,1	100
Ahora estamos más convencidos de su importancia	1,0	3,1	21,6	40,7	28,4	5,2	100
Los profesores están más implicados	1,0	8,2	26,8	42,8	16,5	4,6	100
Cada vez tenemos mejores recursos	8,2	22,2	32,5	27,3	4,6	5,2	100
Mejoramos nuestra formación	1,5	18,6	39,7	29,4	5,7	5,2	100
Los alumnos aceptan la integración cada vez más	1,0	4,6	21,1	42,3	26,3	4,6	100
Las familias aceptan la integración cada vez más	0,5	5,2	27,8	44,3	17,0	5,2	100
La Administración educativa apoya	12,9	29,4	34,5	16,5	2,1	4,6	100
Los servicios externos funcionan mejor	8,8	31,4	34,0	17,0	1,5	7,2	100

De las respuestas obtenidas de los 186 centros escolares de la muestra podemos decir que la situación es bastante desigual. Sobre algunas de las cuestiones los centros manifiestan una valoración positiva y sobre otras muestran una clara insatisfacción. La impresión general de los directores es que la forma y los procedimientos de llevar a cabo la integración fue mejorando con el paso de los años (el 64,4% dicen que «bastante» o «mucho»). En muy pocos casos la percepción es negativa (sólo el 8,8% de los centros dicen que mejoraron «poco» o «nada»).

Una situación similar se produce en relación con la pregunta sobre la importancia de la integración. Efectivamente, a medida que van pasando los años y mejorando la respuesta a la diversidad, los centros escolares se hacen más conscientes de la importancia y el valor educativo de la integración. El 69,1% de los centros escolares dicen estar «bastante» o «mucho» más convencidos de la importancia de la integración. Muy pocos (el 4,1%) son los que dicen estar «nada» o «casi nada» convencidos. Un grupo respetable (el 21,6% de los centros responde «regular»), con todo, manifiesta sus dudas. Su experiencia con la integración les llevó a estar más convencidos sobre la conveniencia de la integración.

También los profesores aparecen cada vez más implicados en la integración. Un porcentaje muy elevado de centros escolares reconocen que el profesorado está cada vez más comprometido con la integración (el 59,3% de los centros escolares señalan que «bastante» o «muy de acuerdo» con esa afirmación) frente al 9,2% que señalan que eso no es así «nada» o «casi nada» en su centro. Sigue subsistiendo ese veintitantos-treinta por cien (el 26,8%) de centros escolares que ven la situación

como «regular», es decir, que el nivel de implicación de su profesorado no va a peor pero tampoco mejora.

Ni la mejora de la situación, ni el progresivo reconocimiento de la importancia de la integración, ni tampoco la mejora en el nivel de implicación del profesorado viene acompañada de una *mejora de los recursos*. Aquí la situación está más estancada. La mayor parte de los centros escolares piensan que su situación es sólo «regular» (el 32,5% de los centros escolares). Por otra parte está equilibrado el porcentaje de centros escolares que dicen que la situación mejoró «bastante» o «mucho» (el 31,9%) y los que dicen que «nada» o «casi nada» (el 30,4%) aunque son más los centros que aseguran que no se mejoró «nada» (el 8,2%) que los que piensan que se mejoró «mucho» (el 4,6%).

La situación tampoco es muy optimista en lo que se refiere a la formación. Más años de experiencia, más conciencia de la importancia de la integración, mayor implicación del profesorado no se tradujo en una mejor formación para hacer frente a los importantes retos educativos que presenta la atención a la diversidad. Siendo la formación un recurso básico es necesario tomar en consideración este tema y prestarle la debida atención porque nuevamente predominan los centros escolares que ven la situación como regular (el 39,7%). Es cierto, de todas formas, que un grupo amplio de centros escolares reconocen que la formación mejoró «bastante» o «mucho» (el 36,1%) y que son muchos menos (el 20,1%) los que consideran que la formación no mejoró «nada» o «casi nada».

La experiencia internacional sobre programas de integración demostró que los principales beneficiarios de la misma son los propios alumnos, todos los alumnos. De hecho ése es uno de los argumentos fundamentales de los que siguen defendiendo la integración como sistema modélico de formación. Los alumnos mejoran sustantivamente en su sensibilidad personal, en sus competencias sociales y en reconocimiento de la diversidad como una característica normal de la vida cotidiana que no debe ser motivo de exclusión o desprecio.

Aunque nuestra pregunta no iba tan lejos (sólo pedíamos información sobre la aceptación de la integración por parte del alumnado), los directores opinan que, efectivamente, los alumnos aceptan la integración cada vez más. El 68,6% de los centros escolares señalan que en sus alumnos tal percepción mejoró «bastante» o «mucho». El 5,6% reconoce que en su caso no mejoraron «nada» o «casi nada». Y sigue ahí ese grupo de centros (un 21,1%) que opinan que las cosas siguen «regular».

La situación referida a las familias es bastante similar, aunque con ellas es preciso superar más prejuicios y dudas asentadas durante mucho tiempo y que resultan difíciles de desterrar. Pensar que los alumnos «normales» se ven «dañados» por el contacto con sujetos con necesidades educativas especiales o que van a ser peor atendidos por sus profesores que deberán dividir su tiempo para «cuidar a los diversos», fue una idea bastante extendida entre los padres que llevaban a sus hijos «normales» a centros con integración. Suspicacias parecidas tendían a estar presentes en los padres de alumnos integrados que se sentían más seguros si sus hijos acudían a un centro especializado. En definitiva, conseguir que las familias acepten cada

vez más la integración es un reto institucional fundamental que, a veces, condiciona el propio éxito de la actuación integradora de la escuela.

Los datos obtenidos en este estudio hablan de que las familias mejoran sustantivamente en su aceptación de la integración. El 61,3% señalan que eso sucedió en su caso y las familias mejoraron «bastante» o «mucho» en la aceptación de la integración. Contrariamente, en el 5,7% de los centros escolares no se consiguió «nada» o «casi nada». Y el 27,8% señala que la situación es «regular».

No resulta infrecuente que la Administración Educativa resulte la «pagana» de los problemas. En los informes y estudios basados en encuestas sobre la situación del Sistema Educativo, la opinión de los informantes se mantiene en niveles positivos en relación a los diversos colectivos pero se vuelve negativa cuando los datos se refieren al gobierno. En parte resulta lógico porque es la Administración Educativa la que debe proporcionar los recursos y medios para atender a la integración, y las instituciones educativas siempre necesitan más cosas y sienten incumplidas sus expectativas.

Pero eso no debe servir de justificación porque también es habitual que las administraciones públicas resulten remisas a cumplir con su responsabilidad. A veces, pretenden exigir de los centros escolares objetivos y actuaciones para los que la propia Administración colabora poco a hacerlos viables. La atención a la diversidad constituye un espacio especialmente sensible a estos desajustes.

No es, por tanto, de extrañar que también aquí los datos obtenidos resulten algo más negativos que en las otras valoraciones analizadas (en realidad, la preponderancia de valoraciones positivas se transforman, en este caso, en valoraciones negativas). Los directores de los centros escolares valoran en un 42,3% que la Administración Educativa está apoyando «poco» o «nada» el proceso de integración. Sólo un 18,% considera que apoya «bastante» o «mucho» el proceso de integración. Y los que no ven las cosas claras (lo que en el fondo significa no considerarlas buenas) siguen siendo también muchos (el 34,5%).

Los centros escolares, por sí mismos, tampoco pueden dar una respuesta adecuada a los múltiples problemas que presentan los ACNEES. Problemas que requieren, con frecuencia, la intervención de servicios especializados. El éxito de la integración y de la atención a la diversidad va depender, por tanto, de la adecuada intervención de servicios especializados y de que esa intervención esté bien acoplada con la propia actuación educativa del centro. De ahí la importancia de recabar información sobre el funcionamiento de los servicios externos.

Los directores de los centros escolares no valoran positivamente la intervención de estos servicios. Son muchos (el 40,2%) los que manifiestan que no van a funcionar mejor, al contrario. Sólo el 18,5% consideran que van mejorando. Y el 34,5% consideran la situación como «regular». La visión general que ofrecen las respuestas en este ítem es bastante negativa.

### III. CONCLUSIONES

Con esta investigación hemos podido arrojar luz sobre algunos aspectos deficitarios relacionados con lo que hemos denominado «retos organizativos» en la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales en la Comunidad de Galicia (recursos materiales y personales, situación y tipo de los alumnos integrados, apoyos, relación con las familias, etc.). Así, de los datos que hemos obtenido y de su posterior análisis, respecto las medidas 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, podemos extraer las siguientes conclusiones:

- 1.<sup>a</sup> Respecto a los *recursos con los que cuenta el centro*, nos encontramos que casi la mitad de los centros (el 49%) cuentan con *barreras arquitectónicas suprimidas*, porcentaje que desciende al 41,3% al referirse *al mobiliario adaptado*. La situación se muestra más positiva en lo referente al *personal especializado*. En este apartado el 96,8% de los centros cuentan con *orientador*, el 93% con *profesor de pedagogía terapéutica*, el 46,2% con *profesor de audición y lenguaje*, el 31,7% con *cuidadores* y, sólo, el 3,8% con *profesor de integración de minorías étnicas*.
- 2.<sup>a</sup> Respecto a la *integración*, podemos concluir que el 27,9% de los centros cuentan con una experiencia de entre 5 y 9 años en la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales y con un promedio de 10 alumnos.
- 3.<sup>a</sup> En lo referente a la *situación de alumnos integrados en el presente curso* nos encontramos que de cada 10 alumnos, 9,2% están escolarizados en Centros Públicos, y 0,8% lo están en Centros Privados.
- 4.<sup>a</sup> En cuanto al nivel educativo el mayor porcentaje de alumnos (el 57,7%) está escolarizado en Educación Primaria y el 22,2% en Educación Secundaria, siendo los alumnos de 10 y 13 años los de mayor presencia.
- 5.<sup>a</sup> Por lo que se refiere *al tipo de necesidades de los alumnos integrados* nos encontramos con que cubre amplio espectro de situaciones y tipologías. Como puede observarse el mayor porcentaje corresponde a las *dificultades de aprendizaje* con un 24,9%, seguido de los *trastornos generalizados de desarrollo* con un 11,3%, de las *carencias socioculturales* 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%.
- 6.<sup>a</sup> Respecto al *tipo de escolarización* que se utiliza con los alumnos con necesidades educativas especiales, nos encontramos que la opción más destacada consiste en la que hemos denominado como Integración parcial 1 (47,0%). Esta modalidad de integración consiste en realizar el trabajo habitual en el aula ordinaria complementada con actividades

específicas en aula separada. Le sigue en importancia la modalidad de integración consistente en trabajar todo el tiempo con otros alumnos en clase con apoyo (24,9%).

- 7.<sup>a</sup> Respecto a la satisfacción, valoración, que realizan las familias de los alumnos con necesidades educativas especiales, de las prestaciones que reciben los datos obtenidos nos muestran una situación bastante positiva. Así, un 97,8% realizan una valoración, como clientes externos, muy positiva o positiva. En este aspecto nuestros datos son coincidentes con los obtenidos por Marchesi y otros (2003) en el sentido de que los padres se sienten muy satisfechos (y por tanto su valoración es muy positiva) del funcionamiento del centro (con un 90%) y de la educación que reciben sus hijos (84,4%).
- 8.<sup>a</sup> Respecto a la satisfacción general con la integración nos encontramos que ésta fue mejorando con el paso de los años (el 64,4%), con un mayor convencimiento de su importancia (69,1%), con una implicación del profesorado (59,3%). Si bien, todavía la situación se muestra deficitaria en lo que se refiere a la mejora de los recursos, sólo el 31,9% dicen que éstos mejoraron y a la formación del profesorado pues sólo el 35,1% admite que mejoró su formación. Sí mejoró, sin embargo, la aceptación de la integración por parte de los alumnos al mostrarse a favor el 68,6% y por parte de las familias con un 61,3%. Finalmente las opiniones son poco favorables a la implicación de la Administración Educativa y al funcionamiento de los servicios externos. Éstos sólo alcanzan unas opiniones positivas del 18,6 y 18,5%, respectivamente.
- 9.<sup>a</sup> Respecto a poder establecer, a la vista de los datos obtenidos, las orientaciones sobre los aspectos organizativos que contribuyan a una atención de mayor calidad y equidad para estos alumnos, somos conscientes de la dificultad de realizar «inferencias». En este apartado intentaremos «inferir» aquellos aspectos que pueden facilitar la evolución hacia la idea de «inclusión educativa» en cuanto propone nuevos retos hacia una «escuela para todos».

Estas acciones, sin ánimo de exhaustividad, se podrían concretar en:

- La necesidad de desarrollar la normativa referida a diversos tipos de necesidades educativas todavía no realizada, como las debidas a situaciones *sociales o culturalmente desfavorecidas y a los problemas de salud*, ambas necesidades recogidas en este estudio. Es necesaria la definición de estos tipos de necesidades para proceder a una correcta escolarización y tratamiento educativo.
- Necesidad de definir el modelo escolar al objeto de corregir, por una parte, el desequilibrio en la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales entre Centros Públicos y Privados Concertados y,

por otra, las expectativas escolares de los alumnos con necesidades educativas especiales.

- Necesidad de acciones encaminadas para mejorar la relación de las familias con los centros y profesores. Como es sabido para conseguir una escuela de calidad es necesario, entre otros aspectos, la participación de la comunidad educativa (Marchesi, 1999).
- Necesidad de que la Administración Educativa realice acciones encaminadas a mejorar la formación profesional, tanto la formación inicial como permanente, del profesorado de Educación Secundaria.

Finalmente, hemos de hacer referencia a las limitaciones de la presente investigación. Esta investigación como todas las pertenecientes al ámbito de las Ciencias Sociales no está exenta de limitaciones y, consecuentemente, sus resultados deben ser interpretados con cautela. Las limitaciones hacen referencia, principalmente, al sesgo, es decir, a la desviación existente entre lo que realmente queremos medir y los resultados de las medidas. Este sesgo se puede producir, en primer lugar, por el tipo de respuestas dadas por los directores escolares, es decir, los directores escolares pueden enfatizar las respuestas que hacen referencia a los aspectos «políticamente» deseables y a minusvalorar las respuestas referidas a los aspectos indeseables. En segundo lugar, por la propia formulación de las preguntas que pueden inducir una respuesta concreta. Y, en tercer lugar, por la no respuesta a determinadas preguntas.

#### BIBLIOGRAFÍA

- ALBERTE CASTIÑEIRAS, J. R. (coord.): Educación Especial. En M. A. SANTOS REGO (dir.): *A Investigación Educativa en Galicia (1989-2001)*. Memoria de Investigación, pp. 375-399.
- ANDERSON, G. (2000): *Fundamentals of Education Research*. Londres, Routledge.
- CASANOVA, M.<sup>a</sup> 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*, 8 (3), 194-200.
- INCE (2002): *Atención a la diversidad (1). Alumnado con necesidades educativas especiales*. Madrid, MECD.
- KERLINGUER, F. (1986): *Foundations of behavioral research*. Nueva York, Holt Rinehart and Winston (3<sup>a</sup>).
- 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.<sup>a</sup> J. y PÉREZ, E. M.<sup>a</sup> (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. Á. (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.