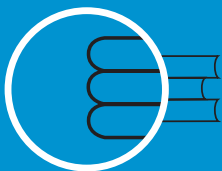


Investigación sobre La respuesta del sistema educativo vasco a las Necesidades Educativas Especiales en Educación Primaria

Diciembre 2005



ISEI·IVEI

IRAKAS-SISTEMA EBALUATU
ETA IKERTZEKO ERAKUNDEA
INSTITUTO VASCO DE EVALUACIÓN
E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

www.isei-ivei.net

EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE
ETA IKERKETA SAILA

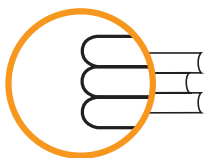
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,
UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN



Investigación sobre

La respuesta del sistema educativo vasco
a las Necesidades Educativas Especiales
en Educación Primaria

Diciembre 2005



ISEI•IVEI

IRAKAS-SISTEMA EBALUATU
ETA IKERTZEKO ERAKUNDEA
INSTITUTO VASCO DE EVALUACIÓN
E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE
ETA IKERKETA SAILA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,
UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN

Edición: Marzo 2006

© ISEI•IVEI

EDITADO POR ISEI•IVEI

Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa
Asturias 9, 3º - 48015 Bilbao
Tel.: 94 476 06 04 - Fax: 94 476 37 84
info@isei-ivei.net - www.isei-ivei.net

INVESTIGACIÓN REALIZADA POR:

Amaia Arregi Martínez
Alicia Sainz Martínez
Inmaculada Tambo Hernández
Joserra Ugarriza Ocerin

ASESORAMIENTO TÉCNICO:

Eduardo Ubieta Muñuzuri

DISEÑO:

Onoff Imagen y Comunicación / www.eonoff.com

Introducción	5
Fundamentación teórica	9
Desarrollo legislativo sobre las NEE en el País Vasco	13
Objetivos de la investigación	14
Síntesis y propuestas de mejora	15
Análisis cualitativo	21
Análisis descriptivo	33
A. CARACTERÍSTICAS DE PROFESIONALES, CENTROS Y FAMILIAS	35
I. Perfil de profesionales que atienden alumnado con NEE	35
II. Perfil de centros de Educación Primaria con alumnado de NEE	40
III. Perfil de las familias de alumnado con ACI	45
B. ANÁLISIS DE LA RESPUESTA EDUCATIVA	50
I. Los centros: planteamientos para organizar la respuesta educativa	51
II. Los profesionales: análisis de la respuesta educativa	56
1. Prácticas educativas desarrolladas por tutores de alumnado con ACI y otras NEE	56
2. Prácticas educativas desarrolladas por los profesionales de apoyo	61
3. Alumnado atendido y modalidad de apoyo	68
III. Análisis de la Adaptación Curricular Individual (ACI) como estrategia de respuesta educativa	75
Anexos	89
1. Características de la investigación	91
2. Glosario de términos	94
3. Normativa sobre las NEE en el País Vasco	97
4. Bibliografía	98

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

La atención al alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) ha experimentado cambios importantes en las últimas décadas, motivados por las variaciones que se han ido sucediendo en los supuestos teóricos que inciden en la práctica educativa.

En el País Vasco la aceptación de una filosofía de integración social introduce cambios decisivos en el ámbito educativo, que se explicitan en el Plan de Educación Especial para el País Vasco¹, con objeto de llevar a la práctica los principios de normalización, sectorización e individualización de la respuesta educativa. Se establece que no hay sistemas educativos paralelos, uno para el alumnado ordinario y otro para el alumnado con discapacidad, sino un único sistema educativo y unas enseñanzas comunes que deben adaptarse a las características específicas de cada alumno y alumna.

El concepto de Necesidades Educativas Especiales introducido por M. Warnock² supuso un cambio teórico en la forma de entender la discapacidad al igual que un cambio en la forma de responder a ella desde la educación. Se considera que las dificultades tienen un origen interactivo y un carácter relativo, ya que dependen no sólo de circunstancias intrínsecas a la propia discapacidad, sino también de circunstancias extrínsecas como el entorno, la estimulación que se proporciona, los recursos disponibles, etc. La valoración de la experiencia desarrollada hasta ese momento, así como las propuestas educativas basadas en esta nueva concepción se recogen en el informe *"Una escuela comprensiva e integradora"*³.

La Escuela Inclusiva es actualmente el marco teórico de referencia para enfocar el tratamiento de la diversidad del alumnado. Desde esta filosofía se considera que el proceso de aprendizaje del alumnado es una consecuencia de su inclusión en el centro escolar. La corriente de la Escuela Inclusiva se sustenta en tres pilares conceptuales. El primero se refiere a la dimensión social de las dificultades de aprendizaje que supera la visión clínica imperante en este ámbito. El segundo es el de *"barreras para el aprendizaje y la participación"*, del que surge una dimensión educativa cuyo objetivo es eliminar barreras que pueden encontrar determinados alumnos y alumnas en su recorrido escolar. Y el tercero se refiere al concepto de apoyo, que supera una visión muy especializada del mismo y que incluye la intervención en el propio contexto ordinario y la colaboración de todo el personal de la escuela y la comunidad, así como de los propios compañeros y compañeras.

La legislación que ordena la intervención educativa ha ido adaptándose a estos cambios y a las formas de entender la respuesta al alumnado con NEE. El Decreto⁴ en vigor recoge los principios de normalización, integración y comprensión de la educación y sienta las bases de una escuela inclusiva que tiene por objetivo responder adecuadamente a todos y cada uno de los alumnos y alumnas. Se potencia así un nuevo papel del profesorado y de los centros en su conjunto, que han de realizar proyectos con coherencia interna para responder al desarrollo global del alumnado teniendo en cuenta las necesidades individuales de cada alumno y alumna.

El desarrollo de una escuela inclusiva exige que los recursos existentes en el sistema educativo actúen implicándose en el funcionamiento del contexto ordinario. De ahí que las funciones asignadas a los profesionales de apoyo al alumnado con NEE se centren, en gran medida, en colaborar con el profesorado del centro, con los tutores y tutoras, asesorándoles para adaptar la enseñanza a las necesidades del alumnado y respondiendo a ellas desde el entorno ordinario del aula.

(1) Plan de Educación Especial para el País Vasco. 1983. Departamento de Educación y Cultura del Gobierno Vasco. Servicio de Publicaciones. Vitoria-Gasteiz.

(2) M. Warnock. 1981. "Informe sobre Necesidades Educativas Especiales". En *Siglo 0*: n.º 130. Julio-Agosto 1990.

(3) Informe de la Comisión de Educación Especial "Una escuela comprensiva e integradora" 1989. Servicio central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.

(4) Decreto 118/1998 de 23 de Junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con NEE, en el marco de una escuela comprensiva e integradora.

Considerando que la escuela inclusiva se construye con la participación de todos los agentes educativos que en ella confluyen, se incluyen en la presente investigación elementos de análisis relacionados con las familias del alumnado que necesita una Adaptación Curricular Individualizada (ACI). Del mismo modo, se incluyen también elementos de análisis del contexto escolar y del profesorado tutor, de cara a valorar cómo se articulan los recursos y la respuesta educativa que se da en los centros de Educación Primaria al alumnado con NEE.

La investigación sobre las funciones de los profesionales de apoyo al alumnado con NEE de los centros de Educación Infantil y Primaria y el análisis de su intervención —tareas y funciones dirigidas a la atención del alumnado con NEE— aportará información sobre la situación real de los recursos y sobre el tipo de atención que recibe el alumnado con NEE. Paralelamente, ofrecerá elementos cualitativos y orientaciones para un aprovechamiento óptimo de los recursos del sistema que incida en la mejora de la calidad de la respuesta educativa.

Fundamentación teórica

La realización de cualquier investigación requiere definir unos principios teóricos respecto a los cuales medir la acomodación del proceso que se está desarrollando. En el caso del subsistema de NEE, estos principios se toman como objetivos-tendencia con los que contrastar las intervenciones que se realizan en el sistema educativo y situar los logros obtenidos.

Los marcos teóricos y legislativos más significativos que sirven de referentes para analizar la situación y observar las tendencias del Sistema Educativo Vasco en relación con la atención al alumnado con NEE son los siguientes:

I. Escuela comprensiva e integradora

La filosofía de una escuela comprensiva e integradora de todos los alumnos y alumnas está basada en los principios de normalización, sectorización e individualización de la respuesta educativa. La actuación en el marco educativo según estos principios conlleva proporcionar al alumnado con NEE los apoyos y servicios necesarios, currículos adaptados y la escolarización en el entorno menos restrictivo posible. Este enfoque introduce cambios cualitativos importantes como es el paso de un modelo medicalizado a un modelo educativo a la hora de definir la discapacidad en términos de necesidades educativas especiales; de un modelo de Educación Especial segregado a un sistema educativo ordinario y a promover adaptaciones del currículo para acomodarse al ritmo y necesidades del sujeto.

II. Principios de la Escuela Inclusiva

Un referente para enfocar la atención del alumnado con NEE proviene de los principios de la Educación Inclusiva. El concepto de escuela inclusiva supone en la práctica trasladar el eje de la respuesta educativa, focalizada únicamente en el alumnado con necesidades especiales, al contexto escolar ordinario. De esta forma la educación especial, caracterizada por una metodología separada y especializada, se acerca cada vez más a la educación ordinaria y sitúa a los enseñantes ante el reto de adaptarse a la realidad escolar con sus diferentes necesidades educativas. Se debe abordar un cambio en la estructura y organización escolar, tal como se define en el *Index for Inclusion*⁵. Este cambio se centra en 3 dimensiones:

- **Creación de culturas inclusivas** que guíen las decisiones y desarrolle los valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, el alumnado, las familias y la comunidad. Corresponde en nuestro sistema educativo al Proyecto Educativo de Centro.
- **Elaboración de políticas inclusivas** que mejoren el aprendizaje y la participación de manera que aumenten la capacidad del centro escolar para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en especial de aquel que se encuentra en mayores dificultades. Se concreta en el Proyecto Curricular de Centro.
- **Desarrollo de prácticas inclusivas** que intentan asegurar que las actividades del aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todo el alumnado

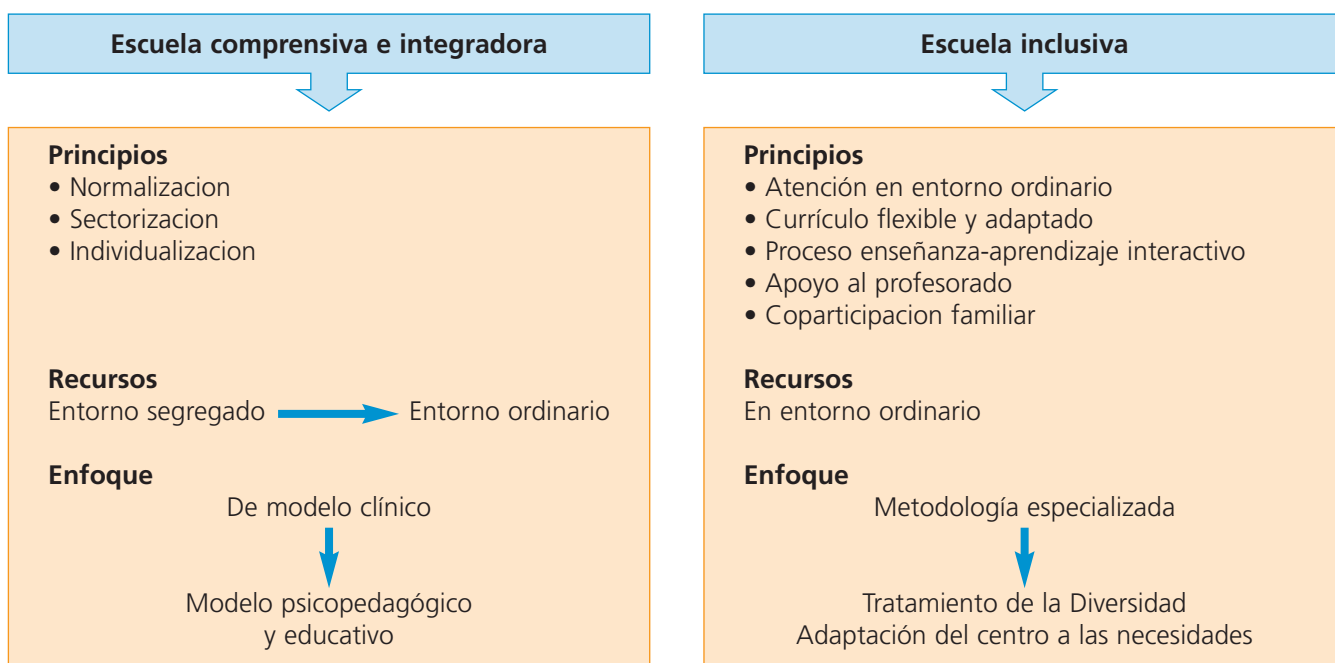
El marco teórico de la Escuela Inclusiva define los siguientes principios generales:

- **Aulas inclusivas.** El aula ordinaria acoge a la diversidad del alumnado y es la unidad básica de atención y de individualización de la respuesta educativa. Es un espacio de participación activa de todo el alumnado, en él se produce habitualmente el apoyo entre iguales. Las aulas inclusivas se organizan para dar respuesta a la heterogeneidad y los recursos humanos y materiales —situados en el contexto ordinario— están en función de las necesidades educativas.
- **Currículo amplio y flexible.** El currículo es susceptible de adaptarse en función de las características de cada alumno y alumna. Las adaptaciones pueden realizarse en los objetivos propuestos, en las maneras alternativas de acce-

(5) Ainscow y Booth: *Index for inclusion*. 2002. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE) Bristol, Reino Unido.

der a los mismos, en las estrategias de aprendizaje, etc. Conlleva un amplio abanico de medidas: propuesta de actividades multinivel, empleo de técnicas de aprendizaje cooperativo, explicitación de objetivos a corto plazo, evaluación continua, estrategias que promuevan la comprensión de las diferencias, etc.

- Proceso de enseñanza-aprendizaje interactivo. Se favorece el trabajo en grupos pequeños que facilitan el aprendizaje entre iguales y se acogen las diferentes capacidades y potencialidades del alumnado
- Apoyo al profesorado. A fin de aumentar la competencia profesional para dirigir un aula inclusiva se potencian redes de apoyo natural entre el profesorado (tutores, consultores, profesorado de apoyo, etc.). Además, se incide en una formación encaminada a desarrollar estrategias de trabajo en equipo, de formas de aprender y formas de enseñar en contextos respetuosos con la diversidad.
- Coparticipación familiar. Coparticipación y colaboración de las familias a través de una comunicación fluida y el consenso de objetivos de aprendizaje. Se coordina y planifica teniendo en consideración la información que la familia aporta de su hijo o hija.



III. Recomendaciones en materia de Educación en la Unión Europea

A. Informe EURYDICE "Special Needs Education in Europe"⁶

El documento "Necesidades Educativas especiales en Europa" elaborado por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, agrupa a los países en tres categorías según su política y prácticas educativas de mayor o menor integración del alumnado con necesidades educativas especiales.

En la primera categoría, llamada también "enfoque a una banda", se sitúan los países que desarrollan líneas de actuación política y prácticas educativas dirigidas a la inclusión de la mayoría de su alumnado dentro de la educación ordinaria. Esta fórmula se apoya en la creación de variedad de servicios y recursos centralizados en la escuela ordinaria.

En la segunda categoría o "enfoque a varias bandas" existe gran variedad de planteamientos sobre la inclusión del alumnado y los servicios y recursos se ofrecen tanto desde el sistema ordinario como desde centros de educación especial.

(6) Special Needs Education in Europe. January 2003. Elaborado por la Agencia Europea con la contribución de las Unidades Nacionales EURYDICE.

En la tercera categoría “*enfoque a dos bandas*” existen dos sistemas educativos diferentes. El alumnado con NEE se escolariza normalmente en centros de educación especial o aulas especiales. Generalmente este alumnado no sigue el currículo ordinario y los dos sistemas a menudo están enmarcados en legislaciones diferentes.

La trayectoria educativa seguida en las últimas décadas sitúa a Euskadi en el primer grupo, entre los países con políticas educativas de inclusión del alumnado con NEE, como Dinamarca, Italia, España, Suecia, o el Reino Unido. La normativa desarrollada en los últimos años⁷ puede explicar el bajo porcentaje de alumnado con NEE escolarizado en centros específicos (0,2%), tal como muestra la tabla siguiente.

	ALUMNADO EN ENSEÑANZA OBLIGATORIA	PORCENTAJE ALUMNADO CON NEE	PORCENTAJE ESCOLARIZACIÓN EN CENTROS ESPECÍFICOS	AÑO DE REFERENCIA
Alemania	9.159.068	5,3	4,6	2000/01
Austria	848.126	3,2	1,6	2000/01
Bélgica (A) ^a	9.427	2,7	2,3	2000/01
Bélgica (F) ^b	680.360	4	4	2000/01
Bélgica (H) ^c	822.666	5	4,9	2000/01
Chipre	N/R	5,6	0,7	2000/01
Dinamarca	670.000	11,9	1,5	2000/01
Eslovaquia	762.111	4	3,4	2001/02
Eslovaquia	189.342	4,7		2000
España	4.541.489	3,7	0,4	1999/2000
Estonia	205.367	12,5	3,4	2000/01
EUSKADI	239.171	2,3	0,24	2003/04⁸
Finlandia	583.945	17,8	3,7	1999
Francia	9.709.000	3,1	2,6	1999/2000/01
Grecia	1.439.411	0,9	<0,5	1999/2000
Holanda	2.200.000	2,1	1,8	1999/2000/01
Hungría	1.191.750	4,1	3,7	1999/2000
Irlanda	575.559	4,2	1,2	1999/2000
Islandia	42.320	15	0,9	2000/01
Italia	8.867.824	1,5	<0,5	2001
Letonia	294.607	3,7	3,6	2000/01
Liechtenstein	3.813	2,3	1,8	2001/02
Lituania	583.858	9,4	1,1	2001/02
Luxemburgo	57.295	2,6 aprox.	1 aprox.	2001/02
Noruega	601.826	5,6	0,5	2001
Polonia	4.410.516	3,5	2	2000/01
Portugal	1.365.830	5,8	<0,5	2000/01
Reino Unido	9.994.159	3,2	1,1	1999/2000
Rep. Checa	1.146.607	9,8	5	2000/01
Suecia	1.062.735	2	1,3	2001
Suiza ^d	807.101	6	6	1999/2000

Fuente: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial y Red Eurydice.

(8) Datos de Euskadi: Informe Necesidades y accesibilidad de las personas con discapacidad en la CAPV. (a) Comunidad alemana. (b) Comunidad francesa. (c) Comunidad flamenca o holandesa. (d) Las estadísticas no permiten diferenciar entre alumnos con NEE en integración y en centros específicos.

(7) Normativa del País Vasco sobre Necesidades Educativas Especiales. CEI-IDC. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz 1999.

(8) Está incluido el alumnado de Educación Infantil. No incluida la población con NEE no permanentes. Datos de Eustat y del “Informe Necesidades y accesibilidad de las personas con discapacidad en la CAPV”. Departamento de vivienda y asuntos sociales. Eusko Jaurlaritza. Vitoria-Gasteiz 2004.

B. Indicadores de calidad de la Unión Europea

Los países de la Unión Europea dentro del programa denominado “Educación y formación en Europa: sistemas diversos, objetivos compartidos para 2010”⁹ han establecido determinados objetivos educativos, algunos de los cuáles hacen referencia expresa al alumnado con NEE. Cabe citar entre ellos:

- *Objetivo 1.2:* Garantizar que todo el alumnado tenga realmente acceso a las aptitudes básicas, incluidos los alumnos desfavorecidos, los que tienen necesidades especiales, los que abandonan prematuramente el sistema escolar y los estudiantes adultos.
- *Objetivo 2.3:* Promover la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social. Indicadores:
 - Participación del alumnado, padres y otras partes interesadas en la gestión escolar.
 - Potenciar modelos para la integración y el acceso a la educación y la formación de los grupos desfavorecidos.

Se definen, además, algunos Indicadores relativos a la calidad de la educación escolar destinados a evaluar los sistemas educativos escolares de Europa. (Actividades de la Unión Europea. Síntesis de la legislación). Se citan únicamente los que inciden en la respuesta educativa al alumnado con NEE, aunque podrían señalarse todos los demás teniendo en cuenta que está inmersa en el sistema educativo ordinario.

- Participación de los padres. Influencia de los padres en cuanto al valor añadido que aportan y las circunstancias en las que sus contribuciones son más útiles.
- Educación y formación inicial y continua del personal docente.

C. “Educación y Formación 2010: Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida”¹⁰.

En el desarrollo de este programa se definen y seleccionan las competencias que se consideran claves para el buen funcionamiento de una sociedad. Estas competencias se plantean como objetivos educativos que todas las personas deben alcanzar. Se definen de la siguiente manera:

Las competencias clave representan un conjunto multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión social y laboral. Estas deberían haber sido desarrolladas al finalizar la enseñanza o formación obligatoria, y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje a desarrollar a lo largo de la vida.

La aplicación de este programa —adquisición de competencias clave— se propone en diversos contextos educativos, y entre ellos se explicita el que concierne al alumnado con NEE:

- Provisión educativa para alumnado con necesidades educativas especiales. Aunque se reconoce que no todos los alumnos y alumnas serán capaces de conseguir todas estas competencias, tienen derecho a acceder a una provisión educativa que les ayude a alcanzar su máximo potencial en el logro de objetivos de aprendizaje que se acercan de algún modo a las competencias clave. Esto significa que los alumnos y alumnas con NEE deberían tener acceso a programas de aprendizaje convenientemente diferenciados e individualizados para la adquisición de estas competencias.

(9) Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura. Noviembre 2004. Educación y Formación en Europa: sistemas diversos, objetivos compartidos para 2010.

(10) Educación y Formación en Europa: sistemas diversos, objetivos compartidos para 2010. Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura. Noviembre. Comunidades Europeas. 2002.

Desarrollo legislativo sobre las NEE en el País Vasco

Un modo de conocer cómo se adapta un sistema educativo a los avances de los marcos teóricos de la educación y a los requerimientos sociales es analizar su capacidad de legislar en materia educativa. En este sentido, el desarrollo en el País Vasco de la legislación referida al alumnado con NEE en los últimos años ha sido muy importante. La normativa ha permitido adaptar el sistema educativo a la evolución de los paradigmas teóricos más influyentes y ha dirigido la intervención de los profesionales en los centros educativos en relación con el alumnado con NEE.

La aceptación de la filosofía de la integración social introduce cambios legislativos cuyo fin es llevar a la práctica los principios de normalización, sectorización e individualización de la respuesta educativa. El Plan de Educación Especial del País Vasco (1982)¹¹ plantea cambios importantes en la filosofía y estructura de los servicios de educación especial existentes hasta el momento. El punto de referencia es la escuela ordinaria, en torno a la cuál se ha ido creando una infraestructura básica de recursos de apoyo a la integración de todo el alumnado. Se establece que no hay sistemas educativos paralelos, uno para el alumnado ordinario y otro para el alumnado con discapacidad, sino un único sistema educativo y unas enseñanzas comunes que deben adaptarse a las características específicas de cada alumno y alumna. En coherencia con ello, la legislación establece que la escolarización de las personas con discapacidad debe hacerse en el entorno educativo menos restrictivo posible.

La creación en 1987 de una Comisión de Educación Especial para valorar la experiencia del Plan desarrollado hasta ese momento, dio como fruto la redacción del informe "*Una escuela comprensiva e integradora*"¹² con reflexiones, propuestas y recomendaciones sobre las normas de actuación educativa. Dicho informe se inspiró en la filosofía del *Informe Warnock* (1981) donde aparece por primera vez el término alumnado con necesidades educativas especiales, y que supone un cambio conceptual en el marco de todo lo que hasta entonces se entendía como Educación Especial.

La legislación del País Vasco¹³ distingue entre necesidades educativas permanentes y temporales o transitorias. Define 5 tipos de necesidades educativas permanentes derivadas de retraso mental y/o trastorno generalizado del desarrollo, sordera y deficiencia auditiva, deficiencia visual, discapacidad motora y parálisis cerebral y sobredotación intelectual¹⁴. En las de carácter temporal se incluyen las derivadas de medio social o cultural desfavorecido, inadaptación escolar grave, hospitalización y enfermedades de larga duración, niveles lentos de aprendizaje y dificultades importantes de aprendizaje y las generadas por nivel lento de inteligencia. La mayoría de los países europeos distinguen entre 6 y 10 tipos de necesidades educativas especiales.

En la mayoría de los países europeos se está evolucionando hacia la descripción de la discapacidad en términos de las necesidades educativas que genera y de los servicios y apoyos que precisa para responder adecuadamente a ella. Éste es un aspecto recogido en la legislación del País Vasco, ya que se ha desarrollado una normativa específica que define las medidas a tomar según las necesidades detectadas en la evaluación inicial. Entre estas medidas especiales están las adaptaciones curriculares de acceso y las Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI) significativas¹⁵ cuyo referente es el currículo ordinario.

La ACI es un eje que vertebra la intervención educativa de los centros y los profesionales con el alumnado con NEE. La legislación ordena la forma de elaborar este documento individualizado, en el que se definen objetivos de apren-

(11) Este Plan se concreta en la Orden del Departamento de Educación del 2 de septiembre de 1982 por la que se regulan las enseñanzas de Educación Especial en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

(12) Informe de la Comisión de Educación Especial "*Una escuela comprensiva e integradora*" 1989. Servicio central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.

(13) Decreto 118/1998 de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con NEE, en el marco de una escuela comprensiva e integradora.

(14) Resolución del 24 de julio de 1988 de la Viceconsejería de Educación por la que se regula la orientación de la respuesta educativa al alumnado con NEE asociadas a condiciones personales de sobredotación.

(15) Orden del 24 de julio de 1988, por la que se regula la autorización de Adaptaciones de acceso al currículo y las Adaptaciones curriculares individuales significativas para alumnado con NEE.

dizaje adaptados a las necesidades detectadas en la evaluación inicial, se hace constar los recursos necesarios para su desarrollo así como la forma de evaluar el logro de objetivos. Además, se legisla la participación de las familias en estos casos y se reconoce su derecho a elegir el centro educativo de sus hijos e hijas dotándoles de los recursos necesarios.

El avance legislativo con respecto a la integración es notorio. La transformación de centros específicos de Educación Especial en centros de recursos, tendencia actual en algunos países de Europa, es un recorrido ya realizado en el País Vasco. Se ha desarrollado una red de recursos que se inició con la creación de los Equipos Multiprofesionales, y ahora cuenta con asesores de NEE integrados en una estructura de apoyo al sistema educativo más global, como son los Berritzegunes zonales.

Se ha dotado a los centros de recursos internos —materiales y humanos— con el objetivo de mejorar la eficacia docente, incidiendo en su capacidad para mejorar la calidad de la respuesta educativa que ofrece, desde la creencia de que un centro que atiende de forma satisfactoria a todo el alumnado es un centro eficaz.

Objetivos de la investigación

El objetivo general de este estudio es analizar el tipo de respuesta que proporciona el sistema educativo del País Vasco al alumnado con NEE escolarizado en centros de Educación Primaria.

Objetivos específicos:

1. Conocer la situación educativa del alumnado con Adaptación Curricular Individual (ACI) y con otras NEE de los centros de Educación Primaria de la muestra.
2. Describir las estrategias educativas que desarrollan los profesionales de los centros para atender al alumnado con ACI y otras NEE.
3. Conocer las relaciones que establecen los centros educativos con las familias de alumnado con ACI.
4. Valorar el grado de satisfacción de las familias con la respuesta educativa ofrecida.
5. Valorar la idoneidad de la intervención de los profesionales de apoyo y de los tutores y tutoras de los centros en la atención al alumnado con ACI y otras NEE, tomando como referencia determinados indicadores de la Escuela Inclusiva.

Estos objetivos se concretan en tres ámbitos:

- El centro en su globalidad, su funcionamiento y organización para responder a este alumnado.
- Los profesionales que atienden alumnado con NEE, especialmente los tutores y tutoras de alumnado con ACI de los centros y los profesionales de apoyo adscritos a los mismos: profesorado de Pedagogía Terapéutica (PT) y profesorado consultor. Tomando como referencia las funciones que estos profesionales tienen asignadas, se pretende analizar las tareas que desarrollan tanto en el contexto ordinario como en espacios específicos de apoyo, así como el tipo de respuesta que ofrecen para la atención al alumnado con ACI y otras NEE.
- El ámbito familiar es un tercer foco de atención, por el interés que tiene conocer cómo participa con el centro educativo y cuál es su grado de satisfacción con la escolarización de sus hijos e hijas.

SÍNTESIS DE LA INVESTIGACIÓN
Y PROPUESTAS DE MEJORA

1

CARACTERÍSTICAS DE LA RESPUESTA DEL SISTEMA EDUCATIVO VASCO A LAS NEE EN EDUCACIÓN PRIMARIA

- Existe un desarrollo de una legislación propia que permite adecuar la práctica educativa a los avances conceptuales sobre las necesidades educativas especiales.
- Para homogeneizar criterios de evaluación y diagnóstico psicopedagógico, se utiliza un código común “Códigos de necesidades educativas especiales”¹⁶ que define las mismas en claves que permite al sistema sintetizar la información útil para la toma de decisiones y la gestión de los recursos.
- Puede hablarse de una intervención educativa temprana, ya que la mayoría del alumnado con ACI inició la escolarización con dos o tres años y con los recursos necesarios para ello.
- La tendencia al dar apoyo individualizado al alumnado con ACI es hacerlo en la lengua de escolarización.
- La mayoría de los centros recoge y explicita en documentos de centro las prioridades de atención al alumnado con NEE. En la organización del centro se reconocen las necesidades y se formalizan las decisiones para la respuesta educativa.
- La mayor parte de los centros tiene al menos un profesor o profesora de pedagogía terapéutica para la atención al alumnado de NEE. Además, la mayoría de los centros de titularidad pública cuentan con la figura del profesorado consultor de centro en Educación Primaria.
- El alumnado con NEE esta escolarizado de forma similar entre los centros públicos y concertados, sin embargo el alumnado con ACI tiende a concentrarse en determinados centros con un número importante de recursos humanos.
- Todos los centros tienen como recurso externo de apoyo la referencia de un asesor o asesora de NEE ubicado en el Berritzegune de la zona.
- Los profesionales de apoyo tienen un considerable nivel de formación y especialización. En los tres últimos años, la tendencia en los temas de formación se ha desplazado de una formación especializada sobre las distintas discapacidades, hacia una formación más genérica sobre las NEE dentro del tratamiento de la diversidad. Los Berritzegunes zonales desempeñan una labor importante en la gestión y organización de las actividades formativas.
- El tipo de formación desarrollado incide en mayor medida en la actualización y desarrollo del conocimiento individual que en la formación dirigida a equipos de profesionales que trabaja en colaboración en un mismo centro educativo.
- El tiempo de intervención de los profesionales de apoyo fuera del aula ordinaria es superior al tiempo dentro de la misma. La intervención de estos profesionales se centra más en la atención individualizada al alumno o alumna que en el asesoramiento al profesorado tutor sobre temas más genéricos de intervención global en el aula.
- La presencia de un alumno o alumna con ACI en el aula ordinaria no es determinante para que los tutores cambien la metodología de la misma. No supone una variación en la forma de enseñar, en la organización del aula o en la presentación de actividades multinivel. La ACI normalmente es una programación paralela a la general del aula.
- Las demandas que realizan los tutores y tutoras tanto al profesorado de PT como al profesorado consultor son las mismas, por lo que las tareas que realizan son similares, aunque los primeros primordialmente desarrollan las más cercanas al alumnado y en los segundos se observa una tendencia tareas más ligadas con el asesoramiento al profesorado.

(16) Códigos Diagnósticos de las NEE: Ver Anexo 2: Glosario de términos.

- El desarrollo de las Adaptaciones Curriculares Individuales es una tarea que se realiza en colaboración entre el profesorado tutor y los profesionales de apoyo. La mayoría considera que la ACI es una medida útil para satisfacer las necesidades educativas del alumnado.
- Las familias en un porcentaje muy alto conceden importancia sobre todo a las entrevistas personales sobre la evaluación de sus hijos e hijas y a aquellas generales que al informar sobre las características específicas de sus hijos e hijas inciden en una mejor integración con sus iguales del aula.
- La mayoría de las familias consideran que los recursos tanto humanos como técnicos son adecuados y suficientes. La mayoría de los tutores y tutoras los consideran adecuados pero insuficientes para responder a las necesidades existentes.
- El grado de satisfacción de las familias con la escolarización de sus hijos e hijas con ACI es muy alto.

REFLEXIÓN SOBRE LA SITUACIÓN

La respuesta educativa al alumnado con NEE está integrada dentro del sistema educativo ordinario, el cuál cuenta con recursos específicos adecuados, tanto personales como materiales. Se puede considerar que el objetivo de la integración social en el centro educativo está logrado en gran medida, aunque aún debe extenderse la misma a los espacios no docentes del mismo. La existencia de una normativa sobre diversos aspectos relacionados con las NEE ha ordenado la organización de la respuesta y la provisión de recursos tanto internos como externos al centro.

Se observan importantes diferencias entre los territorios en la cantidad de población considerada como de necesidades educativas especiales; probablemente se deba a la interpretación que en cada uno de ellos se realiza de los "Códigos de necesidades educativas especiales".

Si bien el objetivo marcado en los comienzos del proceso de la integración sobre que todo el alumnado fuese educado en el entorno más normalizado posible, centro ordinario, se puede decir que está logrado, aún queda por seguir desarrollando este objetivo hacia los planteamientos de la escuela inclusiva, en la que todo el alumnado recibe respuesta educativa desde el contexto del aula ordinaria que acoge la diversidad que por diferentes razones presenta el alumnado que de ella forma parte.

Son aún escasos los cambios que supone a nivel de aula ordinaria la presencia de un alumno o alumna con NEE. La ACI es un programa paralelo a la programación de aula y que en muchos casos desarrolla en gran medida un profesorado que no es el tutor o tutora. De cualquier modo, se ha producido un avance importante, ya que el desarrollo de la adaptación se produce en gran parte dentro del aula ordinaria y no en su totalidad en el aula de apoyo.

Es un hecho que el alumnado con ACI recibe la atención individualizada sobre todo de los profesionales de apoyo. Estos indudablemente aseguran desde su formación de especialistas que se responde a sus necesidades de aprendizaje. Ahora bien, los centros deberían impulsar y marcarse como objetivo tendencia el que esta respuesta esté más vinculada a la actividad ordinaria del aula; es decir, la programación del aula ordinaria debería incluir la ACI elaborada para un alumno o alumna, al igual que otras dimensiones para el tratamiento de la diversidad.

Para desarrollar políticas educativas que favorezcan una escuela inclusiva es necesario reconocer el papel que la formación del profesorado representa. Esta formación, en parte dirigida a favorecer el funcionamiento de centros cada vez más inclusivos, podría desarrollarse partiendo de las experiencias y conocimientos de los diversos profesionales implicados en la tarea educativa de un mismo centro.

SUGERENCIAS PARA LA MEJORA

1. Incrementar el asesoramiento a los tutores y tutoras. Formación en la acción en centro

Los tutores y tutoras se reconocen como responsables de todo el alumnado de sus aulas, incluido el de necesidades educativas especiales, sin embargo manifiestan que para que la ACI tenga cabida en el aula ordinaria la mayor dificultad se centra en una organización de la misma que favorezca el tratamiento de la diversidad.

Para ello es necesario asesoramiento y formación dirigida a:

- Ayudar a los tutores y tutoras a desarrollar prácticas inclusivas en el aula que favorezcan el tratamiento de las necesidades individuales dentro del grupo.
- Organizar un tipo de formación basada en la acción dentro de los propios centros, para abordar el tema del tratamiento a la diversidad también cuando está ligado a las NEE basado en la colaboración entre los profesionales.
- Impulsar un asesoramiento dirigido a la formación en la acción en el centro.
- Crear estructuras de formación estable en los centros, tipo seminarios de trabajo. Cada centro debería poder planificar la trayectoria formativa más oportuna en su caso. Esta labor, liderada por los equipos directivos de los centros, debería contar con el asesoramiento y ayudas que requieran en cada fase del proceso.
- La formación en la acción dentro del propio centro podría recoger aspectos basados en la observación en aula, que sirviesen para la reflexión y el análisis conjunto sobre las prácticas educativas: los valores que se fomentan en la actividad cotidiana, las prácticas educativas desarrolladas que permiten la participación de todo el alumnado del aula, qué utilización de los recursos permite optimizarlos, modelos de organización que favorecen la atención individualizada, características de las actividades planteadas que han permitido diversos niveles de respuesta posible, qué tipo de organización favorece el aprendizaje entre iguales, cómo se facilita un aprendizaje cooperativo o competitivo, etc.

2. Promover Proyectos globales de centro que favorezcan una orientación inclusiva

Favorecer medidas que incentiven a los centros a participar en proyectos globales de centro encaminados a facilitar un sistema de carácter cada vez más inclusivo. En este sentido, habría que asegurar una respuesta inclusiva en todas las actividades y espacios del centro educativo, tanto docentes como no docentes.

3. Unificar la interpretación de los criterios de identificación de las NEE

En el análisis por territorios destacan las diferencias a la hora de definir qué alumno o alumna es sujeto de NEE. Este hecho podría deberse, bien a una falta de unificación a la hora de interpretar los criterios diagnósticos en la práctica, o bien a interpretaciones ligadas a la obtención de recursos. En cualquier caso, y respetando las diferencias territoriales que se consideren oportunas, sería un aspecto a revisar ya que el beneficio o perjuicio de un alumno o alumna no debe depender del territorio en que está escolarizado, ni debe forzarse el diagnóstico para la obtención de recursos.

4. Garantizar el conocimiento de las familias o representantes legales de la propuesta de ACI y propiciar su participación

La mayoría de las familias manifiesta haber sido informada de la elaboración de una ACI para su hijo o hija, sin embargo dada la trascendencia del hecho es necesario garantizar que la información llega a la totalidad de las familias dejando además constancia del conocimiento que éstas tienen de la propuesta de elaboración de la adaptación a su hijo o hija.

Las familias deben participar en la toma de decisiones, deben ser informados, deben conocer las causas y beneficios de la elaboración de una ACI. Deben participar en el seguimiento para poder incorporar elementos de otras dimensiones de la vida que además en muchos casos tienen que ver con el programa del centro.

5. Evaluar los recursos del sistema e investigar sobre la respuesta al alumnado con NEE

Desarrollar procesos de evaluación de los recursos del sistema para optimizar su eficacia en relación al alumnado de necesidades educativas especiales.

Investigar sobre modelos de respuesta educativa al alumnado con NEE

6. Difusión de buenas prácticas

Recoger sistemáticamente y difundir entre el profesorado las experiencias de buenas prácticas educativas inclusivas que se desarrollan en los centros.

ANÁLISIS CUALITATIVO

2

ANÁLISIS CUALITATIVO

Los avances de los últimos años en la experiencia educativa y la evolución teórica en relación con la respuesta a las necesidades educativas especiales han derivado en un cambio de concepto de escuela segregada para el alumnado con determinadas discapacidades hasta el que en la actualidad empieza a abrirse camino, no sin dificultades, de escuela inclusiva. En ella toda la diversidad que aporta el alumnado tiene respuesta en una misma aula con los recursos adecuados a las necesidades generadas por situaciones personales, sociales, etc.

El término “escuela inclusiva” hace referencia a un proceso de transformación en el que los centros educativos evolucionan para adecuar la respuesta a la diversidad del alumnado que asiste a ellos. También se interpreta como un *“proceso de desarrollo de formas de facilitar la participación y el aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales en la educación general”, “la inclusión no es asimilación, no es un acto de integración o disolución de la diferencia en la cultura dominante de la escuela”*¹⁷. La educación inclusiva es compleja y supone un cambio no sólo metodológico sino de estructura, organización y funcionamiento de los sistemas educativos y de los centros. *“...es ilusorio esperar cambios profundos en el nivel de aprendizaje y el progreso de todos los alumnos, sin que existan centros escolares que los faciliten a través de sus políticas concretas en cuestiones de organización, funcionamiento, coordinación, participación de la comunidad educativa o política de formación permanente de sus miembros entre otras.”*¹⁸

Algunos de estos principios se toman como referencia para analizar y situar el sistema educativo vasco en relación con la respuesta al alumnado con NEE. Los indicadores que a continuación se especifican son referentes para valorar las estrategias educativas que se están empleando y conocer las tendencias hacia una escuela cada vez más inclusiva:

- Atención en un entorno lo más normalizado posible.
- Enseñanza adaptada a las características del alumnado.
- Apoyo al profesorado.
- Coordinación de los profesionales.
- Participación de las familias.
- Grado de satisfacción de las familias con la respuesta educativa.

1. Atención en un entorno lo más normalizado posible

Este indicador hace referencia a las adaptaciones que se han de realizar en el entorno ordinario y en los programas educativos para que todo el alumnado pueda participar de forma plena y activa en la escuela. La gestión de los cambios e innovaciones necesarias para atender al alumnado en el entorno ordinario debe ser liderada por los equipos directivos de los centros, ya que son los que pueden favorecer una infraestructura que responda desde la globalidad del centro a las distintas necesidades del alumnado. Recoger los planes y las prácticas educativas relacionadas con la atención a la diversidad en los diversos documentos del centro equivale a dar formalidad a las mismas, reconocerlas y valorarlas para avanzar hacia formas inclusivas de atención.

Este aspecto se valora a través de:

- Criterios de organización de la respuesta educativa en el centro.
- Criterios de intervención de los profesionales de apoyo a las NEE.
- Espacio de intervención con el alumnado con NEE.
- Prácticas educativas de los profesionales de apoyo.
- Integración: de la física y social hacia la integración funcional.

(17) Mel Ainscow (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Madrid. Editorial Narcea.

(18) Gerardo Echeita y Marta Sandoval (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. Revista de Educación núm. 327, págs. 31-48.

La eliminación de barreras arquitectónicas es una condición imprescindible para atender al alumnado con discapacidad en un entorno normalizado. Un porcentaje importante de los centros educativos de esta muestra (70%) dispone de equipamiento necesario (rampa y/o ascensor) para asegurar el acceso físico del alumnado.

Los centros de la muestra también disponen de recursos humanos para atender al alumnado con NEE, ya que algo más del 90% de los centros tiene al menos un profesional de apoyo que atiende las necesidades de este colectivo.

La existencia de un proyecto de centro que enfoque de forma inclusiva la respuesta educativa al alumnado con NEE favorece una atención adecuada al mismo. En este sentido, prácticamente la totalidad de los centros de Primaria (más del 90%) afirma que tiene establecidos los criterios y prioridades para organizar la atención al alumnado con NEE. Además, la mitad de estos centros explicita por escrito sus acuerdos en distintos documentos de cierta estabilidad, como es el PCC.

A la hora de organizar los recursos, los centros educativos establecen de forma muy clara que la prioridad de atención es el alumno o alumna con ACI. Para aproximadamente el 90%, tanto de los centros, como del profesorado consultor y de PT, el alumnado con ACI tiene la máxima prioridad de atención.

El ámbito que se plantea en primer lugar para dar atención individualizada no es el aula ordinaria, sino un espacio específico fuera de ella como es el aula de apoyo. Alrededor del 65% de los centros, 50% del profesorado de PT y 40% de consultor opina que el ámbito prioritario para dar atención individualizada sigue siendo el aula de apoyo. Coincide también que más del 70% de las demandas que realizan los tutores y tutoras se dirigen a solicitar el apoyo para el alumno fuera del aula ordinaria. Las familias sin embargo, se sienten más satisfechas cuando se combina la atención a sus hijos en espacios de apoyo y en el aula ordinaria.

En relación con los tutores y tutoras de alumnado con ACI y otras NEE las prácticas educativas más frecuentes entre los profesionales de apoyo son la orientación y ayuda en la realización de las ACI, algo que hace muy frecuentemente alrededor del 80% de profesorado consultor y el 50% de PT. Es decir, predominan las tareas que tienden a asegurar una enseñanza individualizada y adaptada al alumnado; sin embargo, las tareas que pueden facilitar la atención en un entorno lo más normalizado posible son menos frecuentes. Son algunos ejemplos: informar al claustro y al alumnado sobre las NEE, tarea que únicamente realiza el 35% de consultores y de PT; ayudar al profesorado a elaborar la programación de aula que realiza alrededor del 20% de estos profesionales o la preparación de actividades para profesorado especialista que llega al 10% aproximadamente. La tendencia es asegurar mediante estas tareas la atención individualizada y adaptada a las necesidades del alumnado, pero no es tan evidente que esta atención se de desde el aula ordinaria, es decir en un entorno social más normalizado.

Las tareas más frecuentes relacionadas con el alumnado con ACI son el seguimiento de su evolución y la evaluación de las competencias curriculares que realiza más del 80% de profesorado consultor y de PT. Contrasta con otras tareas que se realizan con menor frecuencia: la observación del alumno en el aula, (20% de PT y 13% consultores) o la adaptación de actividades de la programación del aula alrededor del 8% de PT y consultores. Una vez más se favorece mediante estas tareas que el currículo se adapte a las necesidades del alumnado, pero por sí mismas no aseguran que la atención se de en el medio ordinario y que éste adapte su metodología adecuadamente.

Acceso al centro ordinario

Recursos en centro ordinario

Criterios de centro

Prioridad de atención

Espacio de atención

Prácticas de los profesionales de apoyo con profesorado tutor

Seguimiento y evaluación del alumnado

Los centros de E. Primaria, en general, están en condiciones de asegurar la integración física del alumnado ya que disponen de recursos que permiten que la mayoría del alumnado con discapacidad en edad escolar se escolarice en centros ordinarios. Los dos colectivos de profesionales (consultores y PT) prestan apoyo al alumnado dentro del aula ordinaria, pero es necesario ir generando ayudas que permitan la generalización de esta práctica. Es decir, aunque hay un proceso iniciado no se ha conseguido que la atención se dé mayoritariamente en el aula ordinaria.

Resumen y sugerencias

2. Enseñanza adaptada a las características del alumnado

Una vez lograda la integración física en los centros ordinarios, la implantación de prácticas inclusivas es más probable cuando las diferencias se consideran como oportunidades de aprendizaje y no como problemas a solucionar, cuando los obstáculos para la participación del alumnado son analizados desde la perspectiva de las programaciones de aula y se utilizan los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje en el entorno ordinario.

Es obvia la dificultad de desarrollar estrategias que puedan ser utilizadas para el diseño de programaciones que atiendan a la diversidad a través de objetivos de aprendizaje flexibles, actividades multinivel y técnicas de aprendizaje cooperativo. Según se constata en la bibliografía, es aún generalizada la práctica de los profesionales de apoyo que trabajan con el tutor o tutora en el desarrollo de la adaptación curricular individualizada elaborada para un alumno o alumna.

Ainscow menciona la dificultad de los docentes para incorporar en su marco de referencia, planificación de la clase completa, un marco de individualización de la respuesta que es fruto del contexto de la educación especial. Así, cuando se retiran los profesionales de apoyo, es fácil que los tutores y tutoras no sepan cómo responder dentro del aula al alumnado con NEE.

Para valorar la situación se consideran los datos recogidos respecto a:

- Tiempos de intervención de los profesionales de apoyo para la individualización de la respuesta.
- Espacios de intervención individualizada.
- Dificultades para integrar la respuesta individualizada en el aula ordinaria.
- Valoración de la funcionalidad de la Adaptación Curricular Individualizada.

A partir de los datos de la investigación se puede inferir que cada profesor o profesora de pedagogía terapéutica atiende por término medio 1h20' semanales a cada alumno o alumna con ACI dentro del aula ordinaria y 4 horas fuera de la misma. Este tiempo está destinado a la respuesta individualizada de acuerdo con lo establecido en la adaptación elaborada.

Los tiempos medios de atención que refieren el profesorado consultor y PT son inferiores a los que dicen los tutores y tutoras sobre la intervención real de estos profesionales con su alumno o alumna con ACI. Según éstos, el profesorado PT atiende en el aula ordinaria 2h10' y en el aula de apoyo 4h55' semanalmente a cada alumno o alumna de la muestra. El profesional de apoyo que más tiempo interviene dentro del aula ordinaria para adaptar la respuesta educativa a las necesidades de un alumno o alumna es el profesorado PT (28%) y lo hace de 1 a 5 horas semanales.

Profesionales de apoyo: Individualización de la respuesta

En relación a las adaptaciones necesarias en el aula para favorecer la integración de una ACI en la programación general del aula ordinaria, un 36% de los tutores y tutoras consideran que es una tarea fácil o que no entraña mayor dificultad. Sin embargo, el mayor porcentaje, un 58% de los tutores y tutoras, piensa que integrar el desarrollo de una ACI dentro de su programación de aula es una labor difícil o muy difícil.

Cuando se pregunta al profesorado tutor sobre las causas que dificultan la integración de una ACI en la programación ordinaria del aula, el 33% aduce como razón fundamental la dificultad del tratamiento de la diversidad en el aula. A pesar de ello un 39% de los tutores y tutoras incluye los objetivos y contenidos de la ACI en la programación de aula. Sin embargo, aún reconociendo que es una tarea que les resulta difícil, solamente al 20% de los profesionales de apoyo se les demanda colaboración en la elaboración de las programaciones de aula.

A pesar de las reconocidas dificultades, más del 75% de los profesionales de apoyo y de los tutores consideran que las ACIs son útiles para realizar la programación didáctica, el logro de objetivos y conocer las necesidades educativas del alumnado. No hay una opinión tan generalizada, el 40% de los profesionales de apoyo y el 56% de los tutores, en cuanto a que la ACI sea de utilidad como instrumento de integración social.

Las tareas de los profesionales de apoyo sirven para la individualización del currículo pero no aseguran por sí mismas la atención en el medio ordinario, ni están encaminadas al desarrollo progresivo de medidas metodológicas en el aula ordinaria que lo hagan posible.

La integración física en el aula ordinaria es un hecho que se va normalizando, ya que el alumno o alumna está en la misma todo el tiempo excepto el que acude al aula de apoyo, sin embargo queda aún un camino importante hasta la integración funcional que hace referencia a un aprendizaje en común y dando a cada niño o niña lo necesario para poder aprender dentro del aula ordinaria con y sin la presencia del profesional de apoyo.

**Dificultades
para la
acomodación
de la ACI en el
aula**

**Valoración de la
ACI**

**Resumen y
sugerencias**

3. Apoyo al profesorado

La formación permanente del profesorado se considera un indicador de calidad en la medida en que puede ser promotor de cambios que permitan ajustar la respuesta educativa a las necesidades concretas del alumnado. Sin restar importancia a la formación individual, es tanto o más necesario el aprendizaje del profesorado como equipo de centro para incrementar la colaboración profesional y abordar las necesidades del alumnado desde la globalidad. Se considera además que la existencia de redes de apoyo para asesorar al profesorado es imprescindible si se quiere facilitar la innovación y la disposición a poner en práctica respuestas educativas adaptadas a las diferentes situaciones que conviven en el aula. El sentimiento de apoyo y colaboración es básico para el fortalecimiento de los centros y para la mejora de la autoestima del profesorado.

Para valorar este aspecto se considera:

- Formación y experiencia con alumnado de NEE.
- Formación en centro.
- Red de apoyo a tutores de alumnado con NEE.
- Asesoramiento interno y externo al centro.

La formación inicial de los profesionales que atienden a alumnado con NEE en los centros ordinarios es básicamente la misma en todos ellos. La mayoría ha realizado estudios de Magisterio. Los profesionales de apoyo a alumnado con NEE tienen además la especialización en Pedagogía Terapéutica, o la habilitación para ello, caso del profesorado consultor.

Prácticamente la mitad de los profesionales de apoyo (consultores y profesorado de PT) tiene además otra Licenciatura; se trata de profesionales que han mantenido una trayectoria de autoformación amplia ligada al desarrollo del puesto de trabajo. Esto contrasta con la formación de los tutores y tutoras de alumnado con ACI de la muestra, de los cuáles únicamente el 14% ha realizado estudios reglados posteriores.

En relación con la participación en actividades de formación sobre las NEE realizadas en los 3 últimos años hay diferencias importantes. Mientras el 91% del profesorado consultor y el 80% del profesorado PT han participado en actividades formativas impulsadas por el sistema educativo, son muy pocos los tutores y tutoras (el 13%) de alumnado con ACI que han tomado parte. Hay que considerar que éstos tienen menos posibilidades de realizar formación dentro del horario docente, a diferencia de los profesionales de apoyo que al no tener un aula asignada pueden participar en actividades formativas dentro del horario. Es de destacar además que los tutores y tutoras muestran un grado de satisfacción bajo con la formación recibida, mientras que los profesionales de apoyo la valoran positivamente.

Se puede decir que siendo el tutor o tutora una figura clave en la inclusión del alumnado con ACI, sin embargo, es el profesional que ha realizado menos formación específica en estos temas. Por el contrario, los profesionales de apoyo tienen un recorrido formativo individual más amplio, así como una mayor participación en formación específica potenciada por el sistema educativo.

Un 40% aproximadamente de los centros de Educación Primaria, han desarrollado en los tres últimos años actividades formativas sobre temas específicos como la realización de la ACI y las discapacidades, preferentemente mediante charlas y conferencias. Un 72% de los centros ha abordado temas relacionados con el tratamiento genérico de la diversidad, la estructura ha sido principalmente de seminario en centro. Estos temas permiten abordar las dificultades del propio centro y del profesorado para responder adecuadamente al alumnado.

El profesorado en general tiene amplia experiencia en el tratamiento educativo del alumnado con NEE, especialmente los profesionales de apoyo. De ellos, el 40% supera los 10 años de experiencia y alrededor del 25% se sitúa entre los 6 y los 10 años de experiencia en este campo. Entre los tutores y tutoras de Primaria de esta muestra, la experiencia es menor, aunque alrededor del 40% de los mismos tiene entre 2 y 5 años de experiencia atendiendo alumnado con NEE en sus aulas.

La mayor parte de los tutores y tutoras de alumnado con ACI solicita y recibe ayuda del profesorado consultor o de PT de sus centros. La orientación general a los tutores y tutoras y la ayuda para elaborar la ACI son dos de las tareas de asesoramiento que se realizan con mayor frecuencia. Sin embargo, la ayuda a los tutores para elaborar la programación de aula y la adaptación de actividades para profesorado especialista son tareas poco frecuentes. Precisamente estas ayudas asegurarían que la atención al alumnado se realizase desde la globalidad del aula y no como dos programas que se desarrollan en paralelo: la programación de aula por un lado y, por otro, la ACI.

Formación inicial

Estudios posteriores

Actividades formativas sobre las NEE

Formación en centro

Experiencia profesional

Red de apoyo interna de centro

Los tutores y tutoras también recaban ayuda de profesionales de apoyo itinerantes como Logopedas de zona o de los asesores de NEE del Berritzegune, que intervienen prácticamente en todos los centros de la muestra. Un 80% de tutores y tutoras considera que los recursos son adecuados a la problemática que se presenta en el aula, pero la mitad cree que son insuficientes y habría que aumentarlos.

El profesorado mantiene un proceso formativo sobre las NEE y existe una estructura en el sistema que permite esta formación continua. Los tutores y tutoras son los que tienen una participación menor, que habría que impulsar. Existe una red de apoyo y formación suficiente, pero que aborda aspectos formativos y de asesoramiento que no inciden plenamente en la actividad global de aula. Se responde más desde la especificidad de las NEE individuales. Las tareas de asesoramiento al profesorado se realizan desde los recursos internos y externos al centro, principalmente ayudando en la realización de la ACI.

La formación sobre temas específicos de NEE y la referida al tratamiento de la diversidad no se tratan de forma integrada, en un mismo enfoque, de manera que dé claves y seguridad al profesorado para desarrollar actividades inclusivas en el aula.

Recursos de apoyo externos al centro

Resumen y sugerencias

4. Coordinación de los profesionales

Hace referencia a la participación activa del profesorado en la búsqueda de acuerdos para compartir la información y diseñar un plan de actuación conjunta que dé coherencia a la intervención educativa con el alumnado. La coordinación estimula la creación de fines comunes, la resolución de las diferencias y la participación en el establecimiento de objetivos y acciones que hacen que la respuesta educativa a las diversas necesidades sea más eficaz.

La coordinación entre los profesionales del centro educativo es un elemento básico para organizar la acción pedagógica del alumnado con necesidades educativas especiales. Un dato para establecer la importancia otorgada a este elemento es comprobar si los centros educativos tienen prevista la organización y el tiempo que van a dedicar a la coordinación, tanto entre los profesionales directamente implicados como con las familias del alumnado.

Para la valoración de este aspecto se considera:

- Tiempos dedicados a la coordinación entre profesionales.
- Actividades de coordinación con las familias.
- Modos de coordinación generados en el desarrollo de las ACI.

A la vista de los datos recogidos en esta evaluación, la gran mayoría de los centros de educación primaria tienen establecido dentro de su horario habitual tiempos concretos de coordinación entre los profesionales que atienden al alumnado con NEE, aunque con diferencias entre la pública 93% de los centros, y la concertada 78,4%. Por otro lado, aunque en menor medida, también hay tiempos dedicados a la coordinación con familias, más en la concertada (76,5%) que en la pública (56,6%).

La ACI desde su propia concepción, es un instrumento que pone a prueba el grado de cooperación entre los distintos profesionales ya que requiere el concurso y la distribución de tareas en las distintas fases de su desarrollo: la definición de los objetivos, la adaptación de los contenidos, materiales y actividades y, por último, la evaluación de la propia ACI.

Coordinación

La ACI: participantes y aspectos tratados

Según los datos recogidos, la colaboración más frecuente se da entre el tutor o tutora, profesorado PT y consultor, si bien en distintas medidas dependiendo de la fase del proceso: elaboración, desarrollo o seguimiento. Por ejemplo, el consultor se coordina más cuando se trata de definir los objetivos, adaptar los contenidos y evaluar la ACI, mientras que el profesorado PT, además de participar en esto adapta los materiales y la programación del aula. El profesorado tutor participa en todas las fases y generalmente también con las familias.

En el seguimiento y la valoración sobre la eficacia de una determinada ACI todos los profesionales coinciden en señalar que estas tareas las realizan en colaboración el profesorado PT, los consultores y los tutores y tutoras. La periodicidad con que se realizan estas tareas es sobre todo trimestral, aunque bastante a menudo se establecen coordinaciones semanales, seguramente para preparación de actividades y adaptación de materiales del desarrollo de la propia ACI, más que para la valoración y revisión de la misma.

Otros agentes educativos, relacionados directamente con algún tipo de necesidades educativas, son el logopeda y el fisioterapeuta. Prácticamente la mitad de las familias que afirman requerir estos recursos educativos para sus hijos e hijas dicen coordinarse con ellos. Más de la mitad de las familias que dicen que su hijo o hija cuenta con el recurso de la auxiliar (especialista de apoyo educativo), se coordinan con ella.

Además de la coordinación entre los miembros de la comunidad escolar, la coordinación puede extenderse también a otros profesionales que desde el ámbito zonal o territorial intervienen con el alumnado en otro contexto diferente al escolar como es el espacio sanitario y/o social. Un 12% del profesorado tutor refiere reunirse periódicamente con otras instancias relacionadas con la salud: Osakidetza, Unidades de Psiquiatría Infantil, etc. y un 22% lo hace con otros servicios de la red educativa como el Centro de Recursos para Invidentes (CRI) o con asociaciones relacionadas con otras discapacidades.

La mayoría de los centros recoge de forma explícita en sus documentos los tiempos de coordinación. Esta es más frecuente entre los profesionales del centro (profesorado PT, consultor y tutor) pero se observa también una tendencia a colaborar sistemáticamente con otros servicios (asesores y asesoras de NEE de Berritzegunes y servicios comunitarios). El tema central de estas reuniones gira en torno a las ACIs.

Estas reflexiones deberían ir encauzándose hacia metodologías que favorezcan la incorporación de las ACI como parte del tratamiento de la diversidad del aula.

**Coordinación
con otros
agentes
educativos**

**Coordinación
con servicios
comunitarios**

**Resumen y
sugerencias**

5. Participación de las familias

La escuela inclusiva asume que la participación de las familias es necesaria para el logro de una educación de calidad. Esta participación incluye todo el proceso educativo, tanto la planificación como el desarrollo y la evaluación. Requiere la existencia de una comunicación fluida entre el centro educativo y las familias de manera que haya un intercambio bidireccional de información. Para responder adecuadamente a la diversidad, la escuela requiere abrirse a la colaboración con los padres y madres, así como con las instituciones y la comunidad.

Para valorar este aspecto se considera:

- Coordinación con el profesorado.
- Participación en actividades complementarias y extraescolares.

Las familias de la muestra de esta investigación, todas ellas con hijos e hijas que tienen una ACI elaborada, afirman que la forma más habitual de comunicación entre el profesorado y las familias es a través de la entrevista personal. Las reuniones o entrevistas se realizan en la mayoría de los casos con el profesorado tutor y en un porcentaje ligeramente inferior con los profesionales de apoyo.

Las familias conceden, por lo general, bastante importancia a cualquier tipo de reunión que se convoque desde el centro escolar. La importancia concedida a las reuniones aumenta cuando se pasa de tratar temas generales del centro a temas que ayudan a sensibilizar a los compañeros y compañeras y por lo tanto a mejorar la integración de sus hijos e hijas en el aula ordinaria. Conceden mayor importancia, el 90% de las familias de la muestra, a las entrevistas personales sobre la evolución de sus hijos e hijas.

Aunque la mayoría de las familias fueron informadas sobre la necesidad de elaborar una ACI para recoger el currículo de su hijo o hija, más de un 10% de ellas no recibió la información pertinente.

Las reuniones se realizan generalmente con una frecuencia trimestral, lo que parece indicar que podrían ir dirigidas al seguimiento general del alumnado (coincidiendo con el final de las tres evaluaciones del curso escolar). Cabe mencionar que un 30% de las familias dice reunirse además de forma ocasional con el profesorado. Esto puede significar que cuando se produce cualquier hecho que afecta al alumno o alumna, el profesorado y la familia mantienen contacto para tratarlo de forma conjunta.

La finalidad principal de las reuniones es informar a las familias sobre el proceso educativo de sus hijos e hijas en el ámbito escolar. En mucha menor medida tendrían como objetivo conocer la evolución del niño o niña en el ámbito familiar o el grado de satisfacción de los padres y madres. La percepción que tiene la familia de las reuniones coincide con la expresada por los tutores.

Por lo que se refiere a la participación de las familias en las actividades tanto complementarias (fiestas, excursiones, etc. dentro del horario lectivo) como extraescolares, los bajos porcentajes de participación podrían estar relacionados con la falta de una "cultura de participación" entre las familias y los centros.

La plena participación familiar supone tomar parte en todas las decisiones que se adoptan en el proceso educativo, desde la planificación hasta la evaluación. Sin embargo, el papel de las familias sigue siendo principalmente receptivo; aún debe avanzarse en lo que postula la escuela inclusiva acerca de la participación familiar en el proceso educativo y en la importancia de considerar la información de los padres y madres sobre la educación de sus hijos e hijas.

No todas las familias conocen que el currículo de su hijo o hija se recoge en una Adaptación Curricular Individualizada (ACI), algo que habría que extender a todas las familias.

**Reuniones
profesorado y
familias**

Temas

**Frecuencia
reuniones**

**Finalidad
reuniones**

**Actividades
complementarias
y extraescolares**

**Resumen y
sugerencias**

6. Grado de satisfacción de las familias con la respuesta educativa

Además de la necesidad que tiene la escuela de la colaboración de las familias para conocer y así responder a las características diversas del alumnado durante todo el periodo educativo, la colaboración con la familia facilita la creación de un entorno de ayuda y abre los centros escolares a la comunidad educativa. Una relación fluida y de corresponsabilidad entre la familia y el centro durante el proceso educativo, es uno de los indicadores de los sistemas educativos que obtienen buenos resultados. Además, cualquier sistema que quiera valorar la calidad de la respuesta o el servicio que ofrece debe medir el grado de satisfacción que éste genera en el usuario. El resultado se convierte en la línea base para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en el caso de los centros educativos.

Se analiza el grado de satisfacción de las familias respecto a los siguientes aspectos:

- Planteamientos educativos y espacios de intervención.
- Reuniones individuales con los profesionales.
- Recursos educativos, personales y materiales.

Las familias consideran que el programa educativo ofrecido a sus hijos e hijas es adecuado, sobre todo cuando se da una equilibrada combinación entre la intervención en el aula ordinaria y en la de apoyo. La mayoría de las familias consideran que la atención que reciben sus hijos o hijas es adecuada o muy adecuada. Un 88% de las familias de la muestra se siente satisfecha de la intervención dentro del aula ordinaria, y un 93% de las mismas muestra satisfacción respecto a la que reciben en el aula de apoyo. Sin embargo, más de un 70% de las familias considera que deben mejorarse los apoyos para la integración de sus hijos e hijas en actividades fuera de estas aulas (patios, fiestas, excursiones...) para facilitar su socialización e integración plena.

Un 75% de las familias coincide con los objetivos y las expectativas que en el centro tiene hacia sus hijos e hijas.

El 99% de las familias muestra un alto grado de satisfacción con las entrevistas individuales que mantiene con los profesionales del centro. Considera fluida la comunicación con el centro escolar y confían en el profesorado. Las reuniones sirven fundamentalmente para orientarles e intercambiar información sobre el proceso de integración y de aprendizaje; en menor grado sirven para recoger información de la evolución de su hijo o hija en el ámbito familiar.

Un 73% de las familias considera adecuados y suficientes los recursos que utilizan sus hijos e hijas, tanto los de acceso como los recursos personales de apoyo del centro educativo. Las familias (86%) se sienten escuchadas en las decisiones sobre los recursos de apoyo que requieren sus hijos e hijas.

En general las familias están altamente satisfechas con la atención educativa que se les dispensa a sus hijos e hijas aunque pocas veces se pide directamente su valoración en las reuniones que mantienen con los tutores o tutoras.

Crean que deberían mejorarse los apoyos para la inclusión en áreas no docentes del centro y para una mayor participación social en el mismo.

**Con los
planteamientos
educativos**

**Con las
entrevistas
individuales**

**Con los
recursos**

**Resumen y
sugerencias**

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

3

A. Características de profesionales, centros y familias

I. Perfil de los profesionales que atienden alumnado con NEE

En este apartado se analiza información de los profesionales de apoyo adscritos a los centros de Educación Primaria de la muestra, profesorado consultor, profesorado de Pedagogía Terapéutica (PT) y Audición y Lenguaje (ALE)¹⁹, así como de los tutores y tutoras que atiende en sus aulas alumnado con ACI.

• Características personales

	PROFESIONALES DE APOYO		PROFESORADO TUTOR
	PT	Consultor-consultora	
Sexo	92% mujer	84% mujer	76% mujer
Media de edad	42 años	45 años	48 años

En los tres colectivos de profesionales el porcentaje de mujeres es superior al de hombres. Son mujeres un 91,6% del profesorado de PT, el 84,5% del consultor y el 75,9% del de Primaria.

Entre los profesionales participantes en este estudio la media de edad supera los 40 años, aumentando en el caso de los tutores y tutoras hasta 48 años. Los porcentajes más altos se concentran en la banda comprendida entre los 40 y 50 años de edad.

• Titulación y situación administrativa laboral

	PROFESIONALES DE APOYO		PROFESORADO TUTOR
	PT	Consultor-consultora	
Titulación	Inicial: Magisterio 47% una Licenciatura	Inicial: Magisterio 52% una Licenciatura	Inicial: Magisterio 14% una Licenciatura
Situación administrativa	75% funcionarios definitivos, provisionales o con contrato laboral fijo	75% funcionarios definitivos, provisionales o con contrato laboral fijo	93% funcionarios definitivos, provisionales o con contrato laboral fijo

La **formación inicial básica** de la mayor parte de estos profesionales, más del 82%, es la Diplomatura en Magisterio. Un porcentaje considerablemente alto de profesionales de apoyo ha ampliado su formación inicial con estudios superiores. Más de la mitad del profesorado consultor tiene una Licenciatura en Psicología, Pedagogía o bien en Psicopedagogía, al igual que el 46,6% del profesorado de PT. El 6,7% de ellos tiene 2 Licenciaturas. Se trata de profesionales que han mantenido una trayectoria de autoformación amplia ligada al desarrollo de su puesto de trabajo.

Entre los tutores y tutoras de este estudio, el 14,3% ha ampliado su formación con estudios superiores en algunas de las Licenciaturas citadas.

En relación con la adscripción al centro, el 79,2% del profesorado de PT desarrolla su función en un Aula de Apoyo; un 11,2% del mismo está adscrito a un Aula de Audición y Lenguaje; el 3,4% atiende un Aula Estable generalmente para alumnado con Trastornos Generalizados del Desarrollo y un 2,8% está adscrito a un Aula de agrupamiento para alumnado con sordera.²⁰

(19) En adelante, cuando se alude al profesorado de Pedagogía Terapéutica se incluirá también al profesorado de Audición y Lenguaje.

(20) Ver definición de estas aulas en Anexo 2: Glosario de términos.

Entre los tutores y tutoras de alumnado con ACI participante en este estudio, el 62,5% se encuentra en centros de la red pública y un 37,5% en centros concertados.

La distribución por ciclos y estratos de los tutores y tutoras de alumnado con ACI es:

	% Pública	% Concertada	Total
1. Ciclo Primaria	17,1	19	17,9
2. Ciclo Primaria	41,4	42,9	42
3. Ciclo Primaria	37,2	38,1	37,5

	%Pública	%Concertada	Total
Modelo A	44,3	45,2	44,6
Modelo B	17,1	19	17,9
Modelo D	35,7	33,3	34,8

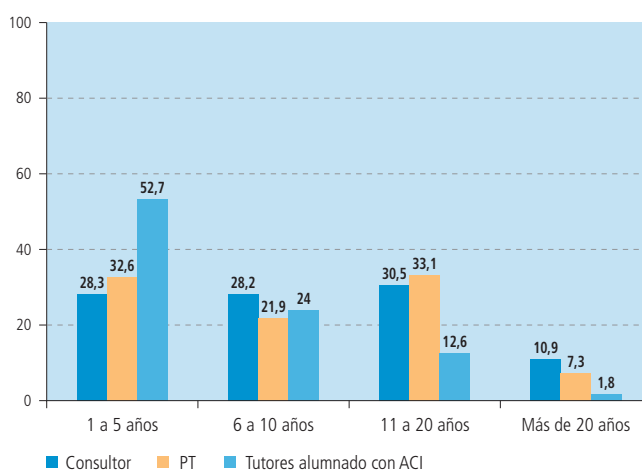
*Se ha desestimado el % que Ns-Nc²¹

• Experiencia con alumnado de NEE

Experiencia	PROFESIONALES DE APOYO		PROFESORADO TUTOR
	PT	Consultor-consultora	
	62,3%: más de 5 años	70%: más de 5 años	38,4%: más de 5 años
	40%: más de 10 años	41,4%: más de 10 años	40%: entre 2 y 5 años
			31%: de 1 a 2 años

Al analizar los **años de experiencia con alumnado con NEE** de los profesionales de apoyo se observa que son colectivos con importante experiencia en este ámbito. Cerca del 70% tiene más de 5 años de experiencia con este tipo de alumnado y más del 40% supera los 10 años de experiencia directa en este campo. Entre los tutores y tutoras de alumnado con ACI, el 40% tiene entre 2 y 5 años de experiencia con alumnado de NEE. El 31% tiene uno o dos años de experiencia, es decir, lo correspondiente a un ciclo educativo que es el tiempo que normalmente permanece cada tutor con el mismo alumnado.

Gráfica 1. Años de experiencia con alumnado con NEE



(21) En todas las tablas que presentan porcentajes se ha desestimado la opción Ns-Nc.

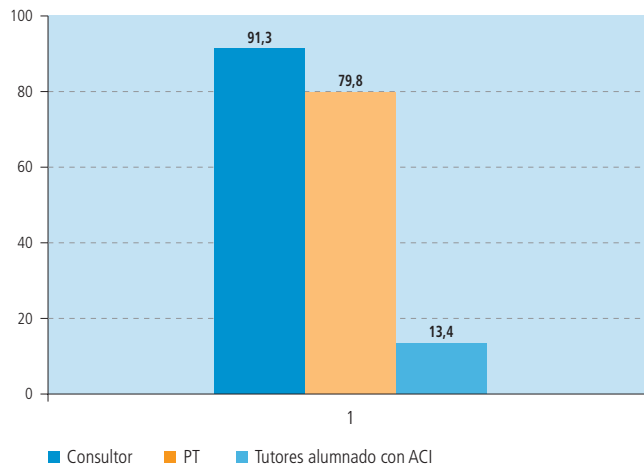
• **Formación sobre NEE en los 3 últimos años**

Dentro del aspecto formativo, se analiza la participación de los profesionales en actividades de formación sobre la respuesta a las NEE en los últimos 3 años.

	PROFESIONALES DE APOYO		PROFESORADO TUTOR
	PT	Consultor-consultora	
Formación sobre NEE en los 3 últimos años	80%	91%	13,4%
Modalidad	Cursos de menos de 30 horas de duración 30% formación de más de 30 horas sobre discapacidad	Cursos de menos de 30 horas de duración	Cursos de menos de 30 horas de duración
Organización	Berritzegune: 60% de las actividades	Berritzegune: 70% de las actividades	Berritzegune: 25% de las actividades
Satisfacción	62% amplia y suficiente	78% amplia y suficiente	68% suficiente

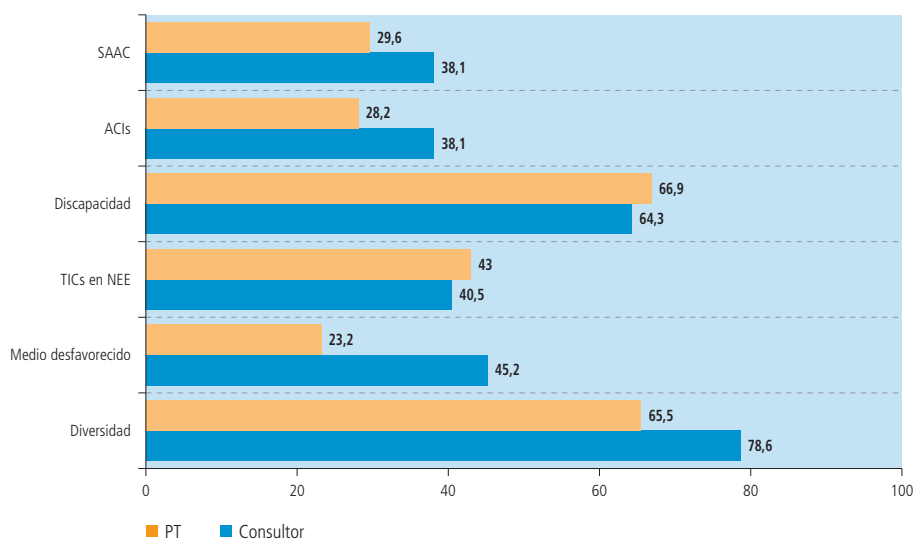
Se constata que un porcentaje muy alto de los **profesionales de apoyo** ha participado en actividades formativas, tal como muestra el siguiente gráfico.

Gráfica 2. Actividades de formación sobre NEE en los últimos 3 años



Los temas específicos de formación y los porcentajes de participación del profesorado de apoyo en cada tema se especifican gráficamente a continuación.

Gráfica 3. Participación en actividades de formación por temas



SAAC: Sistemas Alternativos y/o Aumentativos de Comunicación

ACIs: Elaboración de Adaptaciones curriculares individuales

TICs en NEE: Aplicación de tecnologías de la Información y la Comunicación para alumnado con NEE

Discapacidad: Formación sobre distintas discapacidades: mental, autismo, deficiencia motora o deficiencia sensorial...

Agrupando los temas de formación citados se establecen dos categorías:

- Formación genérica sobre las NEE: Alumnado de medio desfavorecido, Tratamiento de la diversidad en el aula y Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) con alumnado con NEE.
- Formación específica sobre NEE: Elaboración de ACI, Tratamiento de alumnado con discapacidad (diferentes trastornos) y Conocimiento de Sistemas Alternativos y/o Aumentativos de Comunicación.

En ambos grupos, profesorado de PT y consultor, la formación genérica sobre las NEE es mayor que la participación en actividades más específicas sobre las NEE

Entre los tutores y tutoras consultados que atienden alumnado con ACI en sus aulas, únicamente el 13,4% ha realizado algún tipo de formación sobre las NEE en los 3 últimos años. Destaca la escasa participación en actividades formativas, aunque hay que considerar el asesoramiento que pueden recibir directamente de los profesionales de apoyo del centro —PT y consultora— o de los asesores de NEE del Berritzegune de la zona.

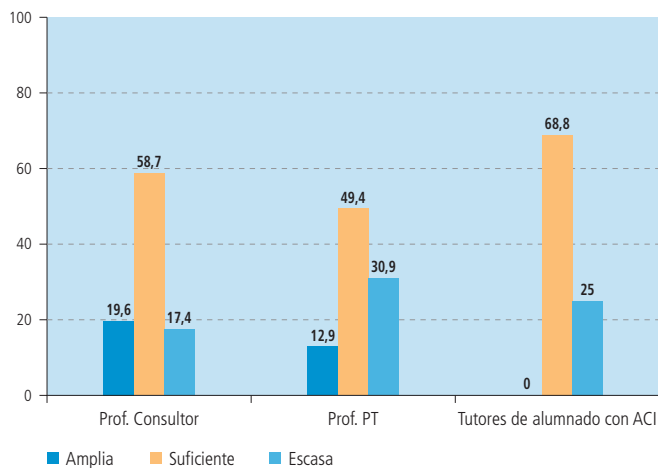
Los temas de formación de este grupo coinciden con los de los profesionales de apoyo: mayor participación en tratamiento a la diversidad que en aspectos específicos sobre la respuesta al alumnado con discapacidades concretas.

La **modalidad de formación** preferente ha sido la realización de cursos de menos de 30 horas de duración. Cerca del 35% de los profesionales de apoyo ha realizado cursos de más de 30 horas de duración sobre el tratamiento a la diversidad. Alrededor del 30% del profesorado de PT ha realizado formación de más de 30 horas sobre la atención al alumnado con diferentes discapacidades.

En la **organización de la formación** citada, el Berritzegune de la zona tiene una participación significativa. Cerca del 40% de las actividades formativas dirigidas a los consultores y consultoras y el 14% de las dirigidas a profesorado de PT se han organizado directamente en estos servicios zonales. Además, los Berritzegune han coparticipado en la organización y gestión junto con otra Institución (centro escolar, el Departamento de Educación, la Universidad u otra entidad) en el 30% de la formación recibida por consultores y consultoras y el 46% de la formación dirigida a profesorado de PT. En el caso de la formación recibida por los tutores y tutoras de alumnado con ACI el Berritzegune de la zona ha organizado directamente el 25% de la misma. El resto se ha organizado y/o gestionado conjuntamente por el propio centro escolar y los Berritzegunes junto con el Departamento de Educación, Universidad u otros.

El **grado de satisfacción con las oportunidades formativas** de los profesionales de apoyo se puede considerar medio. De hecho, alrededor del 78% de los consultores y consultoras de la muestra considera que la oferta formativa es suficiente o amplia, mientras que esta opinión baja al 62% en el caso del profesorado de PT. Entre los tutores y tutoras de alumnado con ACI que han realizado algún tipo de formación, el 68% la consideran suficiente, y un 25% la considera escasa. En este grupo no hay ningún caso que considere las oportunidades de formación amplias.

Gráfica 4. Satisfacción sobre la oferta informativa



Este análisis permite describir el siguiente Perfil tipo de los profesionales que atienden al alumnado con NEE en Educación Primaria:

Profesionales de apoyo Profesorado consultor y de PT

- La mayoría son mujeres con 40 o más años de edad. (El 80% del profesorado consultor y el 60,7% del de PT tiene más de 40 años).
- Cerca del 75% de los profesionales de apoyo tiene una situación laboral de estabilidad.
- La mayor parte del profesorado de apoyo a las NEE (el 79,2%) está adscrito a un aula del centro denominada "aula de apoyo".
- Se trata de profesorado con importante experiencia en la educación de alumnado con NEE. Alrededor del 70% tiene más de 5 años de experiencia en este campo y de ellos, un 40% supera los 10 años de experiencia.
- Más del 80% tiene estudios de Magisterio como formación inicial y una parte importante de ellos ha ampliado estos estudios posteriormente. Más de la mitad del profesorado consultor y prácticamente la mitad —el 46,6%— del de PT tienen una Licenciatura en Pedagogía o Psicología además de los estudios iniciales. Un 6,7% tiene 2 Licenciaturas.
- Son profesionales que continúan formándose sobre las NEE a través de cursos. Más del 90% del profesorado consultor y el 80% del de PT ha realizado algún tipo de formación específica en los últimos 3 años.
- En la organización y gestión de las actividades formativas para los profesionales de apoyo a las NEE, los Berritzegunes zonales tienen un papel importante.
- El grado de satisfacción con la formación recibida es medio alto en el caso de los consultores y algo más bajo en el caso del profesorado de PT. Un 78% de las consultoras considera que la formación recibida es suficiente o amplia; un 62% del profesorado de PT tiene la misma opinión.
- El perfil de estos profesionales, profesorado consultor y de PT, muestra más similitudes que diferencias.

Tutores y tutoras de alumnado con ACI en Educación Primaria

- El 76% son mujeres, con una media de edad de 48 años, superior a la media de edad del profesorado de Infantil y Primaria.
- La situación administrativa de este profesorado es de estabilidad alta. El 84% es funcionario definitivo, provisional o tiene un contrato laboral fijo.
- Algo más del 30% de este profesorado tiene entre 1 y 2 años de experiencia con alumnado con NEE, lo correspondiente a un ciclo educativo.
- La mayoría tiene estudios de Magisterio como formación inicial. El 14,3% de estos tutores y tutoras tiene además una Licenciatura en Pedagogía o Psicopedagogía.
- En los 3 últimos años únicamente el 13,4% ha realizado algún tipo de formación específica. El grado de satisfacción sobre la misma es suficiente para el 69% de los participantes.
- En la organización y/o gestión de las actividades formativas ha participado el propio centro escolar y los Berritzegunes zonales.

II. Perfil de los centros de E. Primaria con alumnado de NEE

Se analizan las características de los centros que han tomado parte en la evaluación considerando los siguientes aspectos:

- Características generales de los centros.
- Recursos humanos disponibles en relación con la atención a las NEE.
- Alumnado con ACI y otras NEE existentes en cada centro.

• Características de los centros

Se recaba información del cuestionario dirigido a la Jefatura de Estudios, al cual ha respondido el 87% de los mismos.

Algo más de la mitad de los centros disponen del **equipamiento necesario** para asegurar el acceso del alumnado con minusvalías físicas, tal como se refleja en la siguiente tabla. El porcentaje de centros con eliminación de las barreras arquitectónicas llega al 70%, ya que disponen bien de rampa o de ascensor, por lo que se asegura el acceso del alumnado al edificio escolar.

PORCENTAJE DE CENTROS CON SUPRESIÓN DE BARRERAS

Ascensor	Rampas	Baño adaptado
55,7%	54,5%	45,5%

Los centros de Educación Primaria participantes en este estudio disponen de las siguientes **ayudas técnicas** para adaptar el currículo y asegurar el acceso al mismo de alumnos y alumnas con problemas sensoriales, motóricos o de comunicación.

PORCENTAJE DE CENTROS QUE DISPONEN DE MATERIALES ESPECIALES

Ordenador personal para alumno con ACI	Tablero de comunicación	Frecuencia Modulada en centro
45,5%	10,2%	15,9%

Algunos de estos centros están implicados en determinados **proyectos de centro** que, aún sin tener relación directa con la respuesta que se da al alumnado con NEE, puede ser indicativo del interés del equipo docente en crear una cultura de calidad con la que afrontar la tarea educativa.

PORCENTAJE DE CENTROS IMPLICADOS EN PROYECTOS

Introducción temprana de las Lenguas	Proyectos de calidad	Desarrollo de las TIC
72,7%	36,4%	65,9%

Estos centros han desarrollado **actividades formativas sobre las NEE** en los 3 últimos años, preferentemente mediante actividades puntuales como charlas, conferencias, etc. en los temas que indica la tabla siguiente.

PORCENTAJE DE CENTROS QUE HAN REALIZADO FORMACIÓN SOBRE NEE EN LOS 3 ÚLTIMOS AÑOS

Tratamiento a la diversidad	Adaptaciones curriculares ACI	Alumnado con discapacidad	Alumnado medio social desfavorecido	TIC para alumnado con NEE	Sistemas alternativos y/o aumentativos de comunicación
71,6%	44,3%	37,5%	36,4%	37,5%	23,9%

• Recursos humanos disponibles en relación con la atención a las NEE

Nº DE CENTROS DE LA MUESTRA Y RECURSOS ESPECIALES

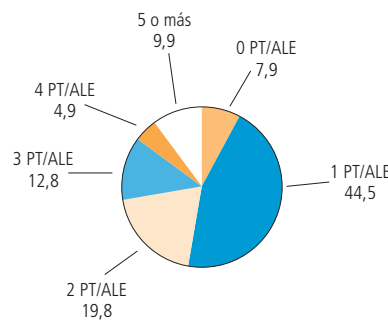
	Nº de centros	Nº de profesorado Consultor	Nº de profesorado de PT
Pública	53	46	133
Concertada	48	—	74
Total	101	46	207

Referencia: Base de datos de las Delegaciones de Educación

El 100% de los **consultores y consultoras** se encuentran en centros de la red pública. Un 86,7% de los centros de la red pública tiene consultor o consultora y sólo siete centros públicos de la muestra no disponen de esa figura.

Más del 90% de los centros de Educación Primaria de la muestra tiene al menos 1 profesor o profesora de PT.

Gráfica 5. Porcentaje de centros con profesorado de PT



Los centros de la red pública concentran mayor número de profesorado de PT. Una de las razones puede ser la existencia en esta red de **recursos específicos creados** para la atención a determinado alumnado con NEE como son las Aulas Estables, generalmente para alumnado con Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) y retraso mental grave, y las Aulas de agrupamiento de alumnado con sordera²².

PORCENTAJE DE CENTROS Y Nº DE AULAS ESTABLE Y DE AGRUPAMIENTO DE ALUMNADO CON SORDERA

	1 Aula Estable	2 Aulas Estables	Más de 2 Aulas Estables	1 Aula de agrupamiento alumnado con sordera
Pública	11,8%	2%	3,9%	9,8%
Concertada	8,1%	—	—	5,4%

Se analizan también los **recursos humanos externos al centro** que intervienen en el mismo para asesorar en la respuesta educativa al alumnado con NEE.

PORCENTAJE DE CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LOS QUE INTERVIENEN ASESORES EXTERNOS

Asesores de NEE del Berritzegune	Logopeda de zona	Fisioterapeuta de zona	Centro de recursos de invidentes (CRI)	Asociaciones Down, Aspace, Gautena...
99%	84%	44%	29,5%	39,8%

(22) Aulas Estables, Aulas de agrupamiento de alumnado con sordera: Ver Anexo 2. Glosario de términos.

• Alumnado con ACI y otras NEE y recursos existentes en centros

Los centros de Educación Primaria de la muestra atienden al siguiente alumnado:

TIPO DE ALUMNADO CON NEE DE LA MUESTRA SEGÚN LA RED

	Alumnado con ACI	Alumnado con NEE	Total
Pública	234	376	610
Concertada	97	316	413

* Datos facilitados por las Delegaciones de Educación de Bizkaia, Araba y Gipuzkoa. Se incluye al alumnado escolarizado en los cursos de 1º a 6º de Primaria.

Mientras que la distribución por redes del alumnado con NEE es bastante equitativa, el alumnado con ACI se concentra principalmente en la red pública. Puede deberse a que una parte de estos alumnos y alumnas esté ya diagnosticado en el momento de iniciar la escolarización y se oriente a la familia a centros con recursos específicos para su atención. El hecho de que estos recursos especiales se ubiquen sobre todo en centros públicos puede haber generado una dinámica en la escolarización del alumnado diagnosticado precozmente.

El alumnado con ACI y otras NEE, así como los recursos disponibles en los centros para su atención se distribuye de la forma siguiente:

ALUMNADO CON NEE Y RECURSOS DE CENTRO EN LOS 3 TERRITORIOS

	ACI	NEE	RECURSOS EN CENTRO	
Araba	91	262	43 PT	8 Consultores
Bizkaia	150	299	111 PT	30 Consultores
Gipuzkoa	90	131	53 PT	8 Consultores

MUESTRA DE BIZKAIA²³

Nº PT por centro	Nº centros	PÚBLICA		CONCERTADA		
		Nº Alumnos con ACI	Nº Alumnos con NEE	Nº centros	Nº Alumnos con ACI	Nº Alumnos con NEE
0 PT	3	7	1	2	0	1
1 PT	15	31	67	11	9	36
2 PT	4	14	10	9	9	50
3 PT	6	23	41	4	6	39
4 PT	3	24	25	0	0	0
5 o más PT	3	27	29	0	0	0

En el territorio de Bizkaia, el 84% del alumnado con ACI de la muestra está escolarizado en centros de la red pública. El 40,4% de ellos se escolariza en 6 centros públicos que disponen de cuatro o más profesores de PT. El 24,6% del alumnado con ACI de la red pública es atendido en centros que disponen de un profesor de PT.

El alumnado con NEE se distribuye de forma más equilibrada en ambas redes, si bien el porcentaje de la red pública es algo mayor (el 57,8%).

(23) Los datos de cada Territorio se refieren a todo el alumnado con NEE de los centros de Educación Primaria de la muestra, incluido el de 6º. Fuente de información: Delegaciones Territoriales.

MUESTRA DE GIPUZKOA

Nº PT por centro	PÚBLICA			CONCERTADA		
	Nº centros	Nº Alumnos con ACI	Nº Alumnos con NEE	Nº centros	Nº Alumnos con ACI	Nº Alumnos con NEE
0 PT	0	0	0	2	5	3
1 PT	5	10	22	5	10	20
2 PT	1	0	6	5	18	19
3 PT	2	8	11	1	8	2
4 PT	0	0	0	2*	0	10
5 o más PT	2	31	38	0	0	0

* Uno de los centros tiene más de 4 PT; no se ha contabilizado ningún alumno de ACI ni de NEE ya que están en Secundaria y no entran en la muestra.

En los centros públicos y concertados de la muestra de Gipuzkoa se da una distribución similar del alumnado con ACI, el 54,4% está en la red pública y el 45,5% en la concertada. Un 63% del alumnado escolarizado en la pública se concentra en dos centros con un número elevado de recursos (5 o más profesores de PT).

El porcentaje de alumnado con NEE atendido en centros públicos de la muestra es algo más alto (58,7%) que el de los concertados (41,2%).

El equilibrio en la distribución del alumnado con ACI y otras NEE en los centros públicos y concertados de la muestra de Gipuzkoa quizá podría explicarse por el papel que jugaron al inicio de la integración las diversas Asociaciones de este territorio.

MUESTRA DE ARABA

Nº PT por centro	PÚBLICA			CONCERTADA		
	Nº centros	Nº Alumnos con ACI	Nº Alumnos con NEE	Nº centros	Nº Alumnos con ACI	Nº Alumnos con NEE
0 PT	—	—	—	—	—	—
1 PT	2	4	18	7	32	136
2 PT	1	2	9	—	—	—
3 PT	—	—	—	—	—	—
4 PT	—	—	—	—	—	—
5 o más PT	5	53	99	—	—	—

El 65% del alumnado con ACI de los centros de la muestra de Araba está escolarizado en la red pública. La mayoría de estos (exactamente el 89,8%) se encuentra en 5 centros públicos que disponen de importantes recursos humanos (más de 5 profesores o profesoras de PT).

El alumnado con NEE de Araba está repartido prácticamente por igual entre los centros de titularidad pública y concertada. Es de destacar el número de alumnos y alumnas con NEE atendidos en centros que disponen únicamente de un PT.

El tipo de integración o inclusión del alumnado que se da en Araba puede ser deudor de los comienzos de la integración en este territorio, donde se cerraron los centros específicos existentes y el alumnado se reubicó en determinados centros, sobre todo de titularidad pública, que aglutinaron tanto al alumnado como los recursos especializados. Así lo reflejan los datos del 77% del alumnado con ACI y del 78% del de NEE que se distribuyen en 5 centros con importantes recursos especializados.

En síntesis y atendiendo al número de alumnado con ACI y con otras NEE en cada Territorio se puede concluir que en esta muestra:

- El alumnado con NEE se distribuye de forma bastante equitativa en centros de las dos redes, pública y concertada, en los tres Territorios.
- Se da una mayor concentración tanto de recursos específicos como de alumnado con ACI en los centros de la red pública. Aunque ambas redes no son fácilmente comparables, ya que tienen realidades diferentes en recursos, estructura, etc. Puede haber una dinámica creada que orienta la escolarización del alumnado con discapacidad a centros públicos, que son los que disponen de mayor número de recursos específicos.
- En Araba y Bizkaia hay un mayor número de alumnado con ACI integrado en centros de titularidad pública, mientras que en Gipuzkoa la distribución es más equilibrada entre ambas redes. En este Territorio, las Asociaciones de familias han tenido un papel importante, tanto en la detección precoz de la deficiencia como en la orientación para la escolarización. El hecho de que tradicionalmente hayan estado vinculadas a centros concertados y públicos ha podido influir en una distribución bastante equilibrada.
- La trayectoria seguida en Araba con los centros específicos que, tras cerrarse, reubicaron el alumnado y los recursos en unos pocos centros públicos, puede haber sido la causa de la concentración de una gran parte del alumnado con ACI en un número reducido de centros.
- Teniendo en cuenta las diferencias de población de los tres Territorios, es de destacar el elevado número de alumnado con ACI y otras NEE que presenta Araba (doble que Gipuzkoa y sólo 63 menos que Bizkaia).
- Estas diferencias en el número de alumnado con ACI y otras NEE induce a pensar en la existencia de criterios diferentes para la inclusión del alumnado en las listas que se envían a las Delegaciones Territoriales.

III. Perfil de las familias de alumnado con ACI

Los datos recogidos de los cuestionarios se refieren a 104 familias cuyos hijos e hijas están escolarizados en centros ordinarios y tienen necesidades educativas especiales de diversa índole que requieren adaptaciones curriculares significativas.

La lengua utilizada para contestar al cuestionario ha sido el castellano en el 95% de los casos y el 5%, en euskera. El cuestionario ha sido contestado sólo por la madre en un 55,8%, sólo por el padre en un 5,8%, por ambos en un 28,8% y por otra persona en un 4,8%, el mismo porcentaje que los que no han contestado.

CARACTERÍSTICAS DE LOS HIJOS E HIJAS

• Sexo

Los hijos con necesidades educativas especiales referidos por las familias de la muestra son 71 chicos (68,3%) y 33 chicas (31,7%).

• Tipo de discapacidad

Discapacidad	Nº alumnos/as	Porcentaje
Psíquica	49	47,1
Física	15	14,4
Sensorial (auditiva+visual)	19 (12+7)	18,3
Otras*	19	18,3
Ns/Nc	2	1,9
TOTAL	104	100

*Hace referencia a varias discapacidades o problemas asociados a las mismas

• Edad de inicio de la escolarización

Edad de inicio	Porcentaje
A los 2 años	42,3
A los 3 años	44,2
A los 4 años	4,8
A los 5 años	3,8
Ns/nc	4,8

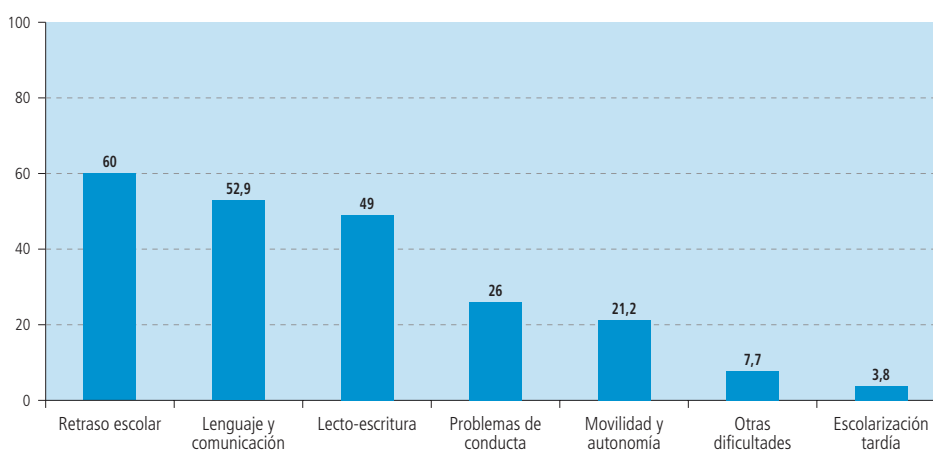
• Modelos lingüísticos de escolarización

	Modelo A	Modelo B	Modelo D
Alumnado con ACI	45 (43,3%)	21 (20,2%)	37 (35,6%)

• Tipo de necesidades educativas especiales

Las discapacidades se definen en el contexto educativo en términos de necesidades educativas especiales a las que el sistema debe responder. Los mayores porcentajes corresponden a necesidades relacionadas con el retraso escolar y el desarrollo del lenguaje y la comunicación. Un 49% de los niños o niñas con ACI de estas familias tiene dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura y escritura. El tipo de dificultades no son excluyentes.

Gráfica 6. Áreas de mayor dificultad para el alumnado con ACI. Porcentaje



• Actividades extraescolares y de ocio

Los hijos e hijas de estas familias realizan las siguientes actividades extraescolares:

REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES. PORCENTAJE

	En centro escolar	En Asociación	Clases de recuperación	Deberes escolares
Menos de 1 h/sem.	10,6	13,5	8,7	29,8
1 ó 2 horas/sem.	16,3	6,7	19,2	47,1

El 50% de los niños y niñas no dedican tiempo a la realización de deportes. Las familias refieren que el tiempo que dedican a ver la televisión semanalmente es bajo, el 70% la ve un máximo dos horas a la semana.

REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES DE OCIO

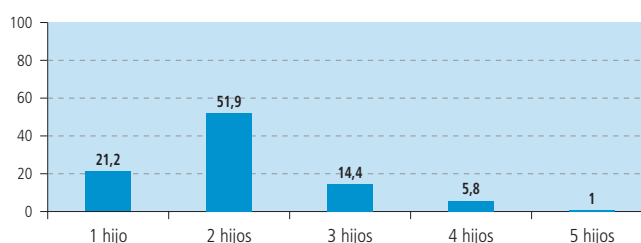
	Deportes	Ver TV
Menos de 1 h/sem.	22,1	32,7
1 ó 2 horas/sem.	25	37,5

CARACTERÍSTICAS DEL NÚCLEO FAMILIAR

• Número de hijos e hijas

El número de hijos e hijas en las familias encuestadas se distribuye como sigue:

Gráfica 7. Número de hijos e hijas en la familia. Porcentaje

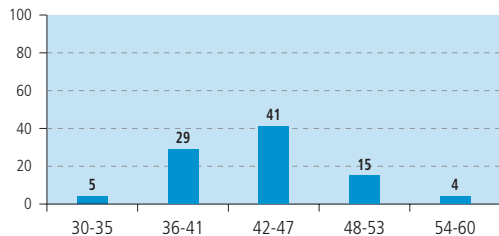


En relación al número de personas que viven en el hogar, es mayoría el núcleo familiar formado por 4 miembros: un porcentaje del 45,2% formado por el padre, madre y 2 hijos y/o hijas.

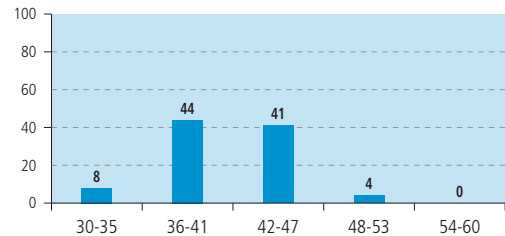
• **Edad del padre y de la madre**

La distribución por edad de los padres y madres de la muestra es la siguiente:

Gráfica 8. Edad del padre



Gráfica 9. Edad de la madre

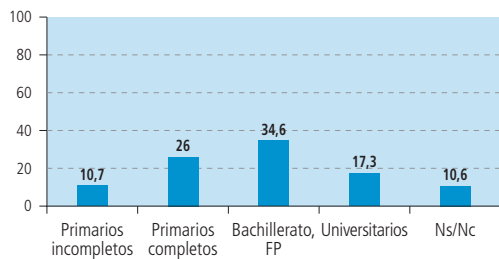


La media de edad de los padres se sitúa en 44 años (nacidos en el 1960) en el momento de realizar el estudio. La media de edad de las madres es de 41 años (nacidas en el 1963).

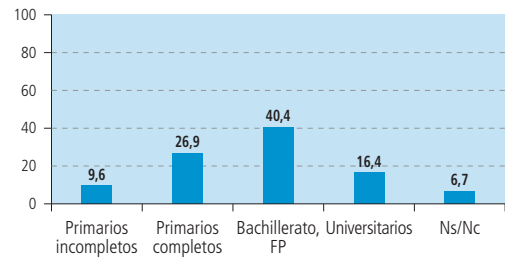
• **Estudios del padre y de la madre**

Los siguientes gráficos muestran el nivel máximo de estudios del padre y de la madre.

Gráfica 10. Estudios del padre



Gráfica 11. Estudios de la madre

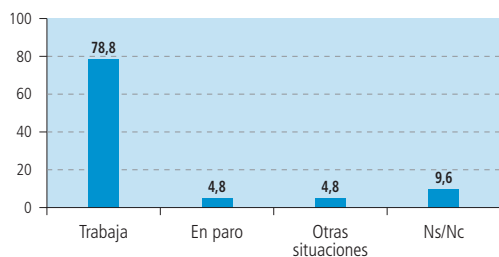


Comparativamente, el porcentaje de madres que tienen bachillerato y estudios universitarios medios es superior al de los padres, aunque estos alcanzan un mayor porcentaje en la realización de estudios universitarios superiores.

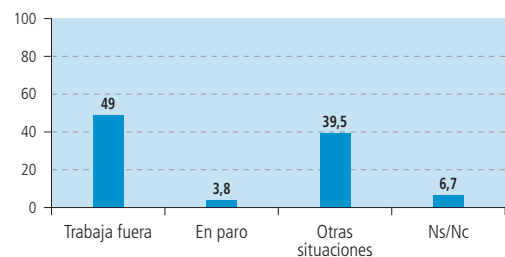
• **Situación laboral del padre y de la madre**

En el gráfico se recoge la situación laboral de los padres y madres de la muestra en el momento de cumplimentar el cuestionario:

Gráfica 12. Situación laboral del padre



Gráfica 13. Situación laboral de la madre

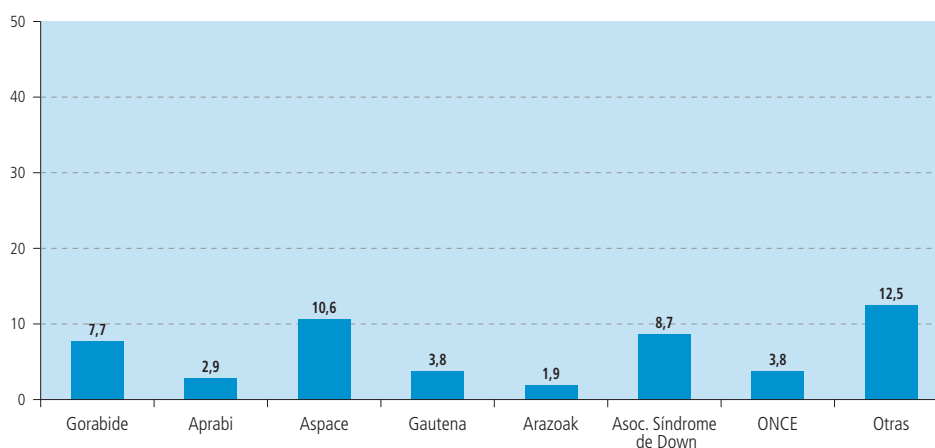


Sólo la mitad de las madres de la muestra tienen un trabajo remunerado frente al 79% de los padres.

• Pertenencia a Asociaciones

El porcentaje de familias de esta muestra asociadas a organizaciones relacionadas con diferentes discapacidades se muestra en el gráfico siguiente.

Gráfica 14. Porcentaje de pertenencia a Asociaciones

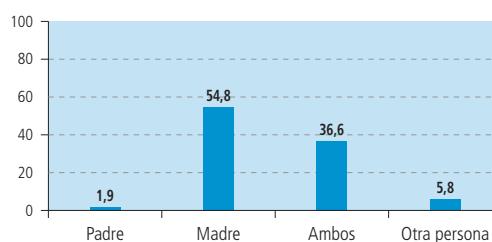


El porcentaje de familias que están vinculadas o pertenecen a Asociaciones relacionadas con las diferentes minusvalías llega casi al 50%.

• Seguimiento del proceso educativo

Más de la mitad de las familias encuestadas afirman que es la madre quien se ocupa del seguimiento escolar de sus hijos o hijas. En el 36% de las familias son los dos progenitores quienes se ocupan del mismo.

Gráfica 15. Seguimiento escolar



En el capítulo sobre las ACIs se recoge información más detallada sobre el grado de satisfacción de las familias respecto a la respuesta educativa que reciben sus hijos e hijas y su participación en el proceso de escolarización.

Se puede deducir, en líneas generales, que el perfil de las familias de alumnado con ACI de la muestra es el siguiente:

- La mayoría de las familias están formadas por la pareja y dos hijos, seguida por familias con un solo hijo. El porcentaje de familias numerosas desciende notablemente.
- Los padres en general trabajan fuera de casa, tienen estudios primarios y/o bachillerato y Formación Profesional y su media de edad es de 44 años.
- La mitad de las madres reciben remuneración por trabajar fuera del hogar; la mayoría tiene estudios primarios y hay un porcentaje mayor con bachillerato o Formación Profesional que en los padres y su media de edad es de 41 años.
- El grado de asociacionismo, es decir, la pertenencia a agrupaciones relacionadas con diferentes minusvalías llega al 50% aproximadamente.
- Es la madre quien se encarga mayoritariamente del seguimiento de la escolarización del hijo o la hija.

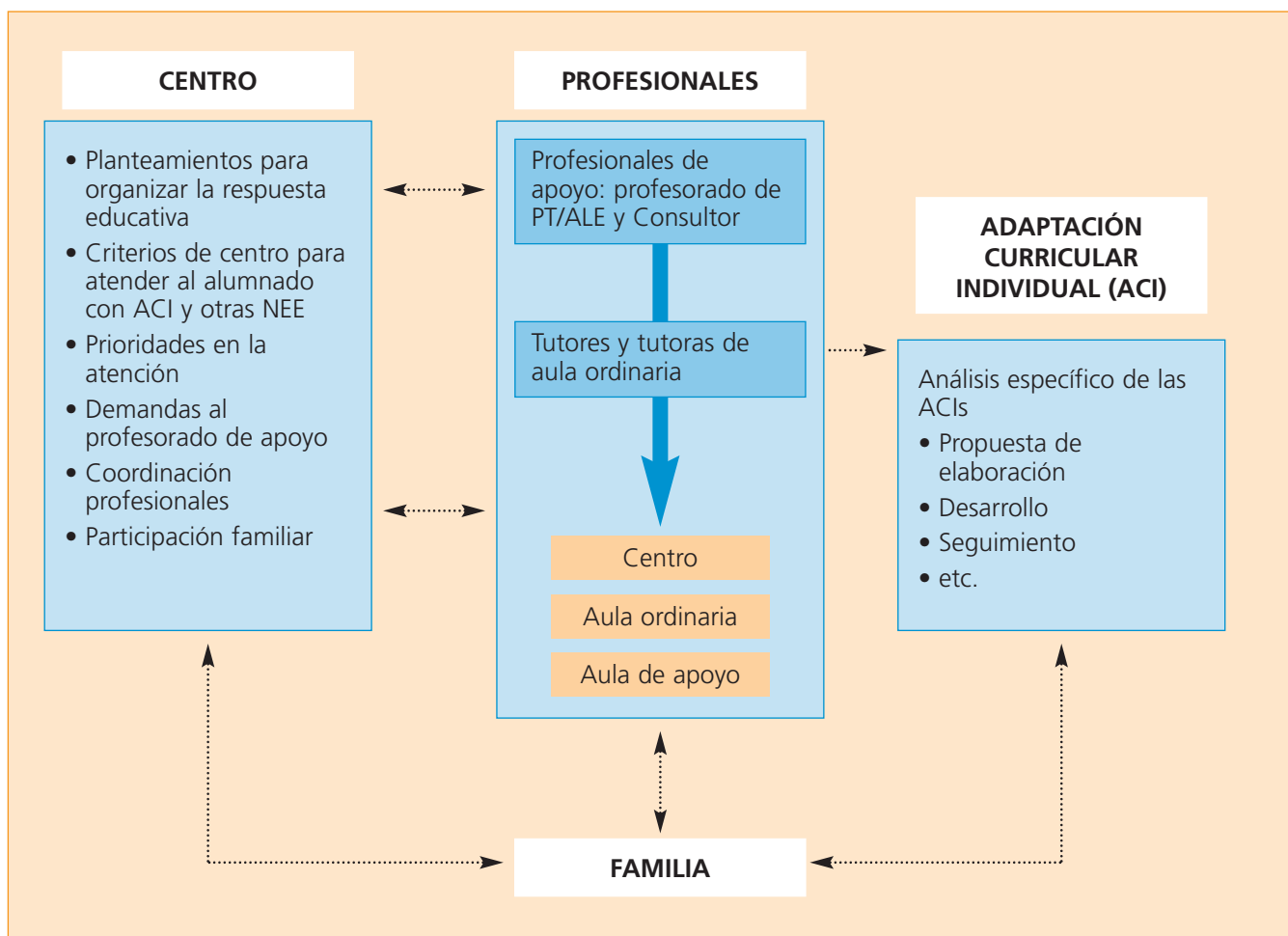
B. Análisis de la respuesta educativa

En el marco de la escuela inclusiva, el centro educativo se entiende como un sistema formado por los profesionales, el alumnado y las familias. Las necesidades del alumnado y de las familias, así como los planteamientos globales del centro condicionan las estrategias utilizadas por los profesionales e influyen en el tipo de respuesta que recibe el alumnado, de ahí el interés de su análisis.

El siguiente gráfico representa los tres ámbitos de análisis:

- **El centro en su globalidad**, como ente que de acuerdo con los principios de la Escuela Inclusiva, acoge al alumnado con NEE y debe darles una respuesta educativa adecuada a las diversas necesidades.
- **Los profesionales** que atienden al alumnado con ACI y otras NEE y abordan estas necesidades con **estrategias metodológicas** diversas: tutores y tutoras de alumnado con ACI y los profesionales de apoyo de centro, profesorado consultor y de PT.
- Por último, **la ACI** por ser ésta una respuesta específica puesta en marcha por el sistema educativo para responder a determinados alumnos y alumnas, y porque en su desarrollo aglutinan la intervención de Administración educativa, centro, profesionales, familia y el propio alumno o alumna.

Las **familias** son un elemento activo en la educación y formación del alumnado, el análisis de sus demandas, necesidades, participación y satisfacción se hace de forma transversal en los ámbitos anteriores.



I. Los centros: planteamientos para organizar la respuesta educativa

Una referencia para valorar la respuesta educativa que se da al alumnado con NEE es verificar si existen en los centros planteamientos globales previos que permitan organizar la atención educativa. Se entiende que un equipo docente que explicita los criterios y las prioridades para atender las necesidades educativas que se presentan es un grupo que ha reflexionado sobre este hecho y ha tomado decisiones al respecto. Por ello, se analiza si existen criterios, cómo y dónde se explicitan y cuáles son las prioridades para la utilización de los recursos educativos de que disponen.

1. CRITERIOS DEL CENTRO PARA ORGANIZAR LA ATENCIÓN AL ALUMNADO CON NEE

Según la opinión de los Jefes y Jefas de Estudio, prácticamente la totalidad de los centros de Primaria tienen criterios definidos para organizar la respuesta educativa y atender al alumnado con ACI y otras NEE.

CRITERIOS DE CENTRO PARA APOYAR AL ALUMNADO CON NEE

SÍ	NO
90,9%	9,1%

Un porcentaje alto de centros recoge los criterios establecidos de forma escrita en más de un documento del centro. La Programación del aula de apoyo, la ACI del alumno o alumna y el Plan anual de centro son los documentos que recogen en mayor medida los criterios para organizar la respuesta educativa. Los datos que facilitan los profesionales de apoyo a este respecto son coincidentes con los de las Jefaturas de Estudios.

DOCUMENTOS QUE RECOGEN LOS CRITERIOS PARA LA ATENCIÓN AL ALUMNADO CON NEE

PCC	Plan anual centro	ACI del alumno o alumna	Programación de ciclo	Programación del aula de apoyo
56,3%	77,55	87,55	37,5%	91,3%

Se observa que algo más de la mitad de estos centros de Educación Primaria recoge sus criterios en documentos que tienen cierta estabilidad en el centro, como es el PCC. Además, una gran parte utiliza también otros documentos que, por revisarse anualmente, pueden adaptarse a las necesidades que se presentan en un momento determinado.

Los centros de la muestra hacen **una revisión de los criterios** sobre la organización de los apoyos destinados al alumnado con ACI y otras NEE. La revisión anual que realiza prácticamente la totalidad de los centros hace pensar en una adaptación de los criterios para responder a la situación que se presenta cada curso escolar.

REVISIÓN DE LOS CRITERIOS DE CENTRO DE APOYO AL ALUMNADO CON NEE

Anualmente	Cada 2 años
98,7%	1,3%

2. PRIORIDADES DE CENTRO EN LA ORGANIZACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA

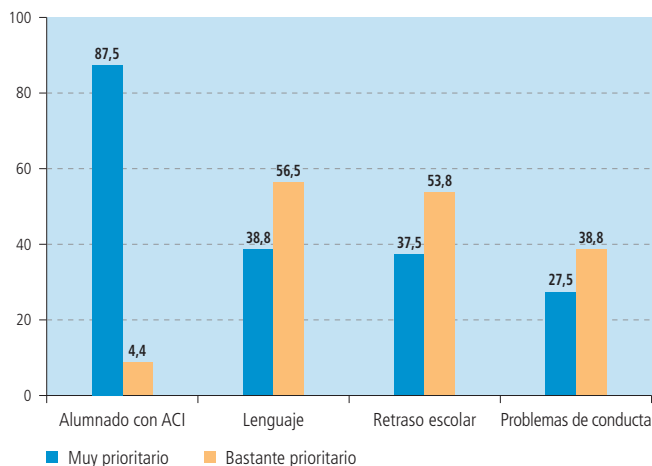
Los centros de Primaria de la muestra establecen de forma clara la prioridad de atención del alumnado con ACI. Analizando los porcentajes correspondientes a lo que consideran *“muy prioritario y bastante prioritario”* se comprueba que para el 96,3% de los centros el alumnado con ACI es la máxima prioridad en la atención y distribución de los recursos, (un 3,8% no ha contestado esta cuestión).

Le sigue el alumnado con retraso escolar y el que tiene problemas de lenguaje, ambos con una prioridad similar. Aunque los problemas de conducta ocupan el último lugar en cuanto a las prioridades de atención, un porcentaje consi-

derable del 66,3% ve muy necesario apoyar estas situaciones. En la práctica este tipo de problemas preocupan considerablemente por la distorsión que crean en las aulas.

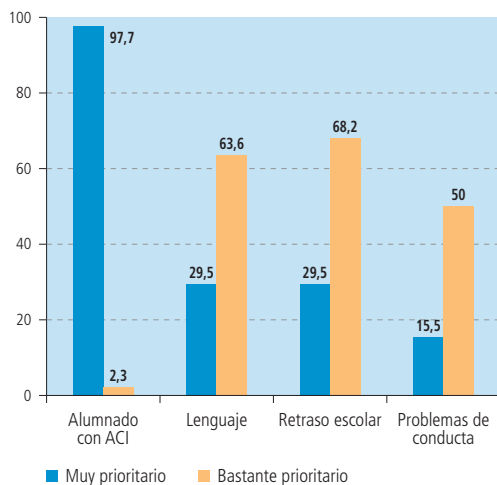
Considerando la red educativa, los centros concertados y públicos mantienen el mismo patrón al ordenar sus prioridades de atención.

Gráfica 16. Jefes de Estudio. Prioridad del centro para apoyar al alumnado con NEE

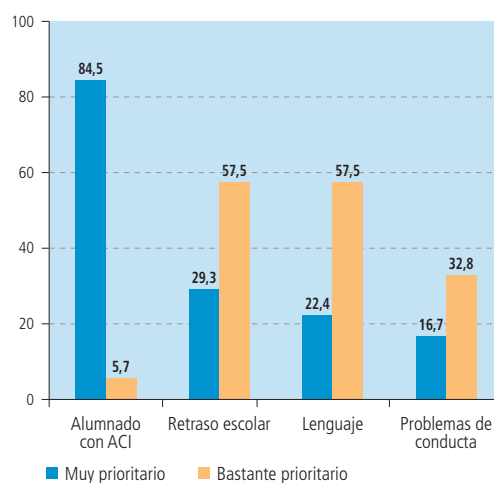


Sobre esta cuestión tanto los consultores y consultoras como el profesorado de apoyo muestran coincidencia con la Jefatura de Estudios de los centros. Para el 100% de consultores y consultoras y para el 90,2% del profesorado de PT es "muy y bastante prioritario" atender en primer lugar al alumnado con ACI.

Gráfica 17. Consultores. Prioridad para dar apoyo individualizado



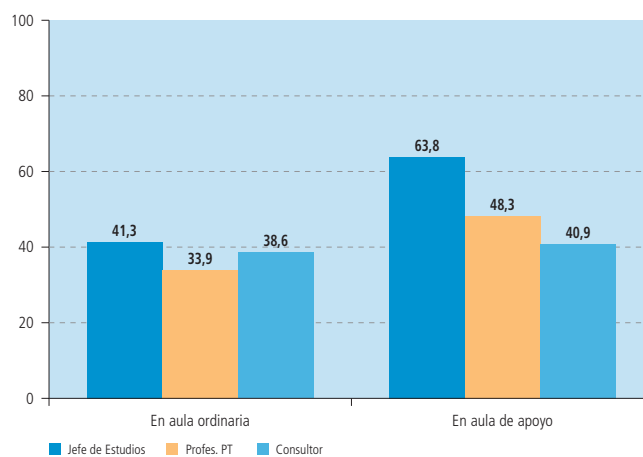
Gráfica 18. Prof. PT. Prioridad para dar apoyo individualizado



Los centros establecen determinadas prioridades acerca del **ámbito de intervención** para dar el apoyo individualizado al alumnado con NEE. El 90% de los centros establece “*muy y bastante prioritario*” dar la atención individualizada en el aula de apoyo; un 73,8% de ellos considera igualmente prioritario dar atención individualizada en el aula ordinaria.

El profesorado consultor y de PT de los centros consideran también que es más prioritario dar atención individualizada en el aula de apoyo, con ligeras diferencias entre ellos. Respecto a la prioridad que otorgan a dar atención individualizada dentro del aula ordinaria, los tres profesionales muestran un porcentaje similar, tal como se muestra en el gráfico siguiente.

Gráfica 19. Prioridades. Ámbitos de atención individualizada “muy prioritario”.



La **coordinación entre los profesionales del centro** es un elemento decisivo para organizar la respuesta educativa. El 86,4% de los centros de Educación Primaria, cuando elaboran los horarios de centro, establece tiempos específicos destinados a la coordinación entre los profesionales que atienden al alumnado con NEE.

La **coordinación con las familias** de alumnado con ACI y la relación periódica con ellas es “*muy prioritario*” para el 65% de los centros de la muestra. El 55% de los mismos considera también “*muy prioritario*” **trabajar con el alumnado ordinario del centro valores** relacionados con la integración tales como el respeto, la solidaridad, el apoyo mutuo, etc.

Otros aspectos, como apoyar al alumnado con NEE en actividades sociales —comedor, patio, etc.— para asegurar su participación en ellas, los consideran menos prioritarios, tal como muestran los porcentajes de la tabla siguiente.

PRIORIDADES DEL CENTRO EN LA ATENCIÓN AL ALUMNADO. PORCENTAJES

	Muy prioritario	Bastante prioritario
Establecer reuniones periódicas con la familia de alumnado con NEE	65%	30%
Trabajar con alumnado ordinario valores relacionados con la integración	55%	41,3%
Apoyar en actividades sociales: comedor, patio, etc.	30%	40%
Apoyar en actividades no académicas: extraescolares, fiestas, etc.	28%	43%

Estas prioridades son muy similares en los centros de las redes pública y concertada. En este sentido, hay que señalar que un 61,5% de las familias de alumnado con ACI consultadas considera “*muy y bastante importantes*” las reuniones en el centro educativo para tratar temas generales, y que un 79% de las mismas otorga mucha importancia a las reuniones informativas sobre las NEE en los cursos donde están escolarizados sus hijos, tal como se señala en apartado Análisis de la ACI (pág. 81).

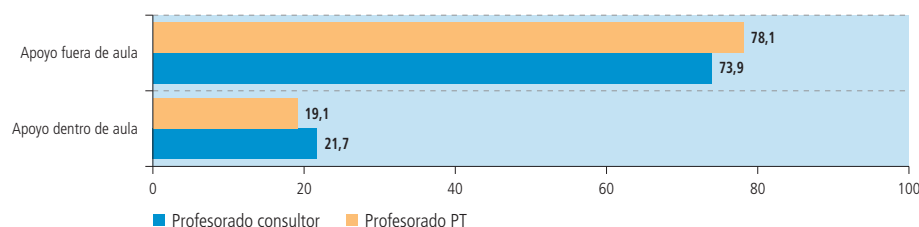
3. DEMANDAS DE LOS CENTROS A LOS PROFESIONALES DE APOYO: PT Y CONSULTOR

Se analiza el tipo de demandas concretas que reciben los profesionales de apoyo por parte del profesorado ordinario del centro, bien para que atiendan directamente al alumnado con ACI y otras NEE de su aula, o bien para recibir asesoramiento sobre cómo responder desde la programación de aula.

En relación al **espacio de apoyo**, la demanda de apoyar al alumnado con ACI fuera del aula ordinaria, en un espacio específico como suele ser el aula de apoyo, es muy superior a la de apoyarle dentro de la propia aula. Como muestra el siguiente gráfico, sólo al 20% de estos profesionales se les solicita dar el apoyo dentro del aula ordinaria.

En este sentido, y tal como se describe en el apartado sobre el grado de satisfacción familiar (pág. 83), hay que hacer notar que para el 88,5% de las familias consultadas lo más idóneo es combinar la atención en aula de apoyo y en aula ordinaria.

Gráfica 20. Demandas del centro a profesorado consultor y PT



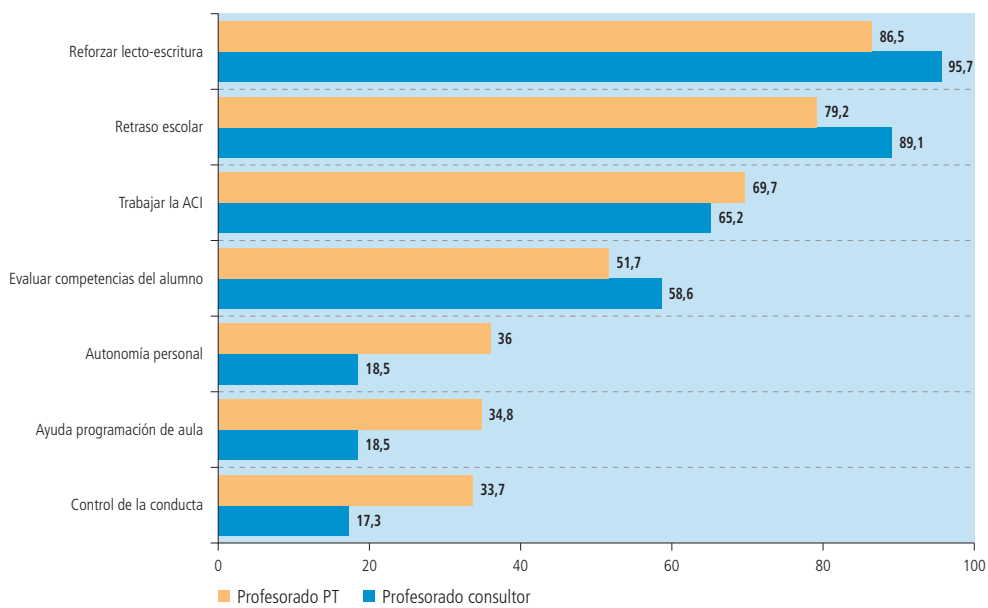
Los tres aspectos más demandados tanto al profesorado consultor como al de PT, para dar apoyo son, por este orden:

- Refuerzo de la Lecto-escritura
- Refuerzo de Retraso escolar
- Trabajar aspectos específicos de la ACI

Concretamente, más del 85% de estos profesionales reciben *“muchas veces y siempre”* demandas para apoyar al alumnado en lecto-escritura; otra petición importante es la que recibe un 89% de consultores y un 79,2% de PT a los que se les solicita *“muchas veces y siempre”* apoyar a alumnado con retraso escolar. En tercer lugar, a cerca del 70% se les demanda trabajar aspectos de la ACI.

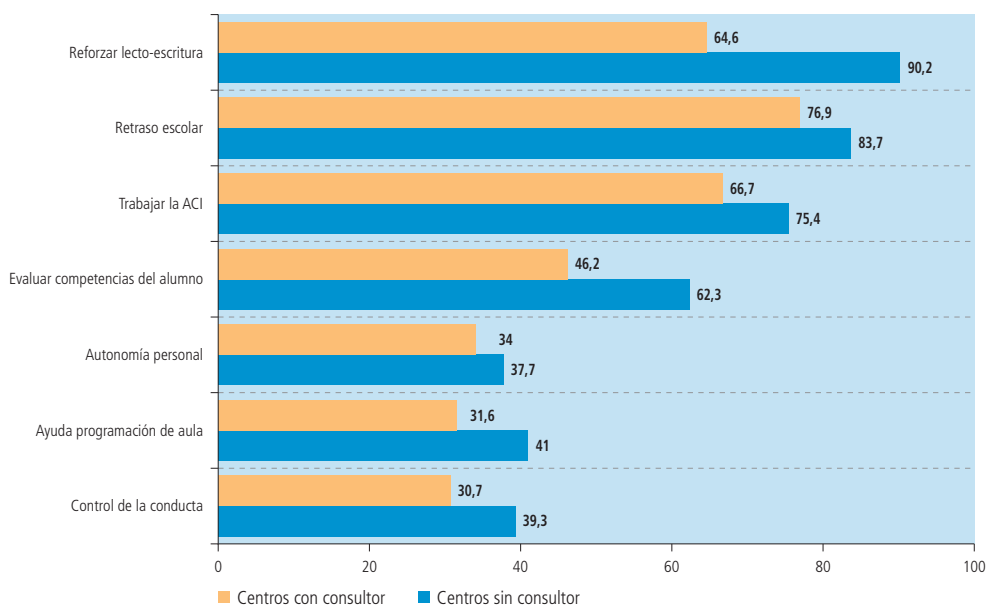
Tal como muestra el gráfico siguiente, otros aspectos como la ayuda para realizar la programación del aula, apoyo para el desarrollo de la autonomía personal y pautas para el control de la conducta de determinados alumnos y alumnas se demandan en menor medida. No obstante, cuando se solicitan estos aspectos se hace con más frecuencia al profesorado de PT.

Gráfica 21. Demandas del profesorado ordinario al consultor y PT



Las demandas que recibe el profesorado de PT en función de que en su centro exista o no la figura de consultor no varían, siguen el mismo patrón de prioridad, aunque el porcentaje de cada una de ellas aumenta ligeramente en el caso de los PT que no tienen consultor o consultora. Es decir, en los centros sin la figura de consultor el profesorado de PT asume en parte demandas que se le hacen generalmente a los consultores y consultoras.

Gráfica 22. Demandas del profesorado al PT en centros con y sin consultor



II. Los profesionales: análisis de la respuesta educativa

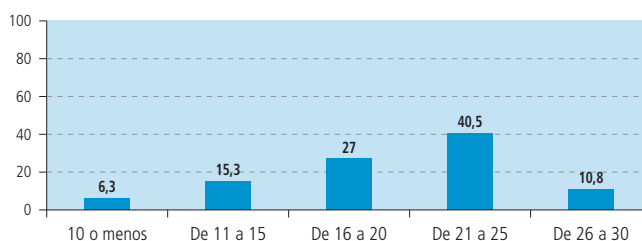
Interesa conocer el tipo de organización, estrategias y prácticas docentes que utiliza con mayor frecuencia el profesorado para impulsar y apoyar el proceso de integración del alumnado con ACI y otras NEE. En este sentido, se analizan no sólo las prácticas educativas de los profesionales de apoyo o especialistas, sino también las que desarrolla el tutor o tutora del aula ordinaria cuando tiene alumnado con ACI o con otras NEE y realiza adaptaciones en la programación del aula.

1. PRÁCTICAS EDUCATIVAS DESARROLLADAS POR LOS TUTORES Y TUTORAS DE ALUMNADO CON ACI Y OTRAS NEE

Antes de profundizar en los planteamientos educativos de este grupo de 112 tutores y tutoras de alumnado con ACI conviene conocer el número de alumnos y alumnas que tiene por aula y la información previa que poseen de su alumnado.

De los datos recogidos, mostrados en el gráfico siguiente, se desprende que el 67,5% de los tutores y tutoras de la muestra tiene entre 16 y 25 alumnos y alumnas por aula. Alrededor de un 11% tienen grupos con el máximo permitido por la normativa, de 26 a 30 alumnos y alumnas. En todos estos casos en el grupo del aula está incluido un alumno o alumna con ACI.

Gráfica 23. Número de alumnos por grupo



Un elemento que constituye una buena práctica docente es la recopilación de información sobre el alumnado que ayude a intervenir adecuadamente en los procesos relacionales y de enseñanza-aprendizaje. Entre esta información se encuentra el conocimiento del historial académico, inicio de la escolarización, recorrido educativo, etc.

Los tutores y tutoras que tienen alumnado con ACI en sus aulas informan que el 73,6% del mismo ha repetido algún curso. De ellos, un 29,5% lo ha hecho en Educación Infantil y un 31,3% en el Primer ciclo de Primaria, por lo que se concluye que un 60,8% del alumnado con ACI de la muestra ha repetido algún curso en edades muy tempranas.

Nº de repeticiones	Porcentaje de alumnado
1 curso	64,8
2 cursos	8,8

• Planteamientos metodológicos generales en el aula

Se analizan los planteamientos metodológicos y organizativos del aula de este grupo de tutores y tutoras, con objeto de conocer las formas de trabajo más comunes, si se impulsa el trabajo individualizado o se plantean actividades para grupos homogéneos de alumnado, o el grado de generalización de otras formas de organización ligadas a actividades en *txokos*²⁴, talleres o centros de interés.

(24) Ver definición de este tipo de organización metodológica en Anexo 2: Glosario de términos.

Es frecuente el uso de una práctica docente acorde con las diferencias individuales que puedan darse en el aula. Así lo corroboran algo más de un tercio de estos tutores y tutoras que afirman realizar *siempre* un tipo de metodología individualizada, con actividades y materiales adaptados, a pesar de la dificultad que supone llevar a la práctica una individualización adaptada a las peculiaridades de cada alumno o alumna. La tabla siguiente indica en porcentajes el tipo de metodología utilizan “*muchas veces y siempre*”.

PREFERENCIAS METODOLÓGICAS DE TUTORES Y TUTORAS DE AULA ORDINARIA

Trabajo individual con actividades y materiales adaptados	71,4
Trabajo en grupos heterogéneos	41
Trabajo en txokos, talleres o proyectos	17,8
Trabajo en grupos homogéneos	16,1

Estas cuatro preferencias en el modo de organizar metodológicamente el aula tienen una correlación alta entre ellas, dando a entender que el profesorado utiliza distintas formas de trabajar en función de las situaciones o de las diferentes actividades a abordar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El trabajo en *txokos* tiene una correlación alta con el trabajo individualizado (0,8). Cabe deducir, por tanto, que esta metodología posibilita el trabajo individualizado y adaptado al alumnado en mayor medida que la organización en grupos homogéneos o heterogéneos. Esta forma de trabajo, al igual que los métodos basados en centros de interés, permite respetar diferentes ritmos de aprendizaje además de fomentar el trabajo en equipo y los valores que ello conlleva.

• Planteamientos metodológicos de aula cuando existe alumnado con ACI

Se analiza la metodología más frecuente y la forma de trabajo de aula cuando en ella existe un alumno o alumna con ACI.

Al igual que en el caso anterior, el planteamiento más generalizado es el trabajo individual con el alumno o alumna con ACI que incluye la adaptación de materiales y actividades, y que realiza más del 80% de estos tutores y tutoras. Un 39,2% de los mismos recogen en la programación de aula los objetivos y contenidos específicos definidos para el niño o niña que tiene elaborada una ACI.

METODOLOGÍA DE AULA UTILIZADA POR TUTORES Y TUTORAS DE ALUMNADO CON ACI. PORCENTAJE

Trabajo individual con actividades y materiales adaptados	81,2
Trabajo en grupos homogéneos	6,3
Trabajo en grupos heterogéneos	33
Trabajo en txokos, talleres o proyectos	13,4
Incluyendo los contenidos y objetivos ACI en la programación aula	39,2

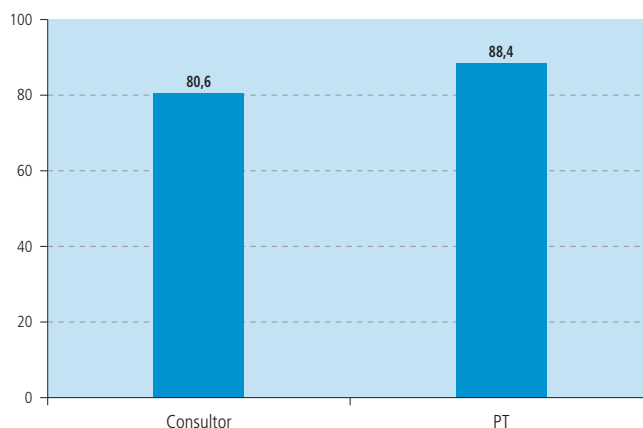
Comparando las estrategias de aula utilizadas en función de la existencia o no de alumnado con ACI, se advierte que, en general, se trabajan en una proporción similar, independientemente de que haya o no un alumno o alumna con ACI en el aula. Es decir, la preferencia por una metodología concreta (el trabajo individualizado en este caso) no viene determinada por la existencia en el aula de alumnado con ACI. Probablemente la preferencia por estas opciones metodológicas esté basada en planteamientos pedagógicos previos y en prácticas asentadas a lo largo de la experiencia profesional para responder desde el aula a alumnado muy diverso. Sólo se observan diferencias cuando se trata del trabajo en grupos homogéneos donde, según el profesorado, se da en mayor medida cuando no hay alumnado con ACI.

• Recursos de centro utilizados por el profesorado

Entre los recursos humanos puestos a disposición del profesorado de alumnado con ACI está el consultor, presente en el 90% de los centros de la red pública.

El 80% del profesorado de los centros que tienen consultor afirma recibir ayuda de este profesional.

Gráfica 24. Recursos utilizados por tutores y tutoras



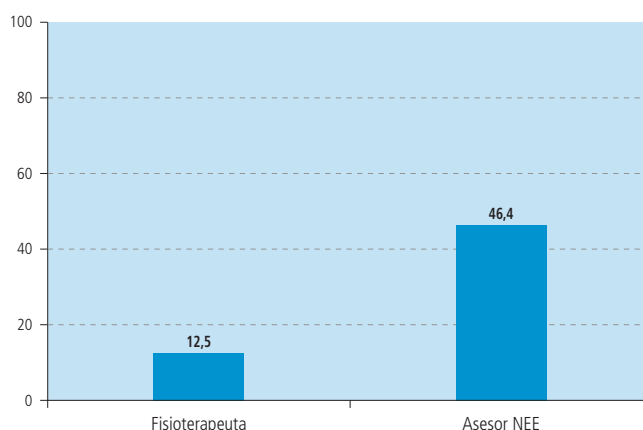
Esta situación se incrementa cuando se trata del profesorado de PT, figura generalizada y asentada en todos los centros educativos. El 88,4% del profesorado que atiende en sus aulas alumnado con ACI, afirma haber solicitado su ayuda.

Otros recursos a disposición del profesorado son los dirigidos a alumnado que por sus características requiere recursos especializados, y dado su carácter minoritario tienden a concentrarse sólo en algunos centros. Tal es el caso de las aulas estables, aulas de alumnado con sordera, los especialistas de apoyo educativo (auxiliares), etc.

• Recursos zonales utilizados por el profesorado

Existe otro tipo de recursos a disposición del profesorado que tienen un carácter zonal, y su utilización está en función de las necesidades del centro, del aula y de la existencia de determinados alumnos que requieren especial atención educativa. Estos recursos, ubicados generalmente en el Berritzegune de zona correspondiente al centro, son el o la fisioterapeuta y el propio asesor o asesora de NEE del Berritzegune.

Gráfica 25. Ayuda recursos zonales



La utilización de algunos recursos como la fisioterapia es reducida y está en consonancia con los datos recogidos sobre esta discapacidad (pág. 45), donde este profesional responde a alumnado con problemas físicos escolarizado en los centros educativos.

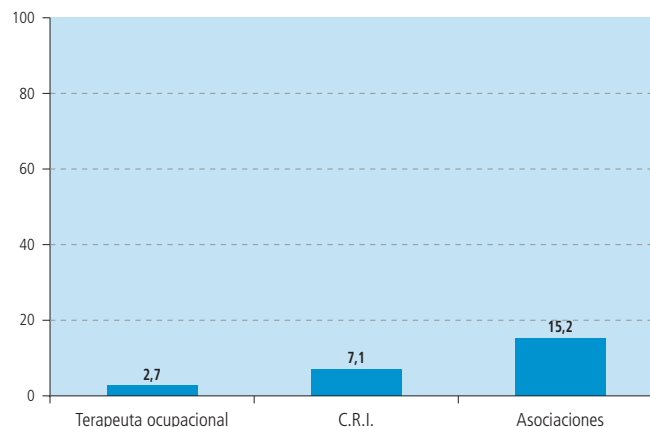
Los asesores de NEE de los Berritzegunes dan apoyo al 46,4% de este profesorado. Este porcentaje, relativamente bajo, puede deberse a la existencia en el propio centro de otras figuras intermedias de apoyo, como los consultores y consultoras y el profesorado de PT, que asesoran directamente a este profesorado. Podría deducirse que la labor de los asesores y asesoras de NEE se enfoca al diagnóstico inicial, a la valoración de los recursos necesarios para realizar las propuestas de escolarización del alumnado con NEE y a la gestión de los mismos. No se puede obviar su participación en el seguimiento del alumnado con ACI y en el asesoramiento global al centro.

• Recursos territoriales utilizados por el profesorado

Otro tipo de recursos extienden su servicio a todo el territorio, por tanto a los centros educativos enmarcados en él. Entre ellos está el Terapeuta Ocupacional o los Centros de Recursos para Invidentes (CRI)²⁵ como centros autónomos cuyo apoyo abarca todo el territorio. Además, y al margen del sistema educativo, se encuentran numerosas Asociaciones de padres que aunque su organización sea unitaria para el conjunto de la Comunidad Autónoma, su actuación práctica es territorial.

El apoyo que reciben los tutores y tutoras de estos servicios se muestra en el gráfico siguiente.

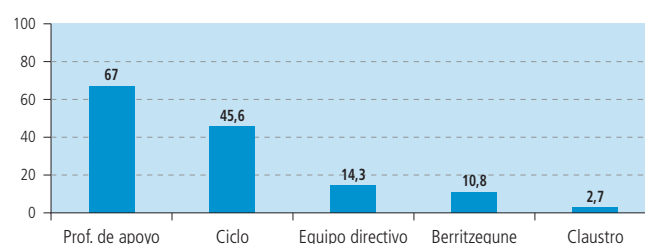
Gráfica 26. Ayuda recursos territoriales



• Participación de tutores y tutoras en la organización de la respuesta educativa

Los tutores y tutoras participan con diferentes agentes para organizar la respuesta educativa del alumnado con ACI. Tal como muestra el gráfico el mayor grado de colaboración se produce con los profesionales de apoyo y en menor proporción a través de las reuniones del ciclo educativo.

Gráfica 27. Participación del tutor en la organización de la respuesta educativa



(25) Ver definición de estos recursos en Anexo 2: Glosario de términos.

• Valoración de los recursos

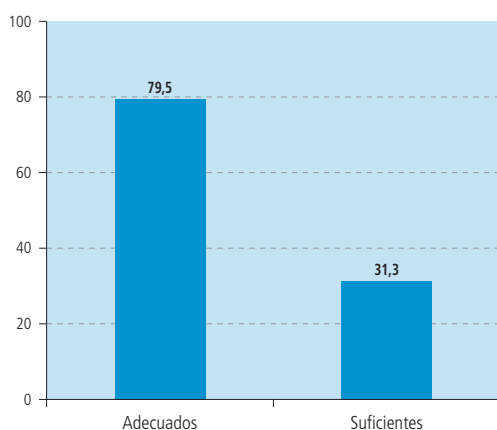
Se ha analizado la opinión de los tutores y tutoras sobre los recursos humanos del centro para apoyar al alumnado. Se han valorado dos aspectos:

- La adecuación de los recursos existentes a las necesidades educativas.
- La cantidad de recursos disponibles para atender las necesidades detectadas valorando si son o no suficientes.

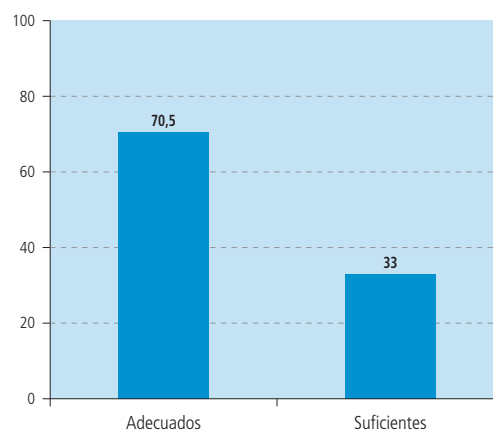
Un 80% del profesorado-tutor de alumnado con ACI considera que los recursos humanos disponibles son adecuados para responder a la problemática detectada.

Aproximadamente la mitad de los tutores y tutoras creen que estos recursos son insuficientes y que habría que incrementarlos; sólo cerca de 1/3 de ellos considera que son suficientes.

Gráfica 28. Recursos humanos disponibles en el centro



Gráfica 29. Ayudas técnicas y materiales



La opinión que tienen sobre las ayudas técnicas y los materiales disponibles en el centro es similar: el 70% opina que son adecuadas para responder a las necesidades que se presentan; sólo un 33% opina que son suficientes.

En general, se puede afirmar que las prácticas educativas de los tutores y tutoras y la demanda de recursos cuando tienen alumnado con ACI son:

- No hay una preferencia metodológica expresa, más bien se utilizan diferentes modos de trabajar adaptados a las diferentes situaciones del aula, según el alumnado y el tipo de aprendizaje.
- La existencia de un alumno o alumna con ACI en el aula no determina un cambio en la forma de trabajar o en la organización de las actividades de enseñanza-aprendizaje.
- La intervención del profesorado de PT es la más demandada por parte de los tutores y tutoras, seguida de la del profesorado consultor en los centros donde existe este profesional.
- La participación del tutor en la organización de la respuesta educativa del centro para el alumnado con ACI es máxima con el profesorado de apoyo, disminuyendo su participación en el Ciclo, equipo directivo, Berritzegune
- La solicitud de recursos disminuye progresivamente a medida que la ubicación de los mismos se alejan del centro (caso de los Berritzegunes) o éstos son muy especializados, caso de los fisioterapeutas, terapeutas ocupacionales y Centros de Recursos para invidentes (CRI).
- La mayoría de los tutores y tutoras piensa que los recursos, tanto humanos como de ayudas técnicas, son adecuados pero insuficientes para responder a las necesidades detectadas.

2. PRÁCTICAS EDUCATIVAS DESARROLLADAS POR LOS PROFESIONALES DE APOYO

Se analiza el tipo de prácticas educativas que desarrollan con más frecuencia los profesionales de apoyo de los centros de Educación Primaria —profesorado consultor y de PT— en la atención al alumnado con ACI y otras NEE. Se distinguen tres tipos de prácticas según el destinatario de las mismas:

- el centro en su globalidad.
- el profesorado ordinario que es tutor y tutora de alumnado con ACI.
- el alumno o alumna con ACI.

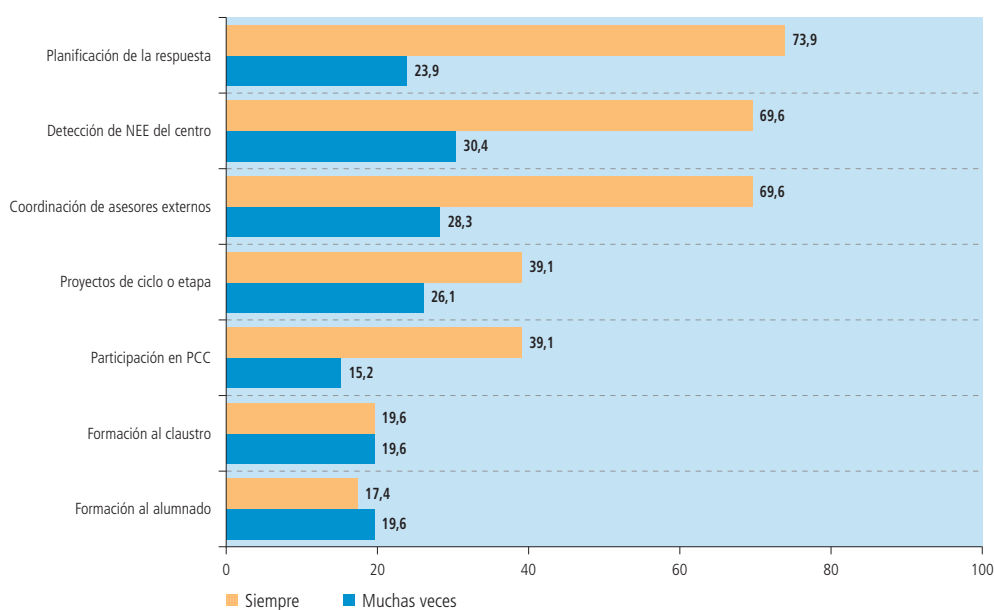
Prácticas educativas dirigidas al centro

Se refiere a tareas docentes cuyo destinatario es el centro en su conjunto y que tienen como objetivo facilitar la integración del alumnado con ACI y otras NEE asesorando en la respuesta educativa.

• Profesorado Consultor

- Hay 3 tareas educativas que aglutinan las mayores frecuencias:
 - Planificación de los recursos del centro para atender al alumnado con NEE, en la que participa “*siempre y muchas veces*” el 98% del este profesorado.
 - Detección de las NEE del centro, tarea que el 100% de consultores y consultoras de centro realiza “*siempre y muchas veces*”.
 - Coordinación con asesores externos al centro (logopedas, CRI, asesores de NEE de Berritzegunes, etc.), realizada por el 97,8% de consultores y consultoras.
- Las actividades de información y/o formación sobre las NEE al alumnado del centro o al claustro son las de menor frecuencia (cerca del 39%).

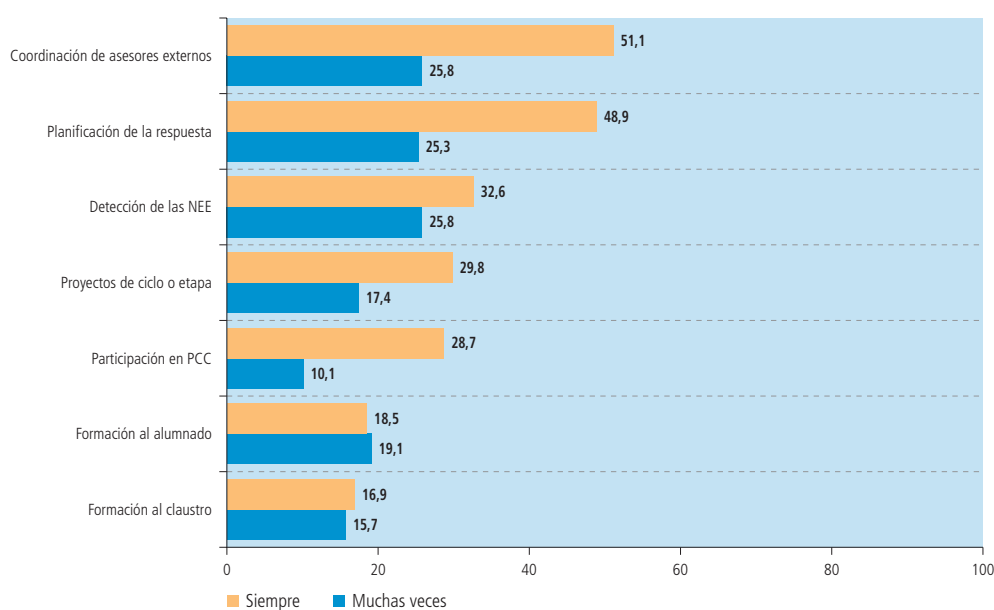
Gráfica 30. Consultor. Prácticas dirigidas al centro en su globalidad



• Profesorado de PT

- Coincide con el profesorado consultor en las tareas que desarrolla en primer lugar, aunque varía el porcentaje de realización de cada una de ellas. Las 3 tareas desarrolladas con mayor frecuencia son:
 - Coordinación con asesores y asesoras de NEE, externos al centro (logopedas, CRI, asesores de NEE de Berritzegunes, etc.), que realiza “*siempre y muchas veces*” el 76,9%.
 - Planificación de los recursos del centro para atender al alumnado con NEE, que realiza “*siempre y muchas veces*” el 74,2% de los PT.
 - Detección de las NEE del centro, realizada por el 58,4% de este profesorado.
- Las actividades de información y/o formación sobre las NEE al profesorado y al alumnado del centro son las que realiza con menor frecuencia, al igual que la participación en la elaboración del PCC.

Gráfica 31. PT. Prácticas docentes dirigidas al centro en su globalidad



Al analizar las prácticas del PT en función de la existencia o no de la figura de consultor en centro se constata que:

Cuando no existe la figura de consultor, el profesorado de PT realiza las tareas citadas con una frecuencia claramente más alta, cercana a la del profesorado consultor.

PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN CENTROS CON Y SIN CONSULTOR

	PT con Consultor	PT sin consultor	Consultor
Coordinación asesores externos	68,4%	93,5%	97,9%
Planificación de la respuesta	65%	91,8%	97,8%
Detección de NEE del centro	45,3%	83,6%	100%
Información/formación al claustro	19,7%	57,4%	39,2%
Información/formación al alumnado	29,1%	54,1%	37%
Proyectos de ciclo o etapa	39,3%	62,3%	65,2%
Participación en PCC	35,9%	44,3%	54,3%

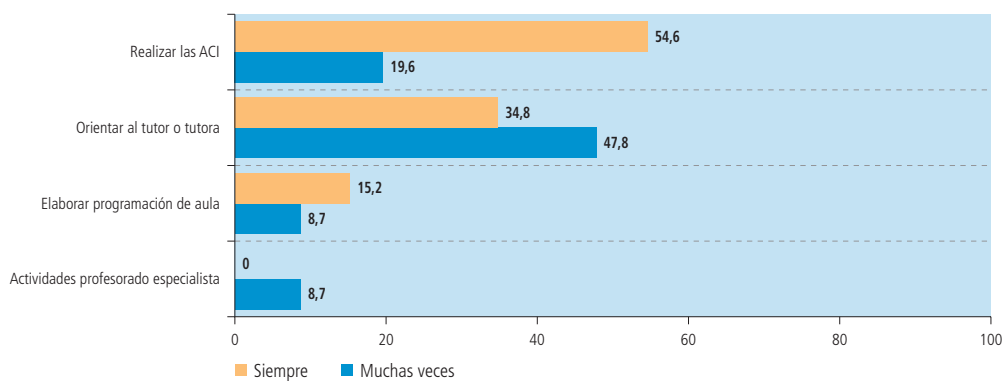
Prácticas educativas dirigidas al profesorado de alumnado con ACI y otras NEE

En este apartado se indaga sobre las tareas dirigidas a los tutores y tutoras que tienen en su aula alumnado con ACI o con otras NEE. Pueden requerir asesoramiento para adaptar la programación de aula, para elaborar la ACI o bien ayuda directa con un alumno o alumna concreto o con el grupo.

• Profesorado Consultor

- La orientación general a tutores y tutoras y la ayuda para la realización de la ACI son las tareas más frecuentes.
- La ayuda en la programación de aula y la preparación de actividades para el profesorado especialista (música, inglés, etc.) son poco frecuentes.

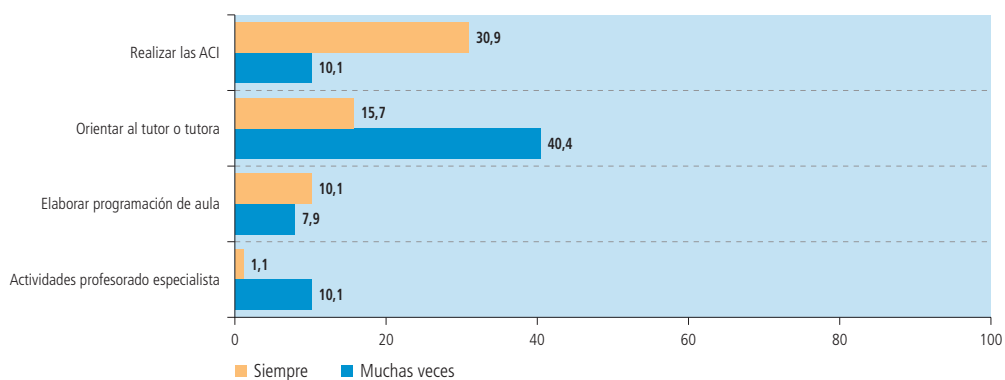
Gráfica 32. Consultor. Prácticas docentes con tutores y tutoras de alumnado con ACI.



• Profesorado de PT

- Realiza las mismas tareas que el profesorado consultor aunque varían las frecuencias de las mismas. La orientación general a los tutores y tutoras y la ayuda para realizar la ACI lo realizan “*siempre y muchas veces*” el 56,1% y 41% del profesorado de PT.
- Coinciden también en las tareas menos frecuentes: propuesta de actividades para el profesorado especialista (música, inglés, etc.) y ayuda para elaborar la programación de aula a tutores de alumnado con ACI.

Gráfica 33. PT. Prácticas docentes con tutores y tutoras de alumnado con ACI.



El profesorado de PT de centros sin consultor interviene con mayor frecuencia en tareas de asesoramiento a los tutores, llegando a porcentajes que se asemejan a los del profesorado consultor.

PRÁCTICAS CON TUTORES Y TUTORAS DE ALUMNADO CON ACI EN CENTROS CON Y SIN CONSULTOR

	PT con Consultor	PT sin Consultor	Consultor
Orientar al tutor o tutora	46,1%	75,4%	82,6%
Realizar las ACI con tutores/as	33,3%	55,8%	73,9%
Elaborar programación de aula con tutores	10,3%	32,8%	23,9%
Actividades con profesorado especialista (inglés, música, etc.)	6,9%	19,6%	8,7%

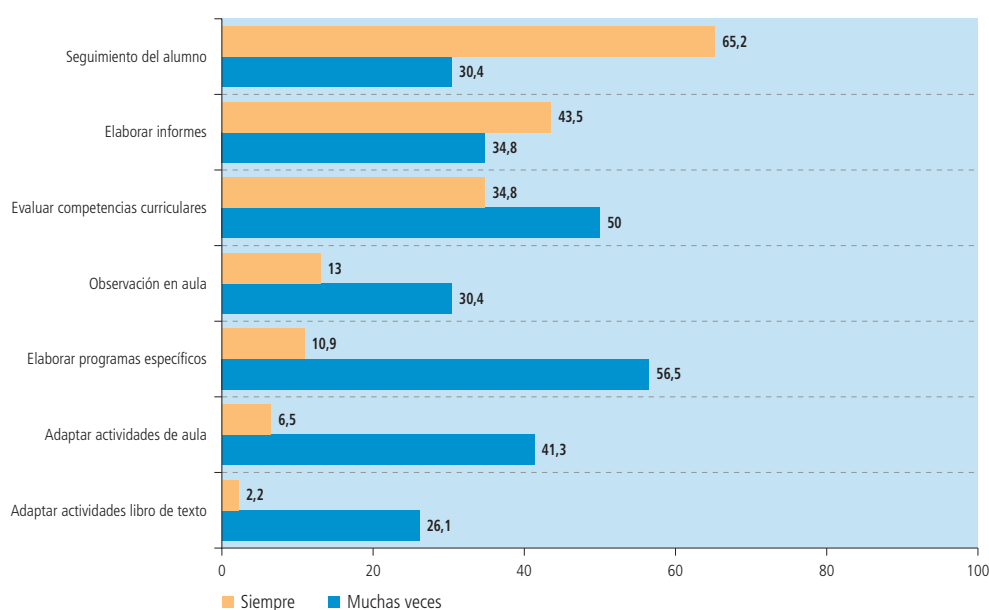
Prácticas educativas dirigidas al alumnado con ACI

En este apartado se recogen tareas cuyo destinatario es el alumno o alumna que tiene una ACI. Se incluye tanto el apoyo individualizado directo en aspectos concretos del desarrollo del alumno o alumna, como otras tareas de valoración de las competencias curriculares o seguimiento de su evaluación.

• Profesorado Consultor

- Las tareas más frecuentes son el seguimiento del alumnado con ACI, la evaluación de sus competencias curriculares y la elaboración de informes.
- Exactamente el 95,6% de consultores y consultoras realiza “muchas veces y siempre” el seguimiento del alumnado con ACI. Un 84,8% evalúa las competencias curriculares del alumnado y el 78,3% elabora informes del alumno o alumna con esta misma frecuencia.
- Las tareas menos frecuentes son la adaptación de actividades de la programación de aula o del libro de texto y la observación dentro del aula.

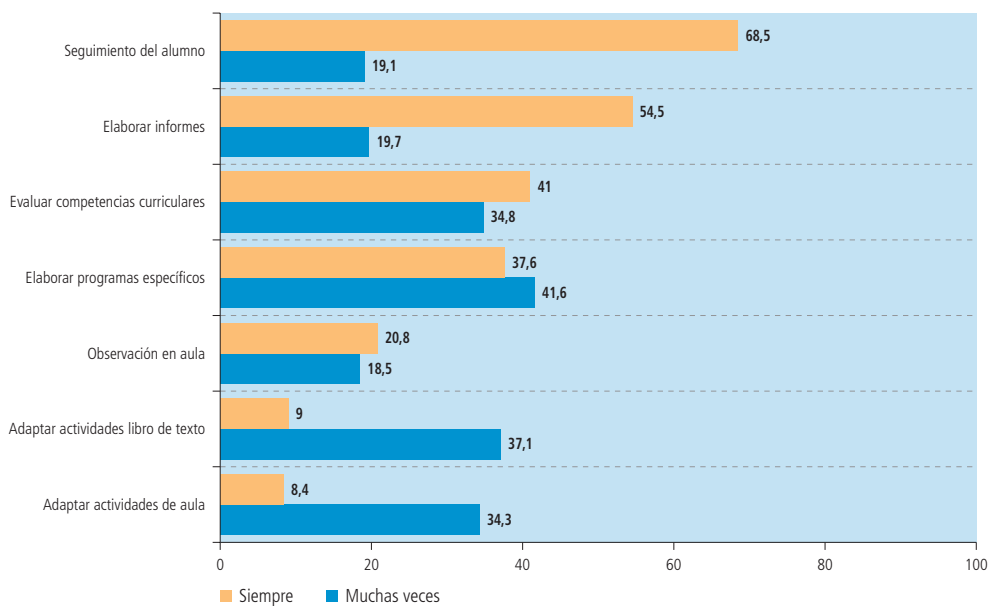
Gráfica 34. Consultor/a. Prácticas docentes en relación al alumnado con ACI



• **Profesorado de PT**

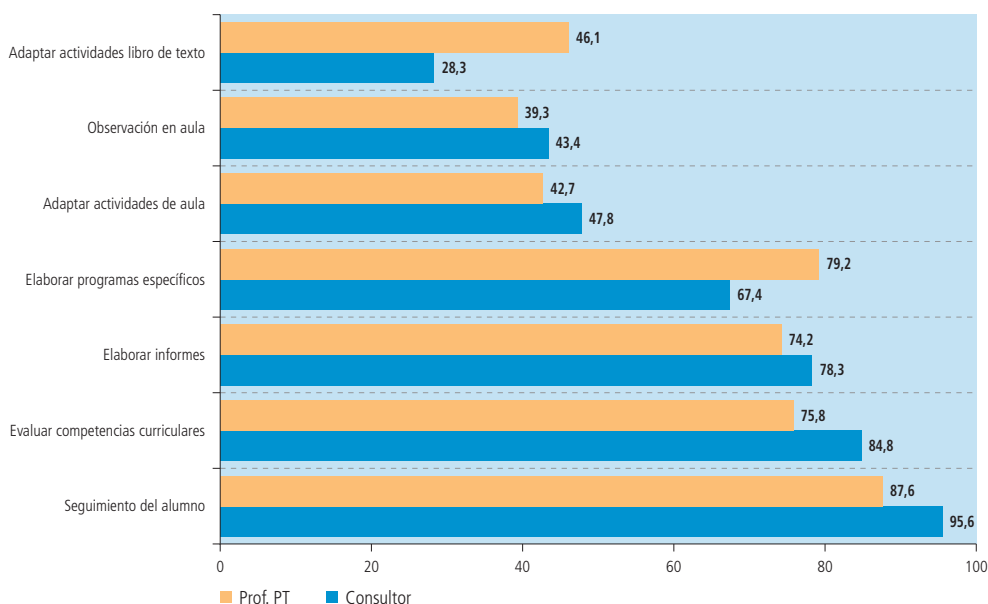
- Hay similitud con las tareas realizadas por el consultor. El 87,6% del profesorado de PT realiza “*siempre y muchas veces*” el seguimiento del alumnado con ACI. Alrededor del 75% elabora informes individuales del alumno y evalúa sus competencias curriculares con esta misma frecuencia.
- Hay coincidencia también en las tareas menos frecuentes: observación en el aula y adaptación de actividades de la programación o del libro de texto.

Gráfica 35. PT. Prácticas docentes en relación al alumnado con ACI



Comparando las tareas de ambos profesionales se constata que el seguimiento del alumnado con ACI es la tarea más frecuente, que realiza preferentemente más del 85% del profesorado consultor y de PT. La elaboración de informes y la evaluación de competencias curriculares siguen el orden de preferencia en ambos grupos. Estos datos son coherentes con las funciones de apoyo al profesorado y evaluación de la competencia curricular del alumnado que tienen asignadas.

Gráfica 36. Tareas con alumnado con ACI. Porcentaje de profesionales de apoyo que las realizan.



Cuando se analizan posibles diferencias en las tareas del profesorado de PT en función de la existencia o no de consultor en los centros, se confirma de nuevo que aumenta la frecuencia cuando no hay consultor.

PRÁCTICAS EDUCATIVAS CON ALUMNADO CON ACI EN CENTROS CON Y SIN CONSULTOR

	PT con Consultor	PT sin Consultor	Consultor
Seguimiento del alumnado con ACI	85,5%	91,8%	95,6%
Evaluar competencias curriculares	75,3%	77%	84,8%
Elaborar informes	71,8%	78,7%	78,3%
Elaborar programas específicos	77%	83,6%	67,4%
Adaptar actividades de aula	41%	45,9%	47,8%
Observación de alumnado en aula	36,8%	44,2%	43,4%
Adaptar actividades del libro de texto	43,6%	50,8%	28,3%

Analizados estos datos en su conjunto, se corrobora que:

- Entre el profesorado de PT y el consultor hay más semejanzas que diferencias en las funciones que cumplen.
- Se asemejan en las tareas de apoyo y asesoramiento al centro y profesorado de alumnado con ACI. Se diferencian sobretodo en tareas dirigidas al alumnado de ACI, más altas en el profesorado de PT.
- El profesorado de PT en centros sin consultor asume tareas propias de este profesional, especialmente las de apoyo y asesoramiento al profesorado y centro.
- En centros en los que existen las dos figuras de apoyo —PT y consultor— las tareas que desarrollan son más diferenciadas: el consultor asume en mayor medida tareas de orientación al tutor y evaluación de competencias del alumnado y el PT la atención más individualizada y el desarrollo de programas específicos.

A modo de resumen se concluye lo siguiente:

En relación con el **planteamiento global de los centros sobre las NEE:**

- Prácticamente la totalidad de los centros tienen criterios definidos para dar atención individualizada al alumnado con ACI y otras NEE.
- Un porcentaje alto de los centros recoge por escrito estos acuerdos en diversos documentos. El Plan anual de centro y la programación del aula de apoyo son los más utilizados para recoger estos criterios.
- Las prioridades a la hora de dar atención individualizada se centran con claridad en el alumnado con ACI significativa.
- El aula de apoyo en primer lugar, seguido del aula ordinaria son los ámbitos considerados prioritarios para dar apoyo individualizado al alumnado con NEE.
- La mayoría de los centros de Educación Primaria establecen tiempos destinados a la coordinación entre los profesionales del alumnado con NEE y a las reuniones con las familias.

Sobre las **demandas del profesorado ordinario a los profesionales de apoyo:**

- La mayoría del profesorado de Educación Primaria solicita que se dé apoyo individualizado al alumnado con ACI y otras NEE fuera del aula ordinaria.
- Los aspectos más solicitados por parte del profesorado del centro para dar apoyo individualizado son, por orden: el refuerzo de lecto-escritura, el retraso escolar y el trabajo de aspectos de la ACI.

Sobre las **prácticas educativas desarrolladas por los profesionales de apoyo:**

- En general, los profesionales de apoyo a la integración —profesorado de PT y consultor— desarrollan funciones similares, especialmente las dirigidas al **centro en su conjunto** y las de apoyo y asesoramiento al **profesorado ordinario con alumnado con ACI** en sus aulas.
- La Detección de las NEE del centro, la Planificación de la respuesta educativa y la Coordinación de apoyos externos al centro son las tareas que realizan con mayor frecuencia.
- Entre las tareas de apoyo al profesorado, la orientación a los tutores y tutoras de alumnado con ACI y la ayuda para realizar la ACI son las que realizan con mayor frecuencia, tanto el profesorado de PT como consultores y consultoras.
- Las tareas relacionadas **con el alumnado con ACI** más frecuentes son: el seguimiento del alumnado con ACI y la elaboración de informes sobre este alumnado.
- Entre el profesorado consultor predominan las estrategias de apoyo a la integración dirigidas al centro en su globalidad. Entre el profesorado de PT tienen más presencia las estrategias de intervención dirigidas directamente al alumno o alumna con ACI. Estas diferencias pueden explicarse porque, a diferencia del profesorado consultor, el de PT tiene asignada como función principal la atención directa al alumnado con ACI y otras NEE.

Sobre **los profesionales de apoyo a la integración: profesorado PT y consultor:**

- Se perciben dos figuras con funciones similares: entre el profesorado de PT y el consultor hay más semejanzas que diferencias.
- El profesorado de PT en centros que no tienen consultor asume en mayor medida tareas propias del consultor especialmente la evaluación curricular del alumnado, y las de apoyo y asesoramiento al profesorado y centro.
- En los centros en los que conviven estas dos figuras, las funciones son más diferenciadas: el consultor asume tareas de orientación al profesorado y evaluación de competencias del alumnado y el PT la atención individualizada al alumnado con ACI y el desarrollo de programas específicos.

3. ALUMNADO ATENDIDO Y MODALIDAD DE APOYO

En este apartado, se especifica el número de alumnos y alumnas que atiende por término medio tanto el profesorado de PT como el consultor, así como la distribución del alumnado atendido en cada ciclo. Los datos obtenidos se limitan a la muestra de este estudio. Como ya se ha mencionado, y a fin de analizar un colectivo tan heterogéneo como el alumnado con NEE, se distinguen dos grupos de alumnado²⁶:

1. Alumnado con ACI
2. Alumnado con otras NEE.

Ambos grupos están registrados en los listados con los códigos diagnósticos y provisión de recursos necesarios que los asesores de NEE de los Berritzegunes envían a las Delegaciones Territoriales correspondientes.

• Profesorado consultor

Los datos correspondientes al profesorado consultor se refieren únicamente a los centros de la red pública, ya que los centros de Educación Primaria concertados no disponen de esta figura de apoyo.

PROF. CONSULTOR: MEDIA DE ALUMNADO ATENDIDO Y DISTRIBUCIÓN POR CICLOS.

	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	TOTAL
Con ACI	0,74	1,59	2,98	5,31
Sin ACI	3,93	3,22	2,74	9,79

Se constata que un consultor o consultora atiende por término medio, de forma indirecta o directa, a 5 alumnos o alumnas con ACI y a 10 alumnos con NEE que no requieren una adaptación significativa del currículo. Al interpretar estos datos hay que tener en cuenta que engloban la intervención total dirigida al alumno o alumna, tanto la **atención directa como la indirecta**²⁷ que realizan a través del tutor, tutora, o de otros profesionales que participan en su educación.

• Profesorado de Pedagogía Terapéutica

Los datos sobre la intervención del profesorado de PT se refieren a la **atención directa** que da al alumnado, ya que ésta es una de las funciones principales asignadas. Como se indica en la tabla siguiente, un profesor o profesora de PT atiende de forma directa a una media de 2 alumnos o alumnas cuyo currículo se recoge en una ACI y a 5 alumnos con otras necesidades educativas que no requieren una adaptación significativa del currículo.

PROF. PT: MEDIA DE ALUMNADO ATENDIDO Y DISTRIBUCIÓN POR CICLOS.

	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	TOTAL
Con ACI	0,38	0,68	1,25	2,31
Sin ACI	2,19	1,68	1,53	5,40

Comparando ambos colectivos se advierte que, en relación al número de alumnos que atienden, los consultores y consultoras tienen mayor incidencia que el profesorado de PT. Hay que considerar las funciones específicas asignadas a un grupo y otro: el profesorado consultor, fundamentalmente atiende al alumnado de forma indirecta a través del profesorado ordinario; el profesorado de PT, interviene directamente con los alumnos y alumnas con NEE.

Se constata además que la media de alumnado con ACI atendido tanto por el profesorado consultor como por el de PT aumenta a lo largo de los ciclos; por el contrario, la media de alumnado sin ACI va disminuyendo. Esta evolución

(26) Ver definición en ANEXO 2: Glosario de términos.

(27) Atención directa. Atención indirecta. Ver definición en ANEXO 2: Glosario de términos.

podría deberse a que parte del alumnado con NEE escolarizado en el primer ciclo, puede necesitar una ACI en ciclos posteriores si su desfase con respecto al currículo ordinario llega a ser superior a un ciclo. Por otra parte, podría pensarse que una intervención temprana compensaría alguna de las necesidades educativas que plantea cierto alumnado en los ciclos iniciales.

Se analiza la intervención del profesorado de PT en función de la red educativa.

Nº DE ALUMNOS Y ALUMNAS CON ACI ATENDIDOS POR EL PROFESORADO DE PT

	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	TOTAL
Pública	0,40	0,74	1,33	2,47
Concertada	0,32	0,53	1,05	1,9

Nº DE ALUMNOS Y ALUMNAS CON NEE ATENDIDOS POR EL PROFESORADO DE PT

	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	TOTAL
Pública	1,69	1,06	0,99	3,74
Concertada	3,25	3,01	2,69	8,95

El profesorado de PT de la red pública atiende a mayor número de alumnado con ACI que el de la red concertada. Por el contrario, el de la red concertada atiende más del doble de alumnado con NEE que el de la red pública. Estas diferencias se explican en parte por la distribución del alumnado con ACI y otras NEE en las dos redes, además se ha de tener en cuenta que:

- No se valora el tiempo de atención que recibe cada alumno o alumna con ACI, previsiblemente bastante superior al del alumnado con NEE.
- Es usual que el alumnado con NEE reciba apoyo directo (lecto-escritura, lenguaje, etc.) en grupos pequeños, mientras que el alumnado con ACI suele requerir sesiones de apoyo más numerosas e individualizadas por el desfase curricular en la mayor parte de las áreas.
- El profesorado de PT de los centros concertados suele asumir tareas propias del consultor en relación con el alumnado de NEE, ya que estos centros no disponen de esta figura.

• Atención al alumnado con ACI según el tipo de discapacidades

Se recoge el porcentaje de profesionales de apoyo que atiende a alumnado con ACI según el tipo de discapacidad

PROF. CONSULTOR. PORCENTAJE DE ATENCIÓN POR TIPO DE DISCAPACIDAD*

	Discapacidad Psíquica	Discapacidad Física	Discapacidad Visual	Discapacidad Auditiva	Otras**
Indirecta	76,5	29,4	11,8	11,8	47,1
Directa	73,1	3,8	3,8	3,8	26,9

* Calculado con el profesorado que atiende algún tipo de discapacidad (74%).

** Con problemas asociados a la discapacidad.

Como indica la tabla, un 76,5% de los consultores y consultoras de los centros de la muestra atienden de forma indirecta (a través del profesorado tutor) a alumnado con discapacidad psíquica y un 47% a alumnado con problemas asociados a la discapacidad. Cuando la atención es de forma directa con el alumno o alumna los porcentajes, naturalmente, disminuyen manteniéndose la incidencia en el mismo tipo de discapacidad.

PROF. PT: PORCENTAJE DE ATENCIÓN DIRECTA POR TIPO DE DISCAPACIDAD*

Discapacidad Psíquica	Discapacidad Física	Discapacidad Visual	Discapacidad Auditiva	Otras**
74,6	16,9	3,5	10,5	39,4

* Calculado con el profesorado que atiende algún tipo de discapacidad (80%).

** Con problemas asociados a la discapacidad.

Por lo que se refiere al profesorado de PT, un 74,6% del mismo atiende de forma directa a alumnado con discapacidades psíquicas y un 39,4% a alumnado que presenta deficiencias asociadas.

La prioridad de atención de ambos profesionales es la misma, coherente con el hecho de que prácticamente todos los alumnos y alumnas con discapacidad psíquica requieren la elaboración de una ACI significativa. Además, muchos casos recogidos en la categoría "otras", hacen referencia a plurideficiencias o trastornos asociados, en las que también puede estar comprometida la capacidad psíquica.

• **Modalidad de apoyo. Aspectos de intervención**

Los siguientes datos informan sobre los aspectos que se trabajan con el alumnado y el tipo de intervención más frecuente por parte de los profesionales de apoyo. Especialmente interesa conocer si ésta se produce dentro o fuera del aula ordinaria, si desarrollan los mismos aspectos o si cada uno de ellos incide en contenidos diferentes.

– *Dentro del aula ordinaria*

PROF. CONSULTOR: ACTIVIDADES QUE APOYA DENTRO DEL AULA ORDINARIA Y FRECUENCIA

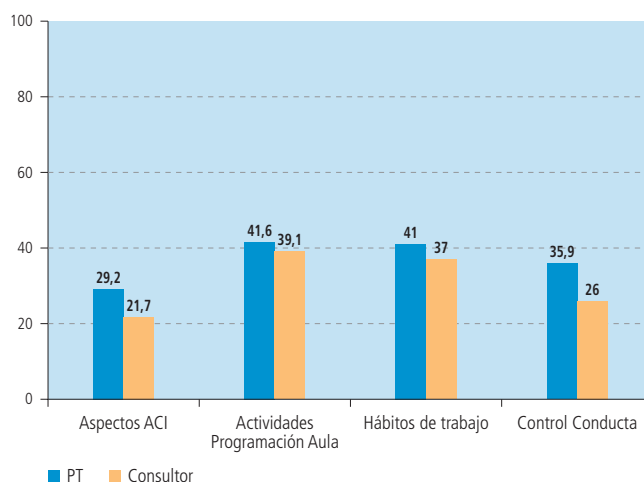
	Muchas veces	Siempre	TOTAL
Actividades programación de aula	26,1	6,5	32,6%
Hábitos de trabajo	19,6	6,5	26,1%
Aspectos de la ACI	8,7	6,5	15,2%
Control de conducta	4,3	8,7	13%

PROF. PT: ACTIVIDADES QUE APOYA DENTRO DEL AULA ORDINARIA Y FRECUENCIA

	Muchas veces	Siempre	TOTAL
Hábitos de trabajo	20,8	15,7	36,5%
Actividades programación de aula	19,7	14	33,7%
Control de conducta	14	10,1	24,1%
Aspectos de la ACI	14,6	9	23,6%

* Para el cálculo de estos porcentajes no se ha considerado los profesionales que no dan apoyo dentro del aula

Gráfica 37. Aspectos de intervención dentro del Aula Ordinaria



En todos los aspectos analizados, el profesorado de PT apoya al alumnado dentro de aula ordinaria con una frecuencia más alta que los consultores. Aunque no son muy grandes las diferencias entre ambos, el profesorado de PT trabaja más frecuentemente aspectos relacionados con los hábitos de trabajo y las actividades de la programación de aula; para el profesorado consultor éstas son también sus prioridades pero en orden inverso.

En relación al **tiempo semanal de apoyo**, se recoge el porcentaje de intervención directa que dan estos profesionales dentro del aula al alumnado que tiene elaborada una ACI significativa en los intervalos de tiempo marcados.

TIEMPO DE APOYO AL ALUMNADO CON ACI EN AULA ORDINARIA. PORCENTAJE DE PROFESIONALES

	Profesorado PT	Consultor/a
Entre 1 y 5 h. semana	28,1	4,3
De 6 a 9 h. semana	3,9	—
10 o más h. semana	1,1	2,2

– Fuera del aula ordinaria

Se analizan los aspectos que se apoyan con más frecuencia fuera de este contexto ordinario, normalmente en el aula de apoyo.

ACTIVIDADES QUE APOYA FUERA DEL AULA ORDINARIA SIEMPRE

PROF. CONSULTOR

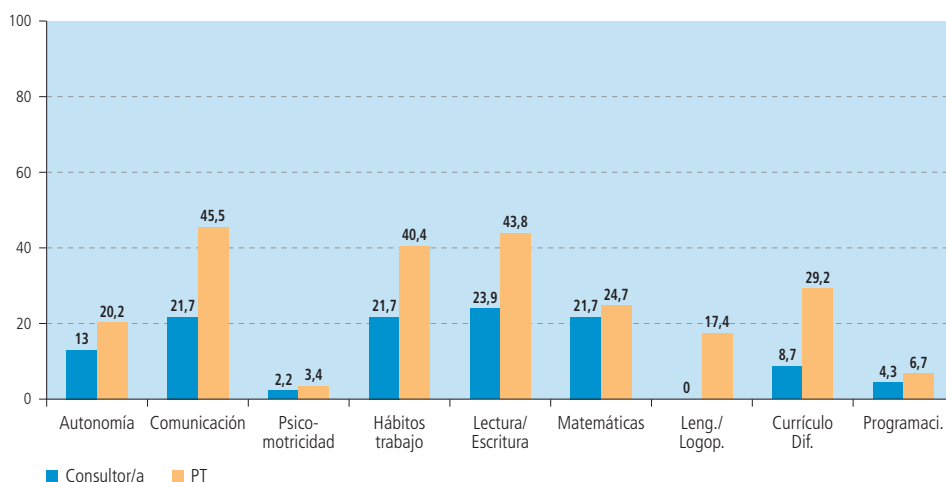
PROF. PT

	Siempre
Lectura-escritura	23,9%
Hábitos de trabajo	21,7%
Matemáticas	21,7%
Comunicación	21,7%
Autonomía	13%
Currículo diferenciado ²⁸	8,7%
Contenidos de la programación de aula	4,3%
Lenguaje-Logopedia	—
Psicomotricidad	2,2%

	Siempre
Comunicación	45,5%
Lectura-escritura	43,8%
Hábitos de trabajo	40,4%
Currículo diferenciado	29,2%
Matemáticas	24,7%
Autonomía	20,2%
Lenguaje-Logopedia	17,4%
Contenidos de la programación de aula	6,7%
Psicomotricidad	3,4%

(28) Bien sea de ampliación para alumnado con sordera o ceguera, o bien un currículo muy diferenciado del ordinario por razón de potencialidad del alumnado.

Gráfica 38. Aspectos de intervención fuera del Aula Ordinaria



Todos los aspectos mencionados los trabaja fuera del aula con mayor frecuencia el profesorado de PT, que apoya en primer lugar aspectos de comunicación, lecto-escritura y hábitos de trabajo. La información aportada por los tutores y tutoras coincide con la de estos profesionales. Analizados los centros por titularidad para conocer si la intervención varía se observa que no existen diferencias.

Por lo que respecta **al tiempo semanal de apoyo** fuera del aula el porcentaje de atención que dedica el profesorado de PT es casi el doble que el del consultor.

TIEMPO DE APOYO AL ALUMNADO CON ACI FUERA DEL AULA ORDINARIA. PORCENTAJE DE PROFESIONALES

	Profesorado PT	Consultor/a
Entre 1 y 5 h. semana	55,6	39,1
De 6 a 9 h. semana	21,3	6,5
10 o más h. semana	5,1	—

A fin de comparar el tiempo medio que dedican ambos profesionales a apoyar al alumnado con ACI, se hace una simulación con los tiempos medios.²⁹ Se puede inferir que:

- Cada profesor o profesora de pedagogía terapéutica interviene de forma directa con 2 alumnos o alumnas con ACI durante una media de 1h 20' con cada uno dentro del aula ordinaria y 4 horas semanales fuera de la misma.
- En los centros con consultor o consultora, éstos atienden de forma directa o indirecta a una media de 5 alumnos o alumnas con ACI una media de 30' con cada uno dentro del aula ordinaria y 1h 40' semanales fuera de la misma.

HORAS DE INTERVENCIÓN DE LOS PROFESIONALES DE APOYO SEGÚN INFORMACIÓN PROPIA

	Tiempo de atención a cada alumno con ACI	Nº alumnado ACI
Prof. P. Terapéutica	En Aula ordinaria	1h 20'
	Fuera del aula ordinaria	4h
Prof. Consultor	En Aula ordinaria	30'
	Fuera del aula ordinaria	1h 40'

(29) Se ha multiplicado el tiempo medio de cada intervalo por el profesorado que se sitúa a sí mismo en cada uno de ellos. El porcentaje de la suma da como resultado una cantidad que se ha convertido en unidades de tiempo.

Este tiempo de dedicación se complementa con los tiempos de intervención con otro alumnado de NEE cuyo currículo no se recoge en una ACI.

En síntesis, un 33,1% del profesorado de PT atiende a alumnado con ACI dentro del aula ordinaria y el 82% fuera de la misma. El mayor porcentaje en ambos lugares lo hace dentro de la franja de 1 a 5 horas semanales.

El 6,5% del profesorado consultor ofrece el apoyo al alumnado con ACI dentro del aula y el 45,6% lo hace fuera del aula ordinaria. En cuanto al número de horas semanales de la intervención, al igual que el PT, oscila entre 1 y 5 horas.

• Lengua o lenguas en que se desarrollan los apoyos

Con el fin de conocer cuál es la lengua o lenguas utilizadas en el apoyo al alumnado con NEE se consulta sobre ello al profesorado de PT, por ser el que mayoritariamente ofrece el apoyo individualizado de forma directa al alumnado.

Las siguientes tablas muestran el porcentaje de alumnado con ACI y otras NEE, que recibe atención individualizada en euskera, castellano o en ambas lenguas, y el modelo lingüístico en que está escolarizado.

ALUMNADO DE MODELOS A Y LENGUA DE APOYO. PORCENTAJE

	Euskera	Castellano	Eusk. y Castellano
Con ACI	0,4	92,3	7,2
Sin ACI	0,4	93,2	6,3

ALUMNADO DE MODELOS B Y LENGUA DE APOYO. PORCENTAJE

	Euskera	Castellano	Eusk. y Castellano
Con ACI	5,5	57,7	36,6
Sin ACI	11,7	58,2	30,3

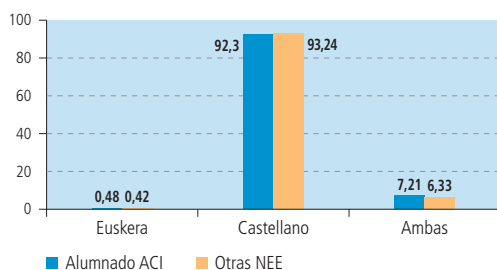
ALUMNADO DE MODELOS D Y LENGUA DE APOYO. PORCENTAJE

	Euskera	Castellano	Eusk. y Castellano
Con ACI	58,2	6,4	35,2
Sin ACI	86,8*	2,5	10,7

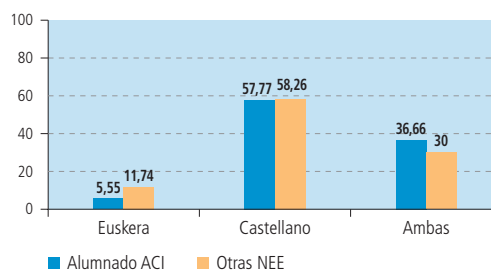
* Un profesor o profesora de PT dice atender a 70 alumnos o alumnas.

Alumnado con ACI y otras NEE y lengua de apoyo expresado gráficamente.

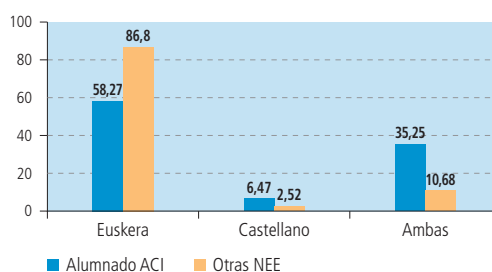
Gráfica 39. Porcentaje de alumnado de modelo A por lengua de apoyo



Gráfica 40. Porcentaje de alumnado de modelo B por lengua de apoyo



Gráfica 41. Porcentaje de alumnado de modelo D por lengua de apoyo



Considerando que en los comienzos de la integración la tendencia mayoritaria era la de apoyar al alumnado de educación especial en la lengua mayoritaria, castellano, puede decirse que actualmente se tiende a ofrecer el apoyo en la lengua de escolarización del alumno o alumna. En el modelo A los apoyos se dan prioritariamente en castellano tanto al alumnado con ACI significativa como al que no la precisa. En modelo B, aunque predomina el castellano, hay una presencia clara del apoyo en las dos lenguas. En modelo D los apoyos se dan sobre todo en euskera —la lengua escolar— y en menor medida en ambas lenguas. (El 35,2% del alumnado con ACI de este modelo recibe atención individualizada en castellano y euskera, algo explicable ya que probablemente precise reforzar las competencias lingüísticas en ambas lenguas).

A modo de resumen respecto al tipo de intervención se concluye lo siguiente:

- Los porcentajes de intervención individualizada fuera del aula ordinaria son superiores a los que se dan dentro del aula ordinaria.
- Los aspectos que en más se apoya al alumnado con ACI dentro del aula ordinaria son: las actividades de la programación de aula y los hábitos de trabajo.
- Fuera del aula ordinaria se apoyan con más frecuencia aspectos de comunicación, lecto-escritura y hábitos de trabajo.
- El tiempo de apoyo se sitúa mayoritariamente entre una y cinco horas semanales.
- El porcentaje de alumnado atendido por el profesorado consultor es superior al atendido por el profesorado PT debido principalmente a que realiza atención indirecta, a través del asesoramiento a los tutores y tutoras, y abarca una cantidad de alumnado que no es posible atender de forma directa.
- La tendencia actual al dar apoyo individualizado al alumnado con ACI es hacerlo en la lengua de escolarización.

III. Análisis de la Adaptación Curricular Individual (ACI) como estrategia de respuesta educativa.

La adaptación curricular individualizada (ACI)³⁰ es un documento en el que, a partir de los objetivos generales del currículo ordinario o general del grupo, se explicitan las modificaciones necesarias, comenzando siempre por los elementos menos relevantes (métodos, tiempos, modos de evaluar, recursos, etc.) hasta la modificación de contenidos e incluso de los objetivos del currículo ordinario. El objetivo es responder a importantes necesidades educativas que plantean algunos alumnos y alumnas con necesidades especiales derivadas de capacidades, intereses o motivaciones diversas.

Para plantear la elaboración de una ACI tiene que haber un desfase global de dos cursos o niveles (un ciclo) entre lo que le correspondería cursar al alumno o alumna por edad cronológica y el nivel de conocimiento en que realmente se sitúa. A menudo la necesidad de cursar el currículo a través de una adaptación significativa viene derivada de una discapacidad o de un trastorno grave del aprendizaje que en el ámbito escolar se convierten en “necesidades educativas especiales” a las que se responde desde el contexto ordinario.

1. DESARROLLO DE LA ACI

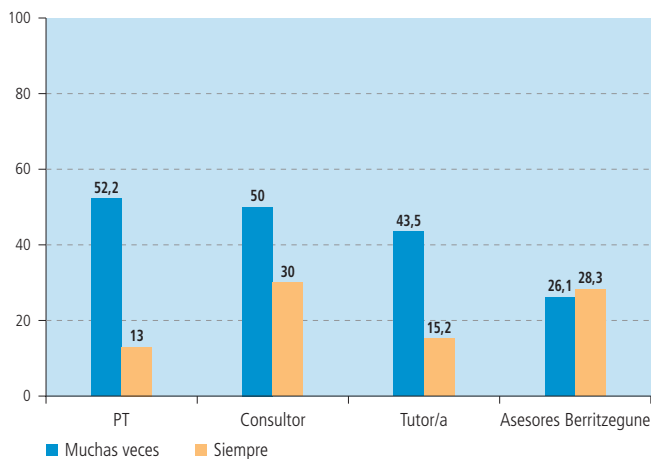
Se analiza la participación de los profesionales en las tres fases en que se ha dividido el proceso de realización de una adaptación curricular individualizada:

- Propuesta de elaboración
- Proceso de elaboración
- Seguimiento

• Propuesta de elaboración de la Adaptación Curricular

En opinión del profesorado consultor la elaboración de las adaptaciones curriculares individuales se realizan “*siempre y muchas veces*” a propuesta de los profesionales de apoyo del centro: profesorado consultor (un 80%) y el profesorado de PT (un 65%).

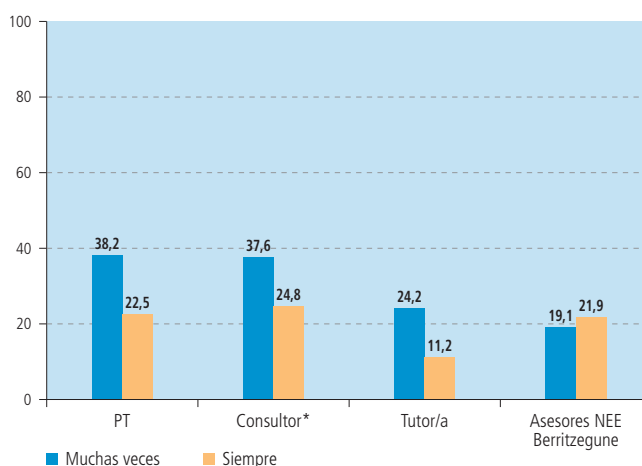
Gráfica 42. Consultores. Propuesta de elaboración de ACI



(30) “Orden de 24 de julio de 1998 por la que se regula la autorización de las adaptaciones de acceso y las individuales significativas para el alumnado con NEE art. 8.” Normativa del País Vasco sobre necesidades educativas especiales. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz, 1999.

Cuando contesta el profesorado de PT se reduce el porcentaje de consultores que “*muchas veces y siempre*” propone la elaboración de una ACI (de un 80% a un 62,4%) y se mantiene un porcentaje similar para el profesorado de PT.

Gráfica 43. PT. Propuesta de elaboración de ACI



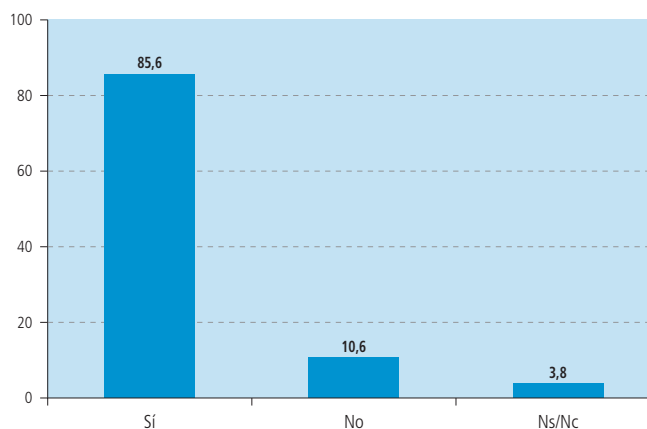
* En este dato sólo se contemplan los centros que tienen consultor.

Cuando no existe la figura del consultor en el centro la propuesta de elaboración de una ACI la realiza el PT en un 75,4% de los casos, por lo tanto se concluye que esta tarea también es asumida en gran medida por los PT en los centros sin consultor.

Aunque no haya coincidencia exacta en los porcentajes, en general los profesionales de apoyo de los centros se consideran a sí mismos promotores de la elaboración de las ACIs.

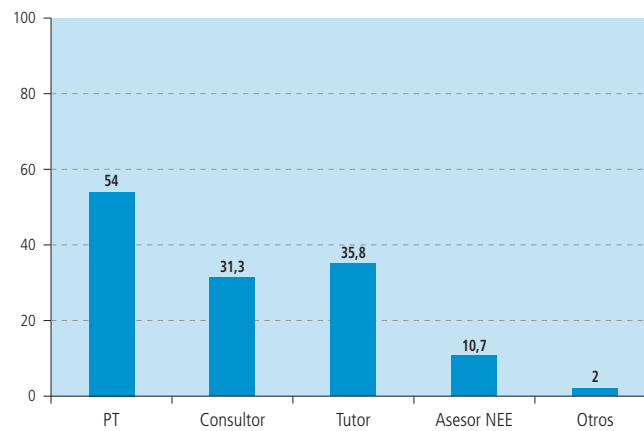
Las familias afirman haber sido informadas de que a sus hijos o hijas se les iba a realizar una ACI. El 85,6% dice que ha sido informada, aunque un notable 10% afirma no haber tenido información previa.

Gráfica 44. Familias. Información sobre propuesta de elaboración de la ACI



Según las familias esta información la han recibido sobre todo del profesorado de PT, seguido del tutor o tutora de su hijo o hija. A cierta distancia, como puede verse en el gráfico, son informados por el consultor de centro y por el asesor o asesora de necesidades educativas especiales de la zona (Berritzegunes).

Gráfica 45. Quién informó a la familia



* El porcentaje de consultores se refiere únicamente a los centros que tiene esta figura.

• Proceso de elaboración de una ACI

Para valorar la participación de los diversos profesionales en el proceso de elaboración y desarrollo de una ACI se ha recogido la colaboración de los mismos en distintas fases: definición de objetivos, adaptación de contenidos, adaptación de materiales y actividades, adaptación de la programación de aula y evaluación de la ACI.

Según el profesorado consultor, la cooperación más frecuente para realizar cualquiera de las tareas mencionadas es la del tutor del alumnado con ACI junto con los profesionales de apoyo.

CONSULTOR: PORCENTAJE DE COLABORACIÓN ENTRE PROFESIONALES DE APOYO Y TUTORES

	Profesionales de apoyo y tutores/as
Adaptación de contenidos	63
Definición de objetivos	54,3
Adaptación de actividades y materiales	52,2
Evaluación de ACI	50
Adaptación de la programación de aula	45,7

El profesorado PT señala asimismo que la colaboración más frecuente se da entre los 3 profesionales mencionados, excepto la adaptación de actividades y materiales y la adaptación de la programación de aula que es mas frecuente entre los tutores y PT.

PT: PORCENTAJE DE COLABORACIÓN ENTRE PROFESIONALES DE APOYO Y TUTORES

	Tutores y profesorado PT	Profesionales de apoyo y tutores/as*
Evaluación de ACI	29,8	47
Adaptación de contenidos	27	40,2
Adaptación de actividades y materiales	31,5	23,1
Adaptación programación aula	37,6	23,9
Definición de objetivos	24,7	41,9

* Sólo están considerados los centros que tienen la figura de consultor.

• Proceso de seguimiento de la ACI

Se ha recogido el punto de vista de los profesionales de apoyo acerca de su implicación en el seguimiento y valoración de la ACI. Únicamente se han considerado las respuestas “*muchas veces y siempre*”, por lo que la suma de los porcentajes que aparecen en las tablas no es cien.

PROF. CONSULTOR: PARTICIPACIÓN Y FRECUENCIA EN EL SEGUIMIENTO ACI

	Muchas veces	Siempre	TOTAL
Profesionales Apoyo y Tutores	26,1	47,8	73,9
Asesores/as Berritzegunes	10,9	4,3	15,2

Como puede verse, en opinión del profesorado consultor en el 74% de los casos el seguimiento se realiza en colaboración entre los profesionales de apoyo y los tutores. El profesorado de PT coincide también al afirmar que son estos profesionales los que realizan el seguimiento del alumnado con ACI. Cuando no existe la figura de consultor la participación de los asesores y asesoras de NEE de los Berritzegunes es más alta.

PT: PARTICIPANTES Y FRECUENCIA EN EL SEGUIMIENTO ACI EN CENTROS CON CONSULTOR

	Muchas veces	Siempre	TOTAL
Profesionales Apoyo y Tutores	26,5	30,8	57,3
Asesores/as Berritzegunes	6	1	7

PT: PARTICIPANTES Y FRECUENCIA EN EL SEGUIMIENTO ACI EN CENTROS SIN CONSULTOR

	Muchas veces	Siempre	TOTAL
PT y Tutores	19,7	59	78,7
Asesores/as Berritzegunes	21,3	13,1	34,4

Los tutores y tutoras informan que se coordinan con el profesorado de PT para hacer el seguimiento de su alumno o alumna con ACI en un 55,2% cuando en los centros existe consultor; cuando no lo hay se eleva el porcentaje hasta un 71,1%. Un 40,2% dice coordinarse ocasionalmente con los asesores y asesoras de NEE de los Berritzegunes.

El seguimiento se realiza mediante distintas actividades de coordinación, entre ellas:

– Coordinación de profesionales de apoyo y tutores

Se establecen reuniones periódicas entre estos profesionales con periodicidad semanal mensual o trimestral.

PROFESIONALES DE APOYO: PERIODICIDAD REUNIONES CON TUTORES

	Semanal	Mensual	Trimestral
Consultor/a	21,7	28,3	34,8
PT	18	26,4	37,1

TUTORES Y TUTORAS: PERIODICIDAD REUNIONES CON PROFESIONALES DE APOYO

	Semanal	Mensual	Trimestral
Consultor/a	7,5	19,4	29,9
PT en centro con consultor	44,8	28,4	13,4
PT en centro sin consultor	33,3	35,6	17,8

La periodicidad de las reuniones del profesorado consultor con los tutores y tutoras de alumnado con ACI es sobre todo trimestral, mientras que cuando se realiza con el profesorado PT, exista o no consultor en el centro, la frecuen-

cia de las reuniones es más alta llegando a una periodicidad semanal y mensual. Probablemente el contenido de estas reuniones más frecuentes se relacione con aspectos de coordinación de actividades de aula, o de aspectos de la atención individualizada que presta el PT al alumnado de ACI.

– Coordinación de tutores con otros servicios, entidades y asociaciones

Preguntados los tutores y tutoras sobre si se coordinan con profesionales de otros servicios o entidades públicas de salud (Osakidetza, Unidades de Psiquiatría...) sólo un 12% informa que lo hace de manera periódica u ocasional. Un 22% lo hace con otros servicios dentro de la red pública educativa (CRI) o con asociaciones ligadas a las diversas discapacidades.

– Coordinación tutores y tutoras de alumnado con ACI con las familias

Los tutores y tutoras de alumnado con ACI y las familias informan sobre las reuniones que mantienen y la finalidad de las mismas. La tabla siguiente recoge la frecuencia “muchas veces y siempre”.

TEMAS DE LAS REUNIONES CON LAS FAMILIAS TRATADOS “SIEMPRE Y MUCHAS VECES”

Opinión de TUTORES Y TUTORAS

	Total
Informar de la evolución de su hijo o hija	72,3
Informar sobre la atención a su hijo o hija	67
Pedir colaboración	60,7
Orientar a la familia	56,2
Conocer la evolución en ámbito familiar	53,5
Establecer objetivos educativos	42
Conocer el grado de satisfacción familiar	42

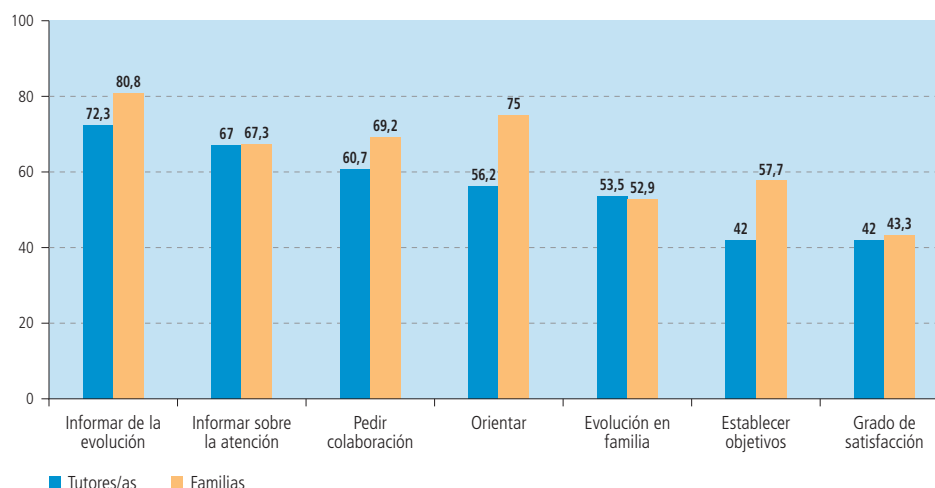
Opinión de FAMILIAS

	Total
Informar de la evolución de su hijo o hija	80,8
Orientar a la familia sobre dificultades	75
Pedir colaboración	69,2
Informar sobre la atención a su hijo o hija	67,3
Establecer objetivos educativos	57,7
Conocer la evolución en ámbito familiar	52,9
Conocer el grado de satisfacción familiar	43,3

Los tutores y tutoras de alumnado con ACI refieren que los temas tratados en las reuniones con sus familias tienen como finalidad principal informarles sobre el proceso educativo y orientarles. Es más bajo el porcentaje de tutores interesado en la evolución de su alumno o alumna en el ámbito familiar o conocer el grado de satisfacción de ésta con el proceso educativo escolar.

Cuando comparamos esta información con la obtenida de la fuente familiar, la percepción sobre la finalidad de las reuniones es prácticamente la misma: se sienten informados y orientados sobre la evolución escolar de su hijo o hija y en menor medida se recoge información sobre la evolución en el ámbito familiar o sobre su satisfacción de la respuesta educativa que está recibiendo su hijo o hija.

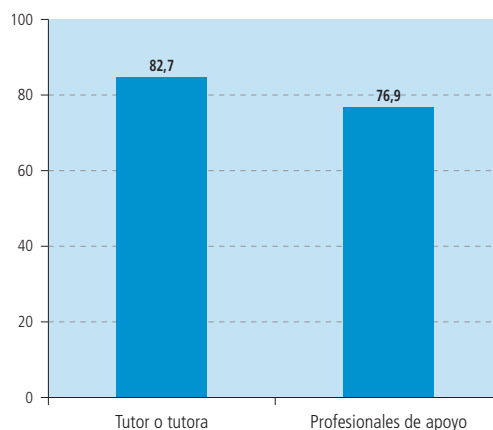
Gráfica 46. Finalidad de reuniones Tutores-Familia



– Coordinación centro escolar y familias

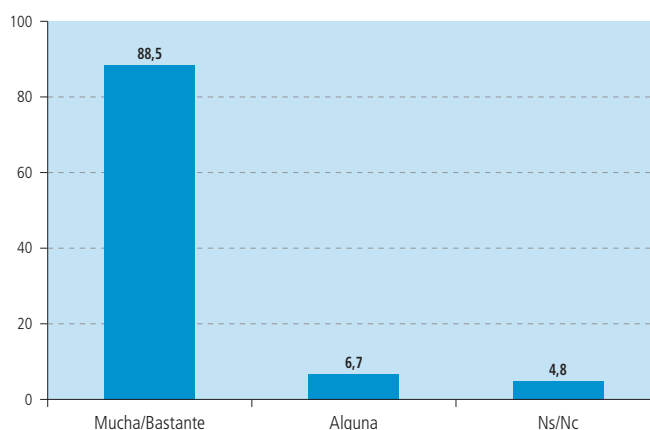
La vía de comunicación más habitual entre el centro escolar y la familia es la entrevista personalizada tanto con el tutor o tutora como con el profesorado PT. Un alto porcentaje de familias afirma relacionarse habitualmente con el tutor o tutora de su hijo y con los profesionales de apoyo.

Gráfica 47. Reuniones individuales profesorado-familia



La asistencia de las familias de la muestra a las reuniones generales del aula ordinaria es menor. Un 53,8% afirma asistir "*muchas o bastantes veces*", un 26% asiste "*algunas veces*" y el 16,3% afirma no asistir nunca a las reuniones de padres y madres del aula ordinaria. Estas familias conceden mucha importancia a las entrevistas personales para tratar temas específicos sobre sus hijos e hijas.

Gráfica 48. Importancia de las entrevistas personales



La mayoría de las familias señala el fácil acceso al profesorado cuando han tenido algún problema o necesidad de comentar algún aspecto de sus hijos e hijas. Así, un 96,2% de los padres y madres refieren que ha sido muy fácil contactar y, en su caso, concertar una entrevista. El grado de satisfacción con las entrevistas mantenidas es muy alto. Así lo señala el 99% de las familias.

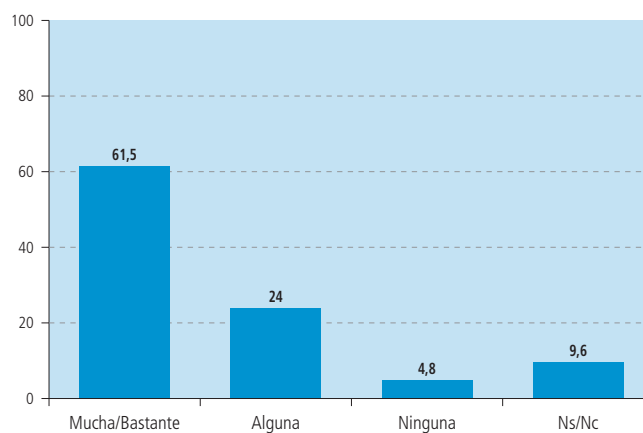
Respecto al momento en que se producen estas reuniones, el mayor porcentaje de familias acude al menos trimestralmente, estas pueden incrementarse con reuniones ocasionales o las de inicio y final de curso.

FRECUENCIA DE LAS REUNIONES DE FAMILIAS CON PROFESORADO

Frecuencia	Porcentaje
Al comienzo y final del curso	18,3%
Trimestralmente	72,1%
Ocasionalmente	30,8%
Ns/nc	1,9%

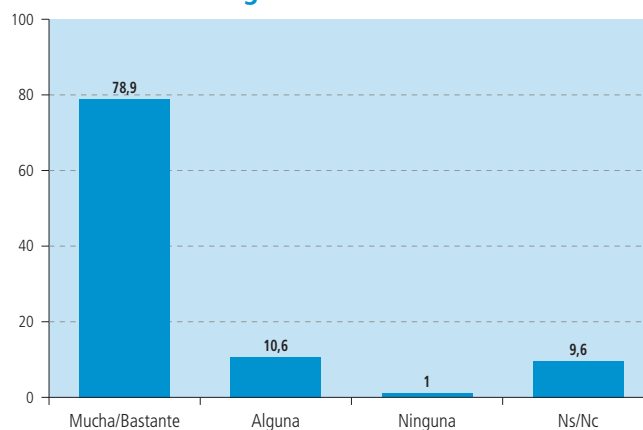
La importancia que otorgan las familias a las reuniones en las que se tratan temas generales de funcionamiento del centro escolar y del sistema educativo se muestra en el siguiente gráfico.

Gráfica 49. Importancia de las reuniones generales



Las familias otorgan mayor importancia a las reuniones informativas cuando se centran en aspectos que pueden mejorar la integración de sus hijos e hijas con sus compañeros y compañeras del curso correspondiente.

Gráfica 50. Importancia de la información sobre integración en su aula



El grado de participación o colaboración de las familias en otras actividades complementarias a la enseñanza y programadas por el centro como excursiones, fiestas, etc. o actividades extraescolares, deportivas, musicales, teatrales, etc. desciende notablemente.

COLABORACIÓN EN ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS: EXCURSIONES, FIESTAS...

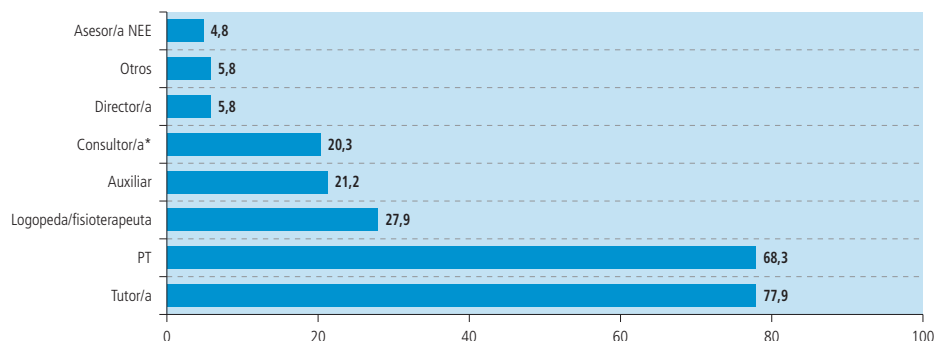
Mucho	3,8
Bastante	11,5
Algo	30,8
Nada	35,6
Ns/nc	20,2

PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES: DEPORTIVAS, MUSICALES, TEATRALES...

Mucho	1,9
Bastante	13,5
Algo	22,1
Nada	45,2
Ns/nc	17,3

El gráfico siguiente muestra de forma resumida el tipo de coordinación que se establece entre las familias y los diferentes agentes educativos que intervienen en la educación de sus hijos e hijas con ACI.

Gráfica 51. Coordinación familias con agentes educativos.



* Sólo se recogen los centros que tienen la figura de consultor.

En resumen, habitualmente las familias se reúnen con los tutores y tutoras y con el profesorado de PT. Cuando los centros carecen de consultor o consultora se incrementa el porcentaje de reuniones con los citados profesionales. Un 88,5 de las familias conceden mucha y bastante importancia a las entrevistas personales para tratar temas específicos de sus hijos e hijas y señalan que tienen un acceso fácil para concertarlas, un 96,2% refiere que le ha sido muy fácil concertar una entrevista cuando lo ha necesitado.

2. GRADO DE SATISFACCIÓN DE LAS FAMILIAS

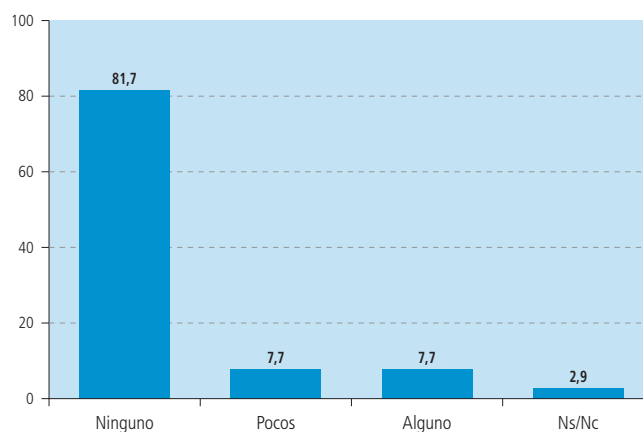
En relación con los **espacios de atención**, las familias desean mayoritariamente que se compagine el apoyo en el aula ordinaria con el del aula de apoyo, y que éste se extienda también a otros espacios y actividades del centro. Esto contrasta con lo que los profesionales de apoyo refieren como prioridades del centro, que apenas reflejan la prioridad de apoyar al alumnado en espacios o actividades no docentes.

Tipo de apoyo y preferencia de las familias	Porcentajes
Atención individualizada sólo en aula ordinaria	17,3%
Atención especializada sólo en aula de apoyo	28,8%
Compaginar atención aula de apoyo y aula ordinaria	88,5%
Apoyo para participar fuera del aula: comedor, patio...	71,2%
Integración en actividades no académicas: fiestas, excursiones...	74%

En cuanto a la opinión que tienen sobre la **atención educativa** real que recibe sus hijos e hijas, un elevado porcentaje de las familias de esta muestra considera que la atención que se les presta tanto dentro del aula ordinaria (88,5%) como en el aula de apoyo (93,3%) es adecuada o muy adecuada. A pesar de ser alto, es menor el grado de satisfacción con la atención que reciben de los asesores y asesoras de NEE de los Berritzegunes, que la considera adecuada o muy adecuada un 69,2% y deficitaria un 18,2%.

El grado de satisfacción de las familias con las **entrevistas** mantenidas con el profesorado es muy alto, tal como lo señala el 99% de las familias.

Gráfica 52. Conflictos con algún profesor



Resulta de interés conocer si las familias han tenido algún **conflicto con el profesorado** de su hijo o hija. A este respecto, la mayoría de ellas (81,7%) dice no haber tenido ningún conflicto. Un 14% manifiesta haber tenido algún conflicto.

Las familias se sienten **escuchadas en las decisiones** sobre los apoyos escolares que reciben sus hijos e hijas. Un alto porcentaje del 86,5% dice que sentirse escuchado "*siempre o casi siempre*" y un 10,6% afirma sentirse escuchado "*a veces*".

Otros indicadores de satisfacción familiar son la coincidencia de **expectativas educativas** propias hacia sus hijos e hijas con las del centro, o si desearían cambiarles de centro educativo. Un 75% de las familias de la muestra piensa que los objetivos y expectativas del centro hacia sus hijos e hijas coinciden con las suyas. Un 6,7% cree que son bajas y un 3% elevadas. Respecto a si desearían cambiar a sus hijos e hijas de centro un 93% responde que no lo haría o que no se lo plantea.

Las familias consideran que sus hijos deberían recibir más apoyos para asegurar su participación fuera del aula en otras actividades de la vida escolar como el comedor, patio, las salidas extraescolares, etc. Estos contextos constituyen opciones de aprendizaje informal que no están reglamentadas como los periodos clásicos de instrucción, pero que ofrecen importantes oportunidades de aprendizaje, de integración y socialización con los iguales. La mayoría de las familias (71,2%) considera que sus hijos deberían ser apoyados en estos contextos. El 74% está de acuerdo en asegurar la participación de sus hijos en actividades no académicas como fiestas, excursiones, etc.

Este alto porcentaje de familias que opinan que sus hijos e hijas deberían recibir más apoyos para la integración en espacios no docentes contrasta con la valoración de los profesionales de apoyo que informan que no son demasiado prioritarias estas tareas para los centros.

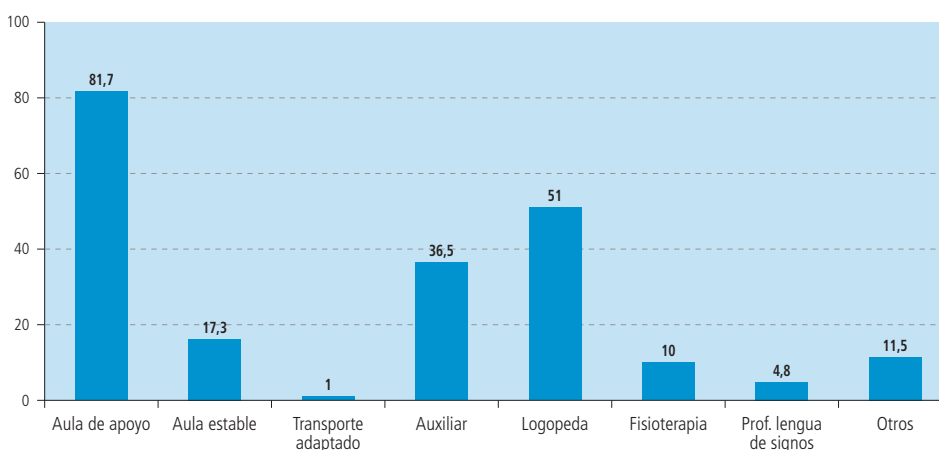
PORCENTAJE DE ACUERDO EN QUE RECIBAN APOYOS PARA LA PARTICIPACIÓN FUERA DE AULAS

	Familias	Consultor	P.T.
Apoyo para participar en comedor, patio...	71,2	13,6	17,8
Actividades no académicas: fiestas, excursiones...	74	25	20

• Satisfacción con los recursos educativos

Para responder al alumnado con ACI el sistema educativo cuenta con una serie de recursos: transporte, aulas específicas, auxiliares, etc. Las familias informan sobre los recursos que utilizan sus hijos e hijas y la adecuación de los mismos para responder a sus necesidades de acceso y educativas.

Gráfica 53. Recursos educativos del alumnado con ACI



Un 73% de las familias consideran que los recursos educativos y de acceso que utilizan sus hijos e hijas son adecuados y suficientes.

VALORACIÓN DE LOS RECURSOS EDUCATIVOS

Adecuados y suficientes	73,1%
Escasos	24%
No son adecuados	1%
Ns/nc	1,9%

3. FUNCIONALIDAD DE LA ACI

• Valoración de la ACI

Se recoge en este apartado la valoración que los profesionales de apoyo y los tutores y tutoras hacen sobre la pertinencia de la elaboración de una ACI en los aspectos que se indican en la siguiente tabla.

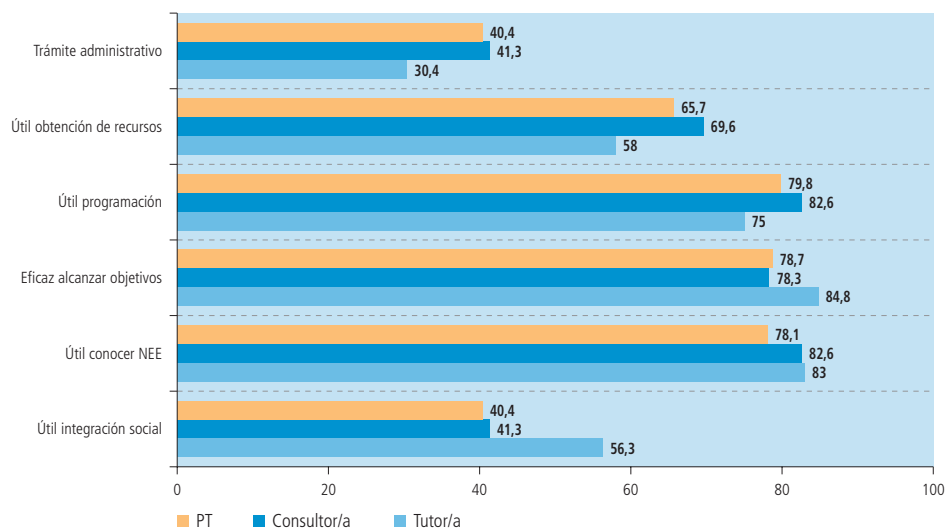
	PT	Consultor/a	Tutor/a
Trámite administrativo	40,4	41,3	30,4
Útil obtención recursos	65,7	69,6	58
Útil programación	79,8	82,6	75
Eficaz alcanzar objetivos	78,7	78,3	84,8
Útil conocer NEE	78,1	82,6	83
Útil integración social	40,4	41,3	56,3

Más del 75% de profesionales de apoyo y de tutores de alumnado que tiene una adaptación curricular considera que las ACIs son útiles para la programación didáctica, para el logro de objetivos y para conocer las necesidades educativas del alumnado.

En relación a la utilidad de la ACI para la obtención de recursos el porcentaje de acuerdo está entre el 58% y el 70%. Es muy inferior el porcentaje de profesorado que opina que la ACI sea sólo un trámite administrativo, así como que sea de utilidad como instrumento de integración social.

En el gráfico siguiente, que recoge únicamente las respuestas afirmativas sobre la utilidad de las ACIs, se aprecia la similitud de opinión entre las dos figuras profesionales de apoyo y los tutores y tutoras de este alumnado.

Gráfica 54. Utilidad de la ACI



• Grado de dificultad en la integración de la ACI en la programación de aula

Al tutor o tutora del alumnado con ACI, como responsable de la integración de la adaptación curricular en la programación del aula ordinaria, se le pregunta sobre la dificultad que esta labor entraña.

Un 31,3% de los tutores y tutoras consideran que es una tarea que no entraña mayor dificultad. Para un 4,5% se trata de algo fácil de realizar. Sin embargo, el mayor porcentaje, 41%, opina que es una labor difícil y para el 17% de ellos es muy difícil. En resumen, para más de la mitad de los tutores y tutoras (58%) desarrollar la ACI en el aula de forma integrada con la programación de la misma es una tarea que consideran difícil o muy difícil.

Preguntados sobre las razones que hacen que sea una tarea compleja, las 141 respuestas recogidas se agrupan de la siguiente manera:

– Por la dificultad que entraña la respuesta a la diversidad del aula y los problemas metodológicos para poder individualizar las intervenciones educativas (32,62%).

- Por las dificultades que el alumno o alumna presentan (9,9%).
- Por la falta de apoyos humanos dentro del aula (4,96%).
- Por la falta de materiales adecuados (2,12%).
- Por el sobreesfuerzo que requiere a los tutores y tutoras (2,12%).

Las opiniones del profesorado tutor que considera normal o fácil integrar la ACI en la programación de aula, suponen en realidad la solución a la problemática que plantea el grupo anterior. Aducen que la facilidad de compaginar la ACI con la programación de aula está determinada por:

- Existencia de apoyos humanos dentro del aula (25,53%)
- Apoyo de otros profesionales y coordinación multiprofesional (5,67%).
- Una metodología de centro o de aula flexible, que permite la atención individualizada (4,25%).
- Utilización de materiales adaptados (4,25%).

A modo de resumen se puede concluir lo siguiente:

Respecto a las fases de elaboración de una ACI

- La mayoría de las familias conocen que el currículo de su hijo o hija se recoge en una Adaptación Curricular Individualizada (ACI).
- Tanto el profesorado consultor como el de PT del centro se consideran a sí mismos los promotores de la elaboración de las ACI.
- En las diferentes tareas a realizar para la elaboración de la ACI, tanto el profesorado consultor como el de PT perciben que la mayor colaboración se da entre tutores y tutoras de alumnado con ACI y ellos mismos como profesionales de apoyo de los centros. Las tareas que aglutinan el mayor porcentaje de colaboración son la "adaptación de contenidos" y la "evaluación de la ACI".
- El seguimiento de las ACIs se realiza la mayor parte de las veces de forma coordinada y en colaboración entre los profesionales de apoyo y los tutores y tutoras.
- La periodicidad media de las reuniones para realizar el seguimiento de las ACIs es trimestral, según los profesionales de apoyo. Los tutores y tutoras de alumnado con ACI señalan que la coordinación con el profesorado PT es más frecuente.

Respecto a la funcionalidad de las ACI

- Un alto porcentaje de los profesionales de apoyo y los tutores y tutoras de alumnado con ACI consideran que éstas son útiles para satisfacer necesidades referidas a la obtención de recursos, para realizar la programación, para lograr los objetivos y para conocer las necesidades educativas individuales del alumnado.
- Un 58% de los tutores y tutoras considera que la integración de la ACI en la programación del aula es una tarea difícil o muy difícil.

Respecto al grado de satisfacción de las familias con la respuesta educativa

- La mayoría de las familias considera que la atención que reciben sus hijos e hijas tanto dentro del aula ordinaria (88%) como en aula de apoyo (93%) es adecuada o muy adecuada.
- El programa educativo ofrecido a sus hijos e hijas lo consideran adecuado, sobre todo cuando se da una equilibrada combinación entre el aula ordinaria y la de apoyo.
- El grado de satisfacción con las entrevistas mantenidas con los profesionales del centro es muy alto (99%). Consideran fluida la comunicación establecida con la escuela y confían en el profesorado.
- Un 86% de las familias se sienten escuchadas en las decisiones sobre los apoyos escolares que reciben sus hijos e hijas.
- Un 75% de las familias considera que los objetivos marcados y las expectativas hacia sus hijos e hijas son coincidentes con los escolares.
- Más de un 70% de las familias considera que deben mejorar los apoyos para la integración en actividades realizadas fuera del aula ordinaria (patios, fiestas, excursiones...).
- Un 73% considera que los recursos de acceso y educativos que utilizan sus hijos e hijas son adecuados y suficientes. El recurso educativo específico más utilizado es el aula de apoyo y la logopedia. El o la especialista en apoyo educativo (auxiliar) se usa en menor medida.
- En general, las familias están altamente satisfechas con la atención educativa que se les dispensa a sus hijos e hijas.

ANEXOS

4

1. Características de la investigación
2. Glosario de términos utilizados en la investigación
3. Normativa sobre la atención al alumnado con NEE en el País Vasco
4. Bibliografía

ANEXO 1: Características de la investigación

En el contexto de la evaluación de Educación Primaria realizada en el curso 2003-2004, se plantea realizar una investigación específica sobre el Subsistema de NEE ya que, desde la concepción de una escuela inclusiva, es adecuado valorar los planteamientos del contexto escolar en su globalidad en relación con el alumnado con NEE. Se ha utilizado la misma infraestructura de la evaluación general de Educación Primaria, adaptando determinadas condiciones a los requerimientos de esta investigación.

• Metodología

Es un estudio fundamentalmente descriptivo que incluye el análisis de dimensiones de tipo cualitativo que inciden en el proceso de inclusión.

Se describen las siguientes variables:

1. De centro: recursos, actividades formativas en centro relacionadas con las NEE, criterios para organizar la respuesta educativa del alumnado con NEE, prioridades de atención, etc.
2. Relacionadas con los profesionales que atienden al alumnado con NEE: profesionales de apoyo y tutores y tutoras de alumnado con ACI y otras NEE.
3. Relacionadas con la respuesta educativa: tipo de atención que se da al alumnado con ACI y otras NEE, ámbitos de atención, etc.
4. Familiares: estructura familiar, recursos, relación con el ámbito escolar, participación y grado de satisfacción.
5. Análisis específico de las ACIs como una medida de respuesta al alumnado con determinadas NEE.

El análisis cualitativo de la respuesta que se da al alumnado con NEE toma como referencia algunos indicadores de la escuela inclusiva, como son:

1. Atención en un entorno lo más normalizado posible.
2. Enseñanza individualizada adaptada a las NEE del alumnado y las adaptaciones del currículo.
3. Apoyo al profesorado.
4. Coordinación de los profesionales.
5. Participación de las familias.
6. Grado de satisfacción.

• Muestra de la investigación sobre el Subsistema de NEE

La muestra de esta investigación coincide con la de la Evaluación de la Educación Primaria 2004, cuya muestra es representativa del alumnado de Primaria del País Vasco.

La investigación se realiza sobre los mismos centros de esta evaluación, por lo que se no puede considerarse una investigación representativa, ya que no se ha elegido en función del alumnado con NEE, ni de las familias con hijos con ACI o del número de profesorado de apoyo existente. Sin embargo, dado el amplio número de datos recogidos de profesionales, centros y familias consultadas, constituye una buena muestra de los planteamientos educativos de los centros de Educación Primaria en relación con la respuesta al alumnado con NEE.

La muestra está formada por un total de 101³¹ centros de Educación Primaria que se distribuyen de la siguiente forma:

- 15 centros pertenecientes al territorio de Araba.
- 61 centros pertenecientes al territorio de Bizkaia.
- 25 centros pertenecientes al territorio de Gipuzkoa.

(31) En la evaluación de Educación Primaria 2004 la muestra son 111 centros. Ver descripción de la muestra de la Evaluación de E. Primaria.

• Instrumentos de la investigación

La investigación se basa en la recogida de datos sobre las NEE procedentes de dos fuentes de información:

1. Bases de datos de las Delegaciones Territoriales: características de los centros de la muestra, recursos especiales y alumnado ACI y otras NEE.
2. Cuestionarios dirigidos a profesionales y familias de alumnado con ACI.

• Tipo de cuestionarios

Se recoge información sobre las NEE mediante cuestionarios con preguntas cerradas o de opinión *tipo Likert* dirigidos a los siguientes colectivos:

- Dirección y Jefatura de Estudios: recoge la situación general del centro educativo en relación con las NEE.
- Profesorado consultor: recoge tareas en relación con el alumnado con ACI y otras NEE
- Profesorado de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje: recoge tareas específicas de estos profesionales en relación con el alumnado con ACI y otras NEE
- Tutores y tutoras de alumnado con ACI: programación, actividades y organización del aula ordinaria
- Familias de alumnado con ACI: recoge las opiniones de las familias en relación con la educación de sus hijos e hijas.

• Criterios de distribución de los cuestionarios

Tomando como referencia los 101 centros de la muestra, la distribución de los cuestionarios se ha realizado de la forma siguiente:

- Dirección y Jefatura de Estudios de todos los centros de la muestra
- Profesorado de PT, de Audición y Lenguaje o de otra modalidad de Aula Especial: todos los existentes en cada centro de la muestra
- Consultores y consultoras. Todos los existentes en los centros de la muestra.
- Tutores de alumnado con ACI escolarizados en 1.º, 2.º, 3.º, 4.º, o 5.º de Educación Primaria. Se han elegido los casos con las siguientes prioridades:
 - Máximo tres casos por centro.
 - Alumnado con ACI significativa.
 - Alumnado con adaptación de acceso: con discapacidad sensorial o motórica.
 - Máximo 1 ACI por aula.
- Familias: se remite el cuestionario a las familias del alumnado cuyos tutores han sido seleccionados para cumplimentar el cuestionario.

MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN Y N° DE CUESTIONARIOS

Muestra: 101 centros de Educación Primaria	N° de Cuestionarios
Jefatura de Estudios	101
Consultores y consultoras	46
Profesorado de Apoyo (PT-ALE...)	207
Tutores y tutoras de alumnado con NEE	133
Familias de alumnado NEE	141*
TOTAL	628

* 8 familias con hijos e hijas escolarizados en Aula Estable de centro ordinario, sin profesora o profesor tutor, han cumplimentado el cuestionario correspondiente.

Teniendo en cuenta la totalidad de los centros de Educación Primaria (543 centros), la muestra correspondiente a esta investigación, 101 centros elegidos aleatoriamente con un número amplio de profesionales participantes, otorga un valor importante a los datos que, si bien no permite establecer afirmaciones extrapolables a la población general, si permite dibujar las tendencias de los centros y del sistema educativo en relación a la respuesta que se está dando al alumnado con NEE.

• Porcentaje de respuesta a los Cuestionarios de NEE

Tomando como referencia la muestra inicial, es decir los profesionales, alumnado y familias señalados en la muestra de los 101 centros presentados en el cuadro anterior, los porcentajes de respuesta a los cuestionarios obtenidos en todos los casos se adecuan a los criterios de calidad que se señalan en el proceso de Evaluación del ISEI-IVEI.

El porcentaje de profesionales y familias que han respondido a los cuestionarios se puede considerar alto.

CUESTIONARIOS PREVISTOS SEGÚN LA MUESTRA INICIAL Y PORCENTAJES DE RESPUESTAS OBTENIDAS

Cuestionarios	Esperados	Recogidos	% de respuesta
Jefatura de Estudios	101	88	87,1%
Consultores y consultoras	46	46	100%
Profesorado de Apoyo (PT-ALE...)	207	178	85,9%
Tutores y tutoras de alumnado con NEE	133	112	84,2%
Familias de alumnado NEE	141	104	73,7%
TOTALES	628	528	84%

El número de respuestas obtenidas en cada grupo en función de la red educativa es el siguiente:

	Pública	Privada	Total
Consultores y consultoras	46	0	46
Profesorado de PT y ALE	122	56	178
Tutor o tutora con alumnado NEE	70	42	112
Familias	65	39	104

ANEXO 2: GLOSARIO DE TERMINOS

Adaptación Curricular Individual (ACI)

Se entiende por tal, toda modificación que se realiza en los diferentes elementos curriculares (objetivos, contenidos, criterios de evaluación, metodología, organización) para responder a las necesidades educativas especiales que de modo transitorio o permanente pueda presentar un alumno o alumna a lo largo de su escolaridad.

Adaptación Curricular Individual significativa (ACI)

Se trata de una medida extraordinaria, por la que se introducen modificaciones importantes en los elementos prescriptivos del currículo, adaptando o eliminándose una parte importante de los objetivos de una o varias áreas, del ciclo, o de la etapa.

En educación Infantil y Primaria, será considerada tal aquella cuyo referente curricular se sitúa en un ciclo o etapa diferente a aquella en la que el alumno o alumna está escolarizada.

Asesores de Necesidades Educativas Especiales

Son psicólogos y pedagogos que forman un equipo integrado en los Berritzegunes. Tienen como objetivo la realización del diagnóstico psicopedagógico, la propuesta de escolarización y el seguimiento del alumnado con necesidades educativas especiales, así como el asesoramiento y orientación del profesorado y profesionales de apoyo. Además de la coordinación con otros servicios comunitarios de atención zonal también forma parte de sus funciones la organización de la formación de los profesionales dedicados a la atención de las NEE zonales.

Aula de Apoyo

Se refiere a un recurso de apoyo a la escolarización del alumnado con necesidades que se considera no pueden ser respondida sólo con los recursos ordinarios de aula. Este tipo de aula está ubicada en los propios centros.

La atención que se ofrece al alumnado está en función del análisis de necesidades realizado y la evaluación de contexto, y puede ser según los casos individual o grupal. El profesorado de esta aula tiene la habilitación de Pedagogía Terapéutica.

Aula Estable

Es un tipo de aula que se crea en centros ordinarios para dar respuesta a aquel alumnado gravemente afectado que no puede compartir el currículo ordinario, aún con las adaptaciones pertinentes, o sólo puede compartirlo en una parte mínima.

Esta aula tiene asignados unos recursos estables en razón al tipo de necesidades que se atienden y que son consideradas como graves y permanentes.

Aula para alumnado sordo

Se hace referencia a un tipo de aula para la atención del alumnado con sordera en centros ordinarios. Cuenta con los recursos necesarios, incluido personal docente que utiliza la lengua de signos y logopedas para la habilitación oral.

Atención Directa

Hace referencia a las intervenciones educativas de los profesionales de apoyo con el alumnado bien individualmente o bien de manera individualizada en grupos reducidos.

Atención Indirecta

Hace referencia a las intervenciones no presenciales de los profesionales de apoyo con el alumnado sino asesorando y colaborando con el profesorado ordinario y los tutores de los alumnos y alumnas con nee. que serán quienes desarrollen la acción según lo planificado.

Ayudas técnicas

Se consideran tales aquellos materiales utilizados por las personas con discapacidad que tienen por objeto suplir o minimizar las limitaciones o carencias funcionales de la persona a fin de lograr autonomía y mejorar su calidad de vida. Son ayudas técnicas: tableros de comunicación, cabezal-licornio, ordenador con periféricos adaptados, sillas de ruedas, orugas para acceder con las sillas, etc.

Berritzegune

Es un servicio de apoyo educativo de carácter zonal para la innovación y mejora de la educación en niveles de enseñanza no universitarios. Están formados por personal docente de todos los cuerpos y niveles educativos. Su finalidad es:

- Dinamizar las circunscripciones escolares,
- Innovar y mejorar la intervención educativa,
- Trabajar en torno a la actualización permanente del profesorado,
- Favorecer la respuesta educativa al alumnado con discapacidad y necesidades educativas especiales.

Depende orgánicamente de las Delegaciones Territoriales y funcionalmente de la Dirección de Innovación Educativa del Departamento de Educación, Universidades e Investigación.

Código de Necesidades Educativas Especiales

Es un manual de consulta para uso reservado de Asesores y Asesoras de NEE de los Berritzegunes. Con un enfoque psicopedagógico recoge la etiología de las necesidades, los ámbitos en que se manifiesta y los tipos de apoyo y la intensidad de los mismos. Recoge las claves que permite sintetizar la información útil para la toma de decisiones, la gestión de recursos y el intercambio de información dentro del propio sistema educativo así como para homogeneizar criterios a la hora de la evaluación y el diagnóstico.

Integración

Es uno de los principios recogidos en el Plan de Educación Especial. Tiene por finalidad conseguir que el alumnado con necesidades educativas especiales logre el mayor grado posible de presencia física así como de participación en el aprendizaje, el juego y la vida social diaria de la escuela junto con sus iguales.

Centro de Recursos de Invidentes (C.R.I.)

El Centro de Recursos de Invidentes es un servicio de apoyo educativo de ámbito territorial dirigido específicamente a la intervención directa con el alumnado que presenta ceguera o baja visión, a la adaptación de materiales y al asesoramiento del profesorado del mismo. Colabora con otros servicios de apoyo zonales y con las familias.

Modelos Lingüísticos (A, B y D)

- **Modelo A**, el currículo se desarrolla íntegramente en castellano y se imparte la asignatura de euskera.
- **Modelo B**, algunas áreas del currículo se desarrollan en euskera y otras en castellano.
- **Modelo D**, el currículo se desarrolla íntegramente en euskera excepto el área de lengua castellana.

Necesidades Educativas Especiales (NEE)

Se entienden como tales las de aquellos alumnos y alumnas que requieren en un periodo de su escolarización, o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta, o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas, así como las de aquellos alumnos y alumnas que requieren atención específica debido a condiciones personales ligadas a altas capacidades intelectuales.

Normalización

Es uno de los principios recogidos en el Plan de Educación Especial. Consiste en que las personas con necesidades educativas especiales reciban las atenciones que precisen dentro del sistema ordinario de prestaciones de la comunidad y sólo cuando sea imprescindible a través de servicios especiales.

Profesorado de Audición y Lenguaje

Pertenece al cuerpo de Maestros y dispone de la habilitación específica en audición y lenguaje. Colabora con los profesionales en la identificación de las dificultades y la elaboración de adaptaciones. Intervienen en programas de habilitación y re-educación del lenguaje en función de las directrices establecidas.

Profesorado Consultor

Se define como un recurso humano ordinario de apoyo al centro, que forma parte de la plantilla del mismo y su función es la de apoyar y orientar al profesorado-tutor y al equipo docente.

Profesorado de Pedagogía Terapéutica (PT)

Pertenece al Cuerpo de Maestros y dispone de la debida habilitación. Tiene como función intervenir con el alumnado de NEE tanto en aula ordinaria como de apoyo, colaborar en las adaptaciones con el profesorado ordinario y con las familias.

Sectorización

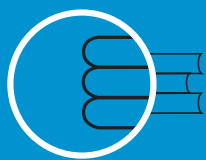
Es uno de los principios recogidos en el Plan de Educación Especial e implica acercar y acomodar la prestación de los servicios educativos al medio habitual del alumnado, lo que supone, ordenar estos servicios por sectores geográficos, de población y de necesidades.

ANEXO 3: Normativa sobre la atención al alumnado con NEE del País Vasco

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

ANEXO 4: BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M. (1994). Educación Inclusiva. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales. UNESCO.
- AINSCOW, M. (2001). Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea.
- AINSCOW, M. Y BOOTH, T. (2005). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. (Ana Luisa López, Trad.) *Hezkuntza inklusibo ebaluatzeko eta hobetzeko gida* (Bitez, Trad.). Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco (el trabajo original se publicó en 2000).
- CEI-IDC (1999) Normativa del País Vasco sobre Necesidades Educativas Especiales. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- COMISION EUROPEA. DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2002). Educación y Formación en Europa: sistemas diversos, objetivos compartidos para 2010. Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia Europeo.
- CONSEJO ESCOLAR DE EUSKADI (2005). Informe sobre la situación de la enseñanza en la CAPV (2002-2004).
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DEL GOBIERNO VASCO (1983). Plan de Educación Especial para el País Vasco. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DEL GOBIERNO VASCO (1989). Una escuela comprensiva e integrada. Vitoria Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- DEPARTAMENTO DE VIVIENDA Y ASUNTOS SOCIALES DEL GOBIERNO VASCO (2004). Necesidades y accesibilidad de las personas con discapacidad en la CAPV. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- DYSON, A. (2001a) Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión en M. VERDUGO y F. JORDÁN DE URRÍES (coord.) (2001) Apoyos, autodeterminación y calidad de vida. Salamanca: Amarú.
- DOWLING, E.; OSBORNE, E. (comp) (1996). Familia y escuela. Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles. Barcelona: Paidós.
- ECHETA, G. y SANDOVAL, M. (2002) Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- EURYDICE Agencia Europea con la contribución de las Unidades Nacionales (2003). *Special Needs Education in Europe*.
- OCHOA DE ALDA, I. (1995). Enfoques en terapia familiar sistémica. Barcelona: Herder.
- PARRILLA, A (coord.) (2002). Monográfico de Educación Inclusiva. *Revista de educación*, n.º 327.
- PERINAT, A.; LALUEZA, J. L. (col.); SADURNÍ, M. (col.) (1998). *Psicología del desarrollo: Un enfoque sistémico*. Barcelona: EDHASA.
- SANDOVAL, M. *et al.* (2002). Index for inclusión: una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos*, 5, 227-238.
- SCHALOCK, R. L. (1995). Implicaciones para la investigación de la definición, clasificación y sistemas de apoyo, de la MMR de 1992. *Siglo 0*, n.º 157, pp.5-13.
- VERDUGO M.A. (1994). El cambio de paradigma en la concepción de retraso mental: la nueva definición de la AAMR. *Siglo 0*, 153, Vol. 25, pp. 5-24.
- WARNOCK, M. (1981). Informe sobre Necesidades Educativas Especiales en *Siglo 0*, 130. Julio-agosto 1990.



ISEI•IVEI

IRAKAS-SISTEMA EBALUATU
ETA IKERTZEKO ERAKUNDEA
INSTITUTO VASCO DE EVALUACIÓN
E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE
ETA IKERKETA SAILA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,
UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN

ISEI•IVEI (Irakas Sistema Ebaluatu eta Ikertzeko Erakundea)

Asturias 9, 3º - 48015 Bilbao / Tel.: 94 476 06 04 / Fax: 94 476 37 84 / info@isei-ivei.net / www.isei-ivei.net