

**TESIS DOCTORAL**

**Análisis del perfil del profesor  
de Educación Especial en la Comunidad  
Autónoma del País Vasco**

Autora:

Miren Karmele Aranguren Garayalde

*Programa de Doctorado en Psicodidáctica (1997-1999)*  
*Didáctica y Organización Escolar*  
*Línea de Investigación en Educación Especial*  
*Dirigido por el Dr. José Miguel Correa Gorospe*

2012



# AGRADECIMIENTOS

Esta tesis es fruto de la experiencia adquirida en mis ya largos años de actividad docente en la Escuela de Magisterio y de mi dedicación paralela al estudio de una disciplina por la que siento personal inclinación: la Educación Especial.

En primer lugar, quiero mostrar mi sincero agradecimiento al Dr. José Miguel Correa, catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la EHU/UPV, que me persuadió de la conveniencia, tanto para el Departamento como para mi propio currículum, de dar a conocer la labor investigadora que he ido desarrollando en este campo. Gracias a su insistencia y a sus palabras de ánimo me decidí a abordar un proyecto de puesta al día de la situación actual de la Educación Especial que culmina con el trabajo que bajo su dirección aquí presento.

Quiero dar también las gracias a los catedráticos Santiago Molina de la Universidad de Zaragoza y Feliciano Castillo de la Universidad de Barcelona, dos reconocidos expertos en el mundo de la Educación Especial, de quienes recibí al comienzo de mi investigación valiosas indicaciones y consejos, así como documentación de particular interés para la confección del capítulo dedicado al recorrido histórico de la Educación Especial desde sus inicios hasta la forma como la conocemos hoy día.

Estoy asimismo agradecida al Dr. Iñaki Arcega, médico del Hospital Universitario Donostia y buen conocedor de la problemática de la Educación Especial, que ha leído detenidamente el manuscrito y lo ha enriquecido con interesantes comentarios y reflexiones.

No quisiera dejar de mencionar también a José M<sup>a</sup> Etxabe, profesor titular del Departamento de Didáctica de la Matemática y de las Ciencias Experimentales, por su constante apoyo y motivación, a quien agradezco el haber puesto a mi disposición buena parte de los datos que he manejado. El mismo agradecimiento hago extensivo a la bibliotecaria de la EHU/UPV, Lourdes Arrien, por facilitarme la consulta de los fondos bibliográficos de la Universidad y por haberme proporcionado prácticamente toda la documentación que le he solicitado, en algunos casos realmente difícil de localizar y conseguir.

Mi consideración hacia todas las personas que han colaborado en la recogida de datos y han aportado valiosa información para configurar el texto: Asesores/as de necesidades educativas especiales de los Berritzegunes, alumnos/as y exalumnos/as de la Escuela y muchos colegas a los que he conocido a lo largo de toda mi trayectoria profesional.

Finalmente, mi especial gratitud y reconocimiento a todos los profesores/as de apoyo que se han ofrecido a colaborar en mi proyecto de investigación, participando activamente en la cumplimentación de los cuestionarios y aportando los datos referidos a su profesión sobre los que se sustentan mis conclusiones. Mis más sinceras gracias por la colaboración prestada, pues sin su ayuda este trabajo no hubiera sido posible. A ellos/as va especialmente dedicada esta tesis.





# ÍNDICE

## **CAPÍTULO I.** **PRESENTACIÓN**

---

1.- INTRODUCCIÓN .....	11
2.- ORGANIZACIÓN DE LA TESIS.....	16

## **MARCO TEÓRICO**

## **CAPÍTULO II.** **ASPECTOS DIDÁCTICOS Y ORGANIZATIVOS DE LA E. ESPECIAL**

---

1.- ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL .....	23
1.1.- Conceptualización de la Educación Especial y análisis terminológico. ....	23
1.1.1.- El concepto de "Apoyo Educativo" .....	23
1.1.2.- Los conceptos "Educación Especial" y "Pedagogía Terapéutica" .....	25
1.1.3.- Diferentes nociones y conceptos de Educación Especial .....	29
1.1.4.- Principios básicos en Educación Especial.....	36
1.1.5.- Las Necesidades Educativas Especiales .....	40
1.1.5.1.- Clasificación de las Necesidades Educativas Especiales .....	44
1.1.6.- La atención a la diversidad .....	48
1.1.7.- La escuela inclusiva .....	52
1.2.- Respuestas organizativas y didácticas en la atención a la diversidad .....	54
1.2.1.- Un diseño abierto a la diversidad.....	55
1.2.2.- Las adaptaciones curriculares .....	62
1.2.2.1.- Las adaptaciones curriculares individuales (ACIs) .....	63
1.2.2.2.- Proceso de elaboración de las adaptaciones curriculares individuales .....	65
1.2.3.- Modalidades de escolarización de los alumnos con NEEs.....	68
1.2.4.- Organización de los sistemas de orientación y apoyo .....	69
1.2.4.1.- Apoyo interno .....	70
1.2.4.2.- Apoyo externo .....	72
1.2.5.- Los profesionales de la Educación Especial .....	73
1.2.5.1.- Profesorado Consultor .....	74
1.2.5.2.- Profesorado de Audición y Lenguaje.....	75
1.2.5.3.- Profesorado Orientador en I.E.S. ....	76
1.2.5.4.- Especialista en Apoyo Educativo .....	77
1.2.5.5.- Profesionales dedicados a la atención del alumnado con NEEs en la Comunidad Autónoma del País Vasco .....	78

2.- EL PROFESOR DE APOYO-EDUCACIÓN ESPECIAL-PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA .	80
2.1.- Características del perfil.....	81
2.1.1.- El aula de apoyo.....	83
2.2.- Funciones del profesor de apoyo. ....	86
2.3.- Modalidades de apoyo y formas de intervención.....	90
2.4.- Alumnado con necesidades educativas especiales.....	92
2.4.1.- Datos esenciales e indicadores .....	95
2.5.- Criterios referenciales de atribución de recursos para necesidades educativas especiales en la Comunidad Autónoma del País Vasco.....	99
2.5.1.- Educación Infantil y Primaria.....	100
2.5.2.- Enseñanza Secundaria Obligatoria .....	100
2.6.- La formación del profesor de Educación Especial .....	101
2.6.1.- La formación del profesorado en España.....	102
2.6.1.1.- Breve recorrido histórico.....	103
2.6.2.- La formación del profesorado en la CAPV: entidades formadoras ....	114
2.6.2.1.- Los estudios de EE en la Universidad del País Vasco .....	117
2.6.2.2.- Los estudios de EE en la Universidad de Deusto.....	120
2.6.2.3.- La Educación Especial en la Universidad de Mondragón.....	122
2.6.2.4.- La Educación Especial en la UNED de Bergara.....	123
2.6.2.5.- Entidades privadas: Psikolan e Isep .....	124
2.6.2.6.- Regulación de titulaciones mínimas.....	125
3.- EPÍLOGO .....	126

### **CAPÍTULO III.**

#### **LOS ORÍGENES DE LA PROFESIÓN. POLÍTICAS Y NORMATIVAS**

---

1.- RECORRIDO HISTÓRICO.....	129
1.1.- A nivel europeo.....	130
1.2.- A nivel nacional .....	136
1.2.1.- Educación de personas sordomudas y ciegas.....	138
1.2.2.- Educación del deficiente mental.....	140
1.3.- A nivel autonómico.....	145
1.3.1.- Atención educativa hasta 1982.....	145
1.3.1.1.- El colegio-asilo de niñas ciegas de San Rafael.....	145
1.3.1.2.- El colegio de sordomudos y ciegos de Deusto .....	147
1.3.1.3.- Atención educativa del deficiente mental en la CAPV .....	149
1.3.2.- Atención educativa desde 1982 hasta la actualidad.....	162
2.- EPÍLOGO. ....	169

## **CAPÍTULO IV.**

---

### **CONTEXTO LABORAL DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL**

1.- LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN .....	171
1.1.- La Educación Especial en las Delegaciones Territoriales de Educación .....	174
1.1.1.- Servicios de apoyo a la docencia .....	177
2.- LA EE Y LAS DIPUTACIONES FORALES DE GIPUZKOA, ARABA Y BIZKAIA.....	184
3.- LA EE y OSAKIDETZA: SERVICIO VASCO DE SALUD .....	188
3.1.- Servicios en la provincia de Gipuzkoa .....	189
3.2.- Servicios en la provincia de Araba.....	189
3.3.- Servicios en la provincia de Bizkaia .....	190
4.- EPÍLOGO. ....	192

## **ESTUDIO EMPÍRICO**

### **CAPITULO V.**

---

#### **MARCO METODOLÓGICO**

1.- INTRODUCCIÓN .....	195
2.- PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	198
3.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	199
4.- DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	200
4.1.- Fases de la investigación .....	203
5.- HIPÓTESIS DE PARTIDA .....	205
6.- INFORMANTES Y SUJETOS DEL ESTUDIO.....	208
7.- INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS .....	212
7.1.- Cuestionario.....	212
7.1.1.- Datos personales y profesionales .....	214
7.1.2.- Formación del profesorado .....	214
7.1.3.- Trabajo en el centro .....	215
7.1.4.- Trabajo en el aula .....	216
7.1.5.- Dimensión educativa autonómica .....	219
7.1.6.- Situación psicossomática del colectivo .....	219
7.1.7.- Conclusiones .....	220
7.2.- Entrevistas.....	220
8.- ANÁLISIS DE DATOS.....	222

## **CAPÍTULO VI.**

---

### **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA REALIDAD DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL**

1.- ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO .....	225
1.1.- Datos personales y profesionales .....	226
1.1.1.- Datos personales.....	226
1.1.2.- Datos profesionales .....	227
1.2.- Formación del profesorado .....	233
1.2.1.- Formación inicial .....	233
1.2.2.- Formación permanente .....	244
1.3.- Trabajo en el centro .....	252
1.4.- Trabajo en el aula .....	284
1.4.1.- Respecto al ambiente físico.....	284
1.4.2.- Respecto a las modalidades de trabajo realizadas.....	288
1.4.3.- Respecto al trabajo con alumnos .....	292
1.4.4.- Respecto al trabajo con las familias .....	307
1.4.5.- E. Especial y Tecnologías de la Información y la Comunicación .....	311
1.5.- Dimensión educativa autonómica .....	318
1.6.- Situación psicósomática del colectivo.....	328

## **CAPÍTULO VII.**

---

### **DISCUSIÓN DE RESULTADOS, CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

1.- DISCUSIÓN DE HIPÓTESIS .....	355
2.- CONCLUSIONES .....	361
2.1.- Conclusiones sobre los datos personales y profesionales de los profesores de apoyo que han tomado parte en la investigación .....	362
2.2.- Conclusiones relacionadas con la formación inicial y permanente .....	363
2.3.- Conclusiones relacionadas con el trabajo en el centro .....	370
2.4.- Conclusiones de la percepción que tienen los profesores de apoyo sobre el trabajo en el aula .....	375
2.4.1.- Sobre el ambiente físico .....	375
2.4.2.- Respecto a las modalidades de trabajo.....	375
2.4.3.- Respecto al trabajo con alumnos .....	376
2.4.4.- Respecto al trabajo con las familias .....	380
2.4.5.- E. Especial y Tecnologías de la Información y la Comunicación .....	380
2.5.- Conclusiones sobre la dimensión educativa autonómica .....	381
2.6.- Conclusiones sobre la situación psicósomática del colectivo .....	384
3.- LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN .....	388
4.- POSIBLES PRÓXIMAS INVESTIGACIONES EN LA CAPV.....	389

# APÉNDICE

## ANEXOS

ANEXO 1. ENTREVISTAS.....	392
1.1.- Entrevista a miembro de la Inspección Educativa .....	393
1.2.- Entrevista a profesor-maestro de taller en Aula de Aprendizaje de Tareas .....	396
1.3.- Entrevista a psiquiatra infantil en el Servicio Vasco de Salud – Osakidetza .....	398
1.4.- Entrevista a profesor consultor en un centro público.....	405
1.5.- Entrevista a profesor de Pedagogía Terapéutica - Educación Especial - Apoyo (Red Pública) .....	409
1.6.- Entrevista a profesor de Pedagogía Terapéutica - Educación Especial - Apoyo (Red Pública) .....	412
1.7.- Entrevista a profesor de Pedagogía Terapéutica - Educación Especial - Apoyo (Red Concertada).....	414
1.8.- Entrevista al responsable de Educación Especial del Gobierno Vasco (Viceconsejería de Educación) .....	417
1.9.- Entrevista al técnico de Educación Especial en la Delegación Territorial de Educación de San Sebastián .....	419
ANEXO 2. CARTAS .....	420
ANEXO 3. CUESTIONARIO .....	422
ANEXO 4. ABREVIATURAS .....	430
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	431
<b>ÍNDICE DE TABLAS</b> .....	450
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b> .....	451
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS</b> .....	452



# CAPÍTULO I. PRESENTACIÓN

## 1.- INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta tesis es ofrecer un análisis y una reflexión sobre el trabajo que desempeña el profesorado de apoyo: clarificar cuál es su rol, saber qué hacen en los centros, qué opinan sobre la formación que han recibido, qué satisfacciones les produce el ejercicio de su profesión, qué dificultades encuentran, qué situaciones han sido detectadas como problemáticas en su trabajo y cuáles son abordables y mejorables. Así mismo, si se considerase necesario, facilitar criterios y estrategias que ayuden a mejorar tanto su actividad como su satisfacción profesional y como consecuencia lograr la mejora de la calidad de la respuesta educativa que se ofrece al alumnado con necesidades educativas especiales.

Para situarnos en el momento actual de la educación especial y valorarla con objetividad, es necesario revisar los acontecimientos de los últimos 50 años. Durante los primeros 25 años hubo experiencias educativas importantes, desarrolladas fundamentalmente en los centros específicos, que describiremos más adelante, y aproximadamente a lo largo de los últimos 25 años hemos vivido el denominado proceso de integración escolar. Los profesionales que nos ocupan son fruto de esta historia reciente en la que las unidades de educación especial se han transformado en los centros ordinarios y la educación especial ha dejado de ser algo que ocupaba a unos pocos para implicar a todo el profesorado. Esto ha supuesto un enorme cambio.

Dado que este profesional se ha incorporado al sistema educativo como consecuencia de las políticas de integración escolar de alumnado con necesidades educativas especiales, también se busca la descripción, el análisis e interpretación de la realidad del cambio a una escuela inclusiva.

En este trabajo nos hemos propuesto describir los orígenes de la profesión, el presente, y en la medida de lo posible, el futuro de la misma. He aprovechado la ocasión para hacer una labor de documentación histórica y de este modo tener una visión más completa de lo acontecido en estos años.

En el año 1980<sup>1</sup>, se transfirió la enseñanza no universitaria al Gobierno Autónomo y desde la Subdirección de EGB se encargó un análisis de la situación de la Educación Especial en la Comunidad Autónoma. Como consecuencia se dotó a la Subdirección con un Departamento Técnico de Educación Especial y se realizó un seminario con profesionales de los tres Territorios Históricos para elaborar un Plan de Educación Especial. Este Plan, una vez proyectado, valorado y reformado mediante amplia consulta, fue aprobado por el Gobierno Vasco en junio de 1982, dictándose en septiembre del mismo año la Orden del Departamento de Educación por la que se regulaban las enseñanzas de Educación Especial en la Comunidad Autónoma Vasca (Boletín Oficial del País Vasco de 7 de Octubre de 1982).

El Plan de Educación Especial, publicado en julio de 1983, constaba de dos partes: Reflexiones generales y Estructura operativa (Fernández 1987). Las líneas pedagógicas por las que se decantaba la Administración educativa respondían a los conceptos de integración y sectorización. Supuso la creación y ordenación tanto de estructuras como de recursos que se precisaban para hacer gradualmente operativa la opción de la integración física y social de los alumnos **considerados “especiales”** siendo en este momento donde se empezó a transformar la escuela con la ampliación de la oferta escolar que venía existiendo para éstos.

Por otra parte el MEC presentó el **Programa de Integración** (R.D. 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial) dotando de recursos complementarios a los centros que iban a participar en él.

La escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria se concibió con la prestación de una serie de refuerzos por parte de personal especializado contemplando, **el profesor de apoyo**, como un elemento esencial.

La necesidad de este profesional quedó establecida tanto en el Real Decreto mencionado como en las sucesivas órdenes ministeriales que desarrollaron y regularon su puesta en práctica en los siguientes cursos escolares.

---

<sup>1</sup> Transferencia: Real Decreto 2808/80 de 26 de septiembre, BOE 31 de diciembre



Han pasado tres décadas de vigencia del plan de integración en España y también en la CAPV. En el momento actual los puestos escolares son suficientes para todos los alumnos con necesidades educativas especiales, 1226 profesores distribuidos tanto en centros públicos como concertados trabajan en tareas de apoyo escolar incorporados plenamente a los claustros docentes (hay profesorado de apoyo en la mayoría de los centros escolares) y están en posesión de la titulación requerida para el desempeño de sus funciones. Pero a su vez se constatan alternativas diferentes para concretar el papel y las tareas que deben desempeñar, la forma en que el apoyo se incardina en la organización general del centro y la manera en que este profesorado organiza su tarea.

Estas diferentes concepciones del trabajo de apoyo se corresponden con el carácter flexible y abierto del Programa de Integración, y con la necesidad manifestada de que sean los centros quienes lo concreten y contribuyan a definirlo, sin que haya unos criterios precisos sobre cuáles son las mejores condiciones en que deben prestar su función.

Las necesidades educativas de los alumnos pueden tener diversas causas y ponerse de manifiesto en diferentes momentos de su desarrollo. En unos casos, serán previsiblemente permanentes y en otros se presentarán de un modo transitorio. Además, teniendo en cuenta esas diferencias, se ofrecen diversas modalidades educativas: centros de Integración, aulas de Educación Especial en centros ordinarios y centros de Educación Especial.

Es precisamente ese carácter flexible del perfil del profesor de apoyo, el que puede dar lugar a determinados conflictos y problemáticas en la práctica profesional, y es nuestra intención analizar su funcionamiento para detectar en la medida de lo posible aquello que puede y debe ser mejorado.

El perfil del profesor de educación especial es objeto de mi interés desde hace mucho tiempo. A lo largo de las últimas tres décadas he vivido en persona, desde distintas perspectivas, el desarrollo habido en el área de la Educación Especial, tema que considero complejo y a la vez apasionante. En primer lugar como alumna de Pedagogía Terapéutica en la Universidad Pontificia de Salamanca. En segundo lugar con mis primeras experiencias profesionales en el

ámbito de la integración escolar en un colegio de EGB (desde 1985, ejercí doce años como Pedagoga-Profesora de Apoyo en la cooperativa de enseñanza-ikastola Andra Mari de Amorebieta). Simultáneamente trabajé durante cinco cursos (1987-1992) en los Departamentos de Didáctica y Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, en la Facultad de Educación de la UNED de Bergara, donde fui profesora-tutora de varias asignaturas relacionadas con la Educación Especial (Pedagogía Correctiva, Técnicas de Diagnóstico y Evaluación Educativa, Diagnóstico Pedagógico y Técnicas de Orientación, Teoría y Procesos de la Orientación). Por último, tuve la oportunidad de incorporarme a la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Donostia recién creada la especialidad de Educación Especial.

En la Universidad trabajo con alumnado que se está formando para ser profesor de Educación Especial. Entre las diversas materias impartidas se incluyen las asignaturas de **"Aspectos Didácticos y Organizativos de la Educación Especial"** de seis créditos (a partir de 2012: **"Escuela Inclusiva"**), **"Aspectos Educativos de la Deficiencia Mental"**, **"Bases Pedagógicas de la Educación Especial"** y **"Estudio de la práctica escolar en Educación Especial"**, en las que se analiza la respuesta al alumnado con NEEs, siendo uno de los temas fundamentales que se abordan el de las funciones del profesor de apoyo. Habitualmente surgen debates e interrogantes sobre cuestiones como: cuál es la formación que exige ese puesto de trabajo en la práctica, qué tipo de relaciones establecen con los demás profesionales y con las familias, tipología de alumnado con el que intervienen, cuáles son las materias que habitualmente refuerzan, si disponen o no de suficientes recursos materiales, si el trabajo **genera preocupación, etc...** Y aunque dediqué muchas horas de vida profesional al trabajo directo con alumnado de necesidades educativas especiales, sus profesores y familias, soy consciente de que ahora veo el tema desde otra perspectiva y que además, en los últimos años, se han producido cambios significativos tanto en la sociedad como en el sistema educativo.

Para confrontar la realidad y conocer cuál es el perfil del profesor de apoyo en la CAPV en el curso 2010-2011 se ha ideado un diseño de investigación con una metodología de encuesta en la cual han tomado parte 351 profesores y además se han realizado 7 entrevistas a profesionales expertos. Es

un tema que considero de gran interés por estar directamente relacionado con mi docencia y porque implica a muchas personas.

A su vez, siempre he creído que alguien que trabaja en solitario en un aula de apoyo como especialista de EE, puede tener la curiosidad de saber qué piensan, qué **sienten el resto de profesionales del colectivo y cómo "viven" su trabajo** y la única manera de saberlo es por medio de una amplia investigación.

Por estas razones considero justificado un estudio inicial, de carácter exploratorio, que profundice en la situación actual y posibilite la realización de futuros estudios sobre estos y otros aspectos.

He elegido para el título de la Tesis Doctoral la denominación de profesor/a de "Educación Especial", por ser ésta la terminología utilizada en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado y en las Facultades de Educación. A lo largo del texto se utilizarán como sinónimos los términos de profesor de Apoyo y profesor de Pedagogía Terapéutica.

La investigación y las publicaciones referidas a las personas con las que trabaja el profesor de educación especial son sumamente dinámicas y uno de los aspectos que más variación ha sufrido y está sufriendo en la actualidad es la **propia denominación de las mismas: minusválidos, deficientes, discapacitados...** Se revisan las denominaciones porque se consideran peyorativas y surgen otras nuevas: personas con necesidades de apoyos, personas con necesidades educativas especiales, etc... En general, se respeta las que emplean los distintos autores consultados.

Aunque se ha elegido en la redacción del texto generalmente el género masculino, todas las referencias a las personas contemplan a ambos géneros. De acuerdo con la Real Academia de la lengua, se acepta el plural masculino como referente de ambos géneros.

## 2.- ORGANIZACIÓN DE LA TESIS

La tesis parte de una revisión conceptual para comprender cómo ha ido desarrollándose y evolucionando el tema objeto de nuestra atención, que es el profesor de Educación Especial.

Dividimos la estructura en 3 apartados: el marco teórico de la investigación, la fase experimental y el apéndice.

Los 2 primeros están divididos en 7 capítulos, mientras que el apéndice contiene 5 niveles de concreción:

- Capítulo 1: Introducción

Aquí se da inicio a la tesis doctoral mediante una aproximación tanto al objeto de estudio como a los objetivos de la misma. Justificamos el interés por la elección del tema y hacemos una breve descripción de la trayectoria profesional de la investigadora que abarca tanto la educación no universitaria como la universitaria.

### **Marco Teórico**

- Capítulo 2: Aspectos Didácticos y Organizativos de la Educación Especial

Uno de los más extensos. Se comienza haciendo una presentación de conceptos intrínsecamente relacionados con la Educación Especial como **"apoyo", "necesidades educativas especiales", "diversidad", "inclusión"...** con el objeto de conocerlos, diferenciarlos y lograr una familiaridad con ellos. Incluimos definiciones que nos pueden aportar una visión global y clarificadora de los términos. A continuación se describen los principios básicos en Educación Especial y se analizan las respuestas organizativas y didácticas que desde el sistema educativo en general se dan en atención a la diversidad: cambios en los elementos curriculares (objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, organización del tiempo y del espacio, evaluación) y varios tipos de adaptaciones curriculares. Diferenciamos dos modalidades en la red de apoyo: el apoyo interno y externo, exponemos las características y funciones de los principales profesionales que intervienen en el sistema educativo a raíz de la

implantación de la integración escolar y que trabajan en estrecha colaboración con el profesor de apoyo: el profesor consultor, el profesorado de audición y lenguaje, el orientador y el especialista en apoyo educativo. Ofrecemos datos absolutos sobre alumnos y profesores implicados directamente en las tareas de apoyo con el fin de clarificar la situación, y finalizamos el capítulo analizando con detenimiento el profesional protagonista de esta tesis: su perfil, modalidades de actuación, funciones, formación, tipología de alumnado con el que interviene y el acuerdo regulador que rige su trabajo.

- Capítulo 3: Los orígenes de la profesión. Políticas y Normativas. Recorrido histórico

La pretensión de este capítulo es abordar el desarrollo de la Educación Especial desde los primeros intentos de sistematización, la trascendencia de la obligatoriedad de la enseñanza y el doble sistema educativo hasta su reconceptualización y su reciente inclusión en el sistema educativo ordinario. Se ha realizado una descripción de las primeras experiencias educativas de personas con necesidades educativas especiales tanto en Europa como en España y en nuestra Comunidad Autónoma, con un análisis cronológico de las diferentes políticas e iniciativas relacionadas con la Educación Especial.

Hay una historia y un trabajo hasta llegar al proceso de integración que se debe conocer y respetar, y que en muchas ocasiones ha sido criticado y desvalorizado por considerar fundamentalmente que marginaba. Se tuvieron que sortear muchos obstáculos para crear estructuras educativas hace 50 años cuando no había nada. En mi opinión, no se debe olvidar la dedicación de muchos profesores, fruto del conocimiento y de la vocación, que ha sido ejemplar y digna de reconocimiento. Durante años muchas personas han ejercido con esfuerzo, entusiasmo y voluntad de enseñar, aunque fuera desde los centros y aulas específicas.

En la actualidad, con un marco normativo diferente, también se está trabajando mucho y bien, aunque todo ese trabajo no se da a conocer de forma sistemática y efectiva. La finalidad de esta investigación no es hacer un estudio comparativo de los resultados de las dos etapas vividas hasta el momento en la educación especial, (seguramente habrá aspectos tanto positivos como

negativos en las dos principales formas de escolarización), sino hacer una descripción general de las opiniones y los diversos modos en los que se está concretando el trabajo de los profesores de educación especial en el curso 2010-2011. Es el momento de reflexionar para mejorar el futuro y abrir nuevos caminos.

- Capítulo 4: Contexto laboral del profesor de Educación Especial en la Comunidad Autónoma del País Vasco

El profesor de apoyo pertenece al Departamento de Educación, Universidades e Investigación y se relaciona con los servicios Sociales y Sanitarios.

Comenzamos describiendo el organigrama del Departamento de Educación para saber el lugar que ocupa la Educación Especial, que se sitúa dentro de la Dirección de Innovación Educativa. Hay una Delegación en cada uno de los Territorios Históricos donde trabajan un Responsable Territorial de Programas de Innovación Educativa y un Técnico de Educación Especial. Exponemos con detalle las funciones del Responsable, por su estrecha relación con los profesores de apoyo. A continuación se describen los servicios de apoyo externo. Estos son los centros de Formación e Innovación Educativa-Berritzegunes, los centros de Recursos para Invidentes y la Atención Pedagógica Domiciliaria, Hospitalaria y Terapéutico-Educativa. Al ser la Educación Especial una disciplina que mantiene una estrecha relación con los servicios Sociales y Sanitarios, exponemos la organización de ambos con el fin de conocerlos con un poco de profundidad. Hemos consultado a diferentes expertos para poder ofrecer una síntesis de las características que presentan. Se relata la distribución de servicios en cada una de las provincias de la CAPV.

Queremos conocer cómo son en realidad las relaciones de los profesores objeto de estudio con el resto de profesionales que trabajan con alumnado con necesidades educativas especiales desde otros ámbitos de intervención, y saber si son suficientes los servicios que hay o sería necesario disponer de más recursos.

## **Estudio Empírico**

- Capítulo 5: Marco Metodológico

Se describe el diseño de investigación donde se plantean varias fases: una previa de exploración, una inicial, una de desarrollo, la final y por último la etapa de conclusiones y elaboración del informe final. Se expone el problema de investigación, los objetivos y las hipótesis de partida. Se explica qué y quién es el objeto de investigación. Se define claramente la población escogida para el estudio. Por un lado, se han utilizado entrevistas en profundidad realizadas a expertos del Sistema Educativo Vasco y una realizada a un miembro del Servicio Vasco de Salud, donde se les pide que hablen libremente para abordar aspectos de su vida profesional y experiencias relacionadas con la Educación Especial. Por otro, se ha elaborado y aplicado un cuestionario con tres tipos de preguntas a profesores de apoyo que trabajan en las diversas etapas: Infantil, Primaria, Secundaria, aulas de Aprendizaje de Tareas, tanto en la red pública como en la concertada y tanto en colegios ordinarios como en específicos, aunque estos últimos en nuestra Comunidad son escasos y prácticamente simbólicos. Se busca una muestra representativa, idónea y accesible. Se dividió la CAPV en 17 zonas y todos los miembros de la población tuvieron probabilidades de ser seleccionados. Además se ha realizado un análisis de documentos con el fin de reconstruir la historia reciente de la Educación Especial, que comenzó en la década de los sesenta.

- Capítulo 6: Análisis e interpretación de la realidad en la Comunidad Autónoma del País Vasco

Una vez recibidos y ordenados los cuestionarios se pasó a la codificación de los datos de cada una de las preguntas, para lo cual resultó preciso, dado el carácter abierto o semiabierto de algunas de ellas, desarrollar una serie de categorías que contemplaran la mayor cantidad posible de respuestas.

Utilizando el paquete de programas SPSS, se aplicaron análisis descriptivos, operativizando los resultados en forma de frecuencias y proporciones relativas, correspondientes a las diversas alternativas de respuestas, y calculando las medias aritméticas en las que procedía. Asimismo, cuando el carácter de la pregunta lo hacía oportuno, las tablas de proporciones han venido acompañadas de su correspondiente representación gráfica

(diagramas por sectores o histogramas), que han sido incorporadas al informe final de resultados para dar mayor claridad a su representación.

Un posterior análisis de estos datos, junto con los de la fase cualitativa, dará lugar a la elaboración de las conclusiones finales de la investigación.

- Capítulo 7: Conclusiones

El último momento de la investigación ha consistido en la elaboración de las conclusiones finales y en la redacción del informe.

Las conclusiones definitivas de este estudio han surgido a partir de cada una de las dimensiones del cuestionario, del análisis de las entrevistas y de la revisión de documentos.

## **Apéndice**

- Anexos

Se adjuntan varios anexos: las entrevistas realizadas, una copia del cuestionario utilizado en esta investigación: **"Análisis del perfil del profesor de apoyo en la CAPV"**, las cartas de contacto enviadas a los profesores de Educación Especial y a los profesionales de los berritzegunes y, un listado de las abreviaturas utilizadas en esta investigación.

- Referencias Bibliográficas

En este punto se han establecido todas las referencias bibliográficas siguiendo las normas de estilo de la APA en su versión 5.

- Índice de tablas

En este punto se facilita la relación numerada y paginada de las tablas contenidas en esta investigación.

- Índice de figuras

En este punto se facilita la relación numerada y paginada de las figuras contenidas en esta investigación.

- Índice de gráficos

En este punto se facilita la relación numerada y paginada de los gráficos contenidos en esta investigación.



# MARCO TEÓRICO



## CAPÍTULO II.

# ASPECTOS DIDÁCTICOS Y ORGANIZATIVOS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

### 1.- ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

#### 1.1.- CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y ANÁLISIS TERMINOLÓGICO.

##### 1.1.1.- EL CONCEPTO DE "APOYO EDUCATIVO"

Un término en principio fácil de comprender, pero que sin embargo diferentes autores tratan de analizar: Parrilla Latas (1996), Nieto Cano (1996), Balbás Ortega, (1997), Domingo Segovia (1999), Puigdemívol (1998), Stainback (1999), Muntaner (2001), Moya (2005), **etc...** reflejan en sus definiciones su punto de vista, no sólo del apoyo, sino de la propia escuela, de la diversidad, la integración y la educación en general.

En primer lugar vamos a exponer la definición de la Real Academia Española<sup>2</sup>:

**"Apoyar"**: (Etim. disc.; cf. it. appoggiare). 1.- Hacer que una cosa descansa sobre otra. Apoyar el codo en la mesa. 2.- Basar, fundar. 3.- Favorecer, patrocinar, ayudar. 4.- Confirmar, probar, sostener alguna opinión o doctrina.

**"Apoyo"**: Cosa que sirve para apoyar o apoyarse. 2.- Protección, auxilio o favor. 3.- Fundamento, confirmación o prueba de una opinión o doctrina.

En el documento *"La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica"* (MEC, 1990), expuesto por Valle Flórez (2003) y Moya (2005, pp.18-19), se entiende por apoyo:

*"La entera variedad de estrategias educativas que complementan, consolidan o enriquecen la actividad educativa ordinaria y principal". A*

<sup>2</sup> *Diccionario de la lengua española*. Real Academia Española, 2011.

*semejanza de la orientación, el apoyo educativo se extiende a lo ancho de un dilatado campo de prácticas educativas, algunas de las cuales las realiza el profesor ordinario de su grupo/clase, mientras otras requieren de la intervención de profesores o profesionales especializados, profesor de apoyo, especialista en audición y lenguaje, incluyendo procesos educativos que en general, se caracterizan por no ser los habituales en el aula ordinaria” (MEC, 1990, p.13).*

Este concepto engloba una variedad de actividades, estrategias y programas educativos, que consolidan o enriquecen los aprendizajes de los alumnos. En ocasiones este refuerzo lo prestará el profesorado ordinario pero, dado que no siempre puede atender a todas las demandas, en determinados casos intervendrá el profesor especializado. Se pretende conseguir que los alumnos con necesidades educativas especiales alcancen los objetivos establecidos en el marco de un currículum básico y común.

Puigdellívol define el apoyo como: *“Conjunto de acciones requeridas para restablecer las capacidades de aprendizaje cuando éstas se han visto alteradas por la presencia de limitaciones o déficits en el desarrollo del alumno/a, por dificultades graves de aprendizaje o por reiteradas experiencias de fracaso de éste” (Puigdellívol, 1998, p.185).*

Para Muntaner: *“Los apoyos se definen como todos aquellos recursos y estrategias que promueven los intereses y metas de las personas con y sin discapacidad, que les posibilitan el acceso a recursos, información y relaciones propias del ambiente de trabajo y de vivienda integrados; y que dan lugar a un incremento de su independencia/interdependencia, productividad, integración comunitaria y satisfacción personal” (Muntaner, 2001, p.54).*

De todas estas definiciones podemos extraer algunos elementos comunes:

- *Estrategias y procesos.* Nos referimos al apoyo en el sentido de un proceso, no como algo puntual y concreto. Un proceso a desarrollar, así como una serie de estrategias que se ponen en marcha para la superación de las necesidades.
- *Superación de necesidades.* Este proceso se desencadena cuando se perciben unas necesidades, a nivel de centro, aula, alumnado, familias...

- *Afecta al alumno/a y a su contexto.* Se evaluarán las condiciones personales del alumno y el entorno donde se desenvuelve.
- *Mejora la calidad de la enseñanza.* El apoyo es uno de los factores que va a posibilitar cambios y mejoras en varios niveles: alumnado, familias, centro educativo...

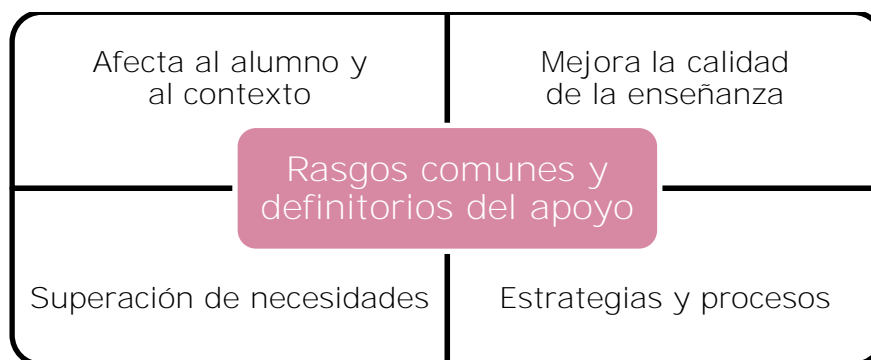


FIGURA 1. RASGOS COMUNES Y DEFINITORIOS DEL APOYO (Moya, 2005, p. 20)

Los métodos específicos para proporcionar este soporte son diversos y pueden llevarse a cabo numerosas variaciones para satisfacer de forma eficaz las necesidades tanto de alumnos como de profesores y familia. Una vez identificadas éstas habrá que determinar qué persona o personas son capaces de ayudar a satisfacerlas. A medida que ha aumentado la heterogeneidad de las aulas los modelos de provisión de apoyo han tenido que evolucionar para dar respuesta a unas demandas cada vez más diversificadas.

### **1.1.2.- LOS CONCEPTOS “EDUCACIÓN ESPECIAL” Y “PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA”**

Es interesante resaltar la gran variedad terminológica con que se ha conocido a la Educación Especial a lo largo de las distintas épocas y zonas geográficas.

La exposición de Garanto (1984, p.305) recoge los doce términos siguientes: Pedagogía Diferencial, Pedagogía Curativa, Ortopedagogía, Pedagogía de la Discapacidad, Pedagogía de la Inadaptación, Pedagogía Correctiva, Pedagogía Rehabilitadora, Educación Sanitaria, Higiene Mental, Rehabilitación de Minusválidos, Pedagogía Terapéutica, Educación Especial.

Por su parte Molina en 1986 recoge: Pedagogía Curativa, Pedagogía Correctiva, Pedagogía Especial, Pedagogía Terapéutica, Enseñanza Especial,

Didáctica Diferencial Especial, Didáctica Especial Diferenciada, Didáctica Curativa/ Terapéutica.

**Haciendo un "repaso" por países**, en Italia durante muchos años el término utilizado fue el de Pedagogía Correctiva y Curativa; en Alemania Ortopedagogía; en Francia Pedagogía Correctiva y Curativa; en Canadá Pedagogía de niños excepcionales. En la Conferencia Mundial de la UNESCO se optó por el término de Enseñanza Especial y en ciertos ámbitos de influencia germánica Pedagogía Terapéutica. Molina señala que las denominaciones más utilizadas han sido las de Pedagogía Curativa, Pedagogía Correctiva y Pedagogía Terapéutica.

En el siguiente cuadro extraído de Torres González (1999, p.61) incluimos los autores que han difundido cada uno de ellos:

TABLA 1. AUTORES DE TÉRMINOS QUE DESIGNAN LA EDUCACIÓN ESPECIAL  
(Torres González, 1999)

Términos	Autores
Pedagogía Curativa	Asperger, 1966; Debesse, 1969
Pedagogía Correctiva	Bonboir, 1971
Pedagogía Especial	Zavalloni, 1979; 1983
Pedagogía Terapéutica	García Hoz, 1958, 1978; Moor, 1978; Meler, 1982; Ortiz, 1988
Enseñanza Especial	UNESCO, 1958
Didáctica Diferencial y Especial	Comes, 1987
Didáctica Especial Diferenciada	López Melero, 1990; Cuomo, 1991
Didáctica Curativa/ Terapéutica	Fernández Huerta, 1985

La heterogeneidad de estos términos puede conllevar confusiones por lo que en este trabajo se utilizarán los que más se han manejado en diferentes épocas y contextos en el Estado Español, concretamente Pedagogía Terapéutica y Educación Especial.

La introducción en España del término de Pedagogía Terapéutica tiene lugar en 1933 a través de la obra de Strauss "Introducción a la Pedagogía Terapéutica", sin embargo la generalización del término de Educación Especial es más tardía y no llegará hasta los años 60.

Descrita como intervención para ayudar a "corregir" la encontramos en la clásica definición de Riobó (1966, p.29): *"es un conjunto de procedimientos*

*teóricos, educativos e instructivos por los cuales se intenta una reeducación con el fin de corregir las disarmonías e inadaptaciones que puede presentar un niño".*

Para Moor (1978, pp.11-12) la Pedagogía Terapéutica *"pretende formar a los niños cuyo desarrollo se ve entorpecido por ciertos agentes personales y sociales"*, definición que se centra más en el desarrollo de capacidades que en la curación de deficiencias.

Como vemos, a lo largo del tiempo el término ha ido evolucionando hacia el ámbito de intervenciones educativas para atender a los sujetos con un desarrollo alterado. Se concibe así que la Pedagogía Terapéutica incide en la facilitación del desarrollo de los sujetos, tal y como expone la profesora Ortiz (1988, p.53)

*"El conjunto de sistemas de intervención cuya finalidad reside en favorecer el desarrollo y el aprendizaje de acuerdo con las exigencias del medio ambiente socio-cultural, considerando que los aspectos esenciales en el desarrollo personal no tendrán lugar si no se favorece desde fuera un plan de intervención previamente programado"*

*"Caracterizamos a la Pedagogía Terapéutica en cuanto disciplina como conjunto sistematizado de conocimientos en relación a las adaptaciones curriculares y los sistemas de intervención, obtenidos mediante métodos científicos, que posibiliten el desarrollo emocional, el desarrollo evolutivo global y la interrelación de aquellos sujetos que por diferentes razones presentan distorsiones en su desarrollo y/o inadaptación personal, escolar y social, ya sea de forma transitoria o de forma permanente, intentando en todo caso no separarle del medio normal"* (Ortiz, 1988, p. 47).

En la actualidad, estas definiciones han sido superadas, desde el momento en que las diferencias a la norma no se consideran como un motivo de exclusión para que los individuos puedan desarrollar al máximo sus posibilidades.

Para Arnáiz (1999) la denominación de Pedagogía Terapéutica se trata del término científico (disciplina) que se corresponde con la denominación de Educación Especial (**Special Education**) utilizada a nivel mundial y que engloba y unifica una

serie de términos como enseñanza correctiva o pedagogía terapéutica que se han utilizado en diversas épocas, lugares o situaciones.

Para algunos autores, del término "Pedagogía Terapéutica" se derivan connotaciones curativas, de procedencia médica, de "reduccionismo biologicista", de modelos basados en los déficits; y el término de Educación Especial aludiría más al desarrollo del sujeto mediante apoyos educativos. Quizás por eso el término EE es más utilizado en nuestro entorno aunque pervive hoy el uso de Pedagogía Terapéutica en ámbitos administrativos de nuestro país para designar a los maestros especializados en Educación Especial (en la denominación de planes formativos, como referencia al profesorado de apoyo en los centros ordinarios...).

La utilización conjunta de Educación Especial y Pedagogía Terapéutica la encontramos en autores como Molina (1986) quien después del análisis terminológico con algunas matizaciones entre ellas, se decanta por el término de **"Educación Especial" debido a que** puede quedar exento de connotaciones negativas, por lo menos a nivel conceptual y es el término más ajustado y utilizado por nuestra comunidad científica y socio-geográfica.

Subraya Molina (1986) la conveniencia de utilizar dos términos que describan los dominios teóricos y prácticos. De este modo, la Pedagogía Terapéutica proporcionaría el carácter científico a la disciplina y la Educación Especial se utilizaría con el fin de describir la práctica educativa ante las distintas deficiencias.

Tanto Arnáiz (1988) como Rigo (1991) consideran que la denominación de Educación Especial es el término más recomendable ya que goza del reconocimiento internacional tanto en su vertiente formal como en relación a su contenido semántico.

Desde la perspectiva actual también se considera que hay una razón más importante para adoptar este término. Se trata de que en el ámbito de la atención a la diversidad estemos hablando de Educación y se hace necesario resaltar el carácter educativo de la Educación Especial y su ubicación dentro de la Pedagogía o Ciencia de la Educación. Es decir, que por un lado tendríamos la Educación en general y por otro la dimensión individualizadora de esta



educación en función de las características y potencialidades de los alumnos y de los recursos educativos y materiales para ofrecer respuestas a las necesidades de cada uno de los sujetos.

A modo de síntesis y de acuerdo con Ruiz Ruiz (1996, p.7) son las siguientes ideas que apunta:

- Ha existido una evolución terminológica a la par que conceptual en función del periodo histórico en que cada término ha nacido, así como en el país en el que se ha difundido.
- La aparición y generalización del término Educación Especial frente al de Pedagogía Terapéutica coincide con el paso de la segregación a la normalización e integración.
- Se camina hacia una uniformidad de concepto, por ende, de término, en relación al objeto, adaptación del currículum a las necesidades especiales del alumno.

Así el término más utilizado en la actualidad es el de Educación Especial, y es también el que yo he utilizado para titular la tesis, salvando los matices que puede conllevar la reconceptualización que venimos viviendo desde hace unos años y en la que seguiremos inmersos durante, al menos, algún tiempo más.

### **1.1.3.- DIFERENTES NOCIONES Y CONCEPTOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL**

Pasamos a analizar el contenido que configura a la Educación Especial como disciplina mediante las múltiples y diversas definiciones que se han venido elaborando sobre la misma en las últimas décadas y que, inspirándonos en la clasificación del profesor Torres González (1999), agruparemos en dos ámbitos: Legislativo-Administrativo y Educativo. Consideramos que nos pueden aportar una visión global valiosa y clarificadora del término.

#### ➤ **Definiciones en el ámbito legislativo-administrativo:**

- *Ley General de Educación (MEC,1970, Título1, Cap. VII, Art.49)*

La legislación española va recogiendo los avances que se producen en las políticas de normalización e integración y ello implica que las concepciones sobre lo que es la Educación Especial también van cambiando.

*"La Educación Especial tendrá como finalidad preparar mediante el tratamiento educativo adecuado, a los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible en cada caso..."*

- ***Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI) (Ley 13/1982, 7 de Abril. BOE 30-4-1982)***

Art. 26: *"La Educación Especial es un proceso integral, flexible y dinámico que se concibe para su aplicación personalizada y comprende los diferentes niveles y grados del sistema de enseñanza, particularmente los obligatorios, encaminados a conseguir la total integración del minusválido".*

De esta definición podemos destacar fundamentalmente dos aspectos: la finalidad de la Educación Especial es la integración social del minusválido y el proceso educativo ha de ser integral, centrándose en la persona como un todo.

- ***Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial (334/1985, 6 de Marzo. BOE 16-3-1985)***

Cap. 11, Art. 5: *"Esta atención educativa tendrá por objeto corregir en lo posible las deficiencias o anomalías detectadas o en su caso, sus secuelas, prevenir y evitar la aparición de las mismas, en los supuestos de riesgo y, en general, dirigir, apoyar y estimular el proceso de desarrollo y socialización del niño en un ambiente de completa integración".*

- ***MEC, Libro Blanco (1989, 164)***

*"La Educación Especial deja de entenderse como la educación de un tipo de personas y deja de centrarse en los déficits de estas personas. Antes bien, se entiende como el conjunto de recursos educativos puestos a disposición de los alumnos y las alumnas, que en algunos casos podrán necesitarlos de forma temporal, y en otros de una forma más continuada o permanente".*

- ***LOGSE (MEC, 1990, Cap. V, Art. 36. 1)***

*"El Sistema Educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes,*

*puedan alcanzar dentro del mismo sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos”.*

- ***Real Decreto de Ordenación de las Necesidades Educativas Especiales (1995)***

*“El Sistema Educativo deberá aplicar actuaciones para atender las necesidades educativas de todo el alumnado, desde la perspectiva de la ordenación, de la planificación de los recursos y de la organización de la respuesta educativa”.*

- ***LOE (MEC, 2006. Tit. II, Cap. I)***

*“Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales... puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado”.*

Este breve repaso de las diferentes definiciones y disposiciones legales, permite comprobar el cambio que paulatinamente se ha venido produciendo en relación a los ejes nucleares que constituyen la Educación Especial, de tal manera que se pasa desde poner el énfasis en las deficiencias, a centrarse en las adaptaciones didáctico organizativas necesarias para la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

➤ **Definiciones en el ámbito educativo:**

Para García Hoz (1974) la Educación Especial consiste en una acción pedagógica cuya finalidad no está en curar deficiencias fisiológicas, sino en desarrollar al máximo las potencialidades específicamente humanas, muchas o pocas, que un determinado sujeto tiene. El profesor García Hoz considera eminentemente educativa la atención al sujeto y no tanto curativa mientras Zavalloni se centra más en las dificultades:

*“La Pedagogía Especial es la ciencia de las dificultades psíquicas, de los retardos y de las perturbaciones de cualquier clase en el desarrollo biológico y psicosocial del niño y del joven, considerados en la perspectiva educativa y didáctica. La inadaptación ambiental como efecto de la inadaptación personal y*

*familiar constituye el campo amplísimo de la Pedagogía Especial"* (Zavalloni, 1973, p.11).

El desarrollo de las aptitudes de los llamados "impedidos" es para Lambert el objetivo de la Educación Especial, se centra en la capacidad que el sujeto tiene para desenvolverse en la vida y adaptarse a la sociedad:

*"La enseñanza especial (Educación Especial) provee a la educación e instrucción de los impedidos: primero, asegurando el desarrollo de sus aptitudes físicas, intelectuales y su ajuste social; segundo, preparándolos para la vida familiar, práctica de unos oficios compatibles con su impedimento y el empleo en un taller protegido"* (Lambert, 1978, p.221).

Cabada continúa en la línea de Lambert, habla de posibilidades de inserción social y de incorporación al mundo del trabajo con una finalidad práctica y utilitaria:

*"Tiene por finalidad preparar mediante el tratamiento educativo adecuado a todos los deficientes e inadaptados para su incorporación tan plena como sea posible, a la vida social y a un sistema de trabajo que les permita servirse a sí mismos y ser útiles a la sociedad"* (Cabada, 1985, p.18).

Desde la novedosa perspectiva del informe Warnock se enfatiza la idea de una acción o conjunto de acciones y servicios dirigidos a todos los sujetos que lo necesiten en contextos normalizados:

*"Al considerarse que las necesidades forman un continuo, también la Educación Especial se debe entender como un continuo de prestaciones que va desde ayuda temporal hasta la adaptación permanente a largo plazo del currículum ordinario"* (Warnock, 1978, p.12).

Sin embargo, hay otro grupo de autores que destacan la idea de una educación diferente y dirigida a un grupo de sujetos específicos y la UNESCO subraya la necesidad de atender aquellos alumnos que no alcanzan los objetivos mediante acciones educativas normales:

*"Una forma de educación destinada a aquellos que no alcanzan o es improbable que alcancen, a través de las acciones educativas normales, los*

*niveles educativos, sociales y otros apropiados a su edad, y que tiene por objetivo promover su progreso hacia estos niveles"* (UNESCO, 1983, p.30).

Según Garanto *"La Educación Especial puede definirse como la atención educativa específica que se presta a todos aquellos sujetos que debido a circunstancias genéticas, familiares, orgánicas, psicológicas y sociales, son considerados sujetos "excepcionales" bien en una esfera concreta de su persona (intelectual, físisensorial, psicológica o social) o en varias de ellas conjuntamente"* (Garanto, 1984, p.307).

*"El concepto de Educación Especial se traduce en una descripción positiva sobre la actuación educativa que cada niño requiere, de acuerdo con sus características y circunstancias personales, para acceder a los fines generales de la educación: el máximo crecimiento personal y social"* (Giné, 1987, p.87).

Para Juan Mayor *"El objeto de la Educación Especial es toda intervención educativa orientada a lograr la optimización de las posibilidades de los sujetos excepcionales"* (Mayor, 1988, p.15).

Por su parte, Brennan se centra en el currículum, en los medios y en la enseñanza para los alumnos que en algún momento de la vida escolar presentan necesidades educativas especiales y aclara lo siguiente:

*"La Educación Especial es la combinación del currículo, enseñanza, apoyo y condiciones de aprendizaje necesarias para satisfacer las necesidades educativas especiales del alumno, de manera adecuada y eficaz"* (Brennan, 1988, p.36).

Del mismo modo lo entienden también otros autores como Marchesi quien, en el prólogo de la obra de Hegarty et al. (1988, pp.11-12), afirma:

*"La concepción más actual aborda principalmente las demandas educativas de los alumnos, sus necesidades específicas. Ya no son solamente los "deficientes" quienes necesitan una educación especial. Son todos aquellos alumnos que a lo largo de su proceso educativo requieren una mayor atención que el conjunto de sus compañeros de la misma edad, porque presentan de forma temporal o permanente, problemas de aprendizaje. Lo que hay que considerar ante todo no son tanto las características concretas del niño para*

*poder situarlo en el grupo de los que presentan trastornos semejantes, sino sus demandas específicas al sistema educativo”.*

*“A partir de la noción de “niño con necesidades educativas especiales” se perfila un concepto propiamente pedagógico y didáctico de la Educación Especial, sin incluir en él referencia a los déficits, ni mucho menos a los pronósticos acerca del futuro de esos niños, (...). La educación aparece entonces en su sentido plenamente relacionar: es la especial relación educativa que debe establecerse con ciertos niños, cuyas necesidades educativas, no importa por qué razón, son mayores o sencillamente diferentes de las necesidades educativas de la generalidad de los niños” (Fierro, 1988, p.24).*

Para Arnáiz, la Educación Especial es, ante todo, individualización:

*“Toda educación ha de ser especial en el sentido de atender las características y necesidades especiales de cada alumno. En esta línea, la Educación Especial sería un grado más o una forma más de individualización de la enseñanza, de adaptación de los programas, de adecuación de los métodos y de los recursos en cada caso concreto” (Arnáiz, 1988, p.11).*

Parrilla (1993, p.70) subraya la necesidad de utilización de medios y recursos específicos, señala que:

*“La Educación Especial, es el campo de conocimientos, de investigaciones, de propuestas teóricas y prácticas que se centran sobre todo en la educación en situaciones que reclaman procesos de adaptación de la enseñanza (con independencia de los contextos en que ésta se desarrolle) para determinados alumnos (según sean conceptualizados como deficientes o como sujetos con necesidades educativas especiales), apoyándose en técnicas, medios y recursos específicos para ello”.*

López Melero vincula indirectamente la Educación Especial a la Didáctica para el desarrollo del niño diferente:

*“La Educación Especial es la ciencia del sistema de comunicación intencional que tiene lugar en una institución (proceso de enseñanza-aprendizaje) para desarrollar al máximo las posibilidades intelectuales y afectivo-sociales del niño cognitivamente diferente” (López Melero, 1990, p.30).*

*"Lo que está en juego es dejar de entender la Educación Especial como la educación de un conjunto determinado de alumnos -aquellos que tienen deficiencias- para empezar a pensar en la Educación Especial como las acciones o medidas que ayuden a los sistemas escolares, al profesorado, principalmente, a estar mejor capacitados para enfrentarse a la diversidad de necesidades que pueden presentar sus alumnos cualesquiera que estas fuesen"* (Echeita, 1994, p.66).

El profesor Torres González, desde una postura comprensiva y de atención a la diversidad para dar respuestas educativas desde el objeto de la didáctica la define de la siguiente manera:

*"Desde nuestra perspectiva, la Educación Especial se puede considerar como aquella disciplina que trata de estudiar los procesos de enseñanza-aprendizaje en situaciones de diversidad con la finalidad de ofrecer respuestas educativas, por una parte, y proyección socio-laboral, por otra, a los alumnos con necesidades educativas especiales, generando interacciones entre la teoría y la práctica desde una triple perspectiva: curricular, organizativa y profesional"* (Torres González, 1999, p.70).

Así pues, como conclusión podemos decir que hemos pasado progresivamente de ver la deficiencia como algo intrínseco, a entender la importancia que tiene el contexto en las problemáticas de los sujetos con déficits y que la Educación Especial se entiende actualmente como un conjunto de prestaciones, servicios y recursos, lo que implica una flexibilidad y apertura del propio concepto. Se consideran las necesidades individuales más que el hecho de definir las características de los grupos como base del diseño de estrategias educativas de intervención, siendo esto más adecuado a la hora de permitir llegar a cada uno de los integrantes de esos grupos. El énfasis se coloca en los recursos y no en las limitaciones de los sujetos.

La finalidad de la Educación Especial es coincidente con la de la Educación General en el sentido de lograr el desarrollo máximo de las potencialidades del alumno para su integración en la sociedad mediante procesos de adaptación a sus necesidades.

Los nuevos planteamientos y cambios de enfoque en la Educación Especial han ido consolidándose a medida que han ido perdiendo vigencia los aspectos médico-psicológicos para confluir en los educativos, aunque en ningún momento se olvida su carácter interdisciplinar. Los fines de la Educación abarcan a todos los seres humanos y buena parte de las estrategias metodológicas son compartidas con la educación general (planificación, organización de propuestas curriculares, evaluación, modelos y técnicas de **análisis de la práctica, etc...**).

#### **1.1.4.- PRINCIPIOS BÁSICOS EN EDUCACIÓN ESPECIAL**

Independientemente de la diversidad de enfoques y experiencias los principios en que se basa la Educación Especial y/o la atención a la diversidad son los siguientes: normalización, integración, sectorización e individualización.

- ***El Principio de Normalización***

Tiene sus raíces en las discusiones sociopolíticas sobre el estado de bienestar que tuvieron lugar en los años 40. Las políticas de normalización ponen el acento en la necesidad de igualdad de derechos para todos y en la consiguiente obligación de los Estados (en las políticas de bienestar social) de ofrecer servicios -normalizados- para toda la población. Haciendo hincapié en la necesidad de un cambio social, tendente a aceptar a las personas en su diferencia y a ofrecerles servicios integrados en los que encuentren respuesta.

**Cambio que pasa necesariamente por dar "voz" a los sujetos.**

En los Países Nórdicos en la década de los 60 surge un movimiento de análisis y crítica a la segregación social que subyace en las formas de atención y relación con las personas deficientes. Sus postulados se irán expandiendo a lo largo de los años setenta a los países del área latina (Francia, Italia, España), a EE.UU. y Canadá no teniendo incidencia, sin embargo, en los Países del Este ni en los Países Bajos.

Bank-Mikkelsen, director del servicio danés para la Deficiencia Mental (1969,1975,1979) define este principio señalando: ***"entendemos por normalización que se acepte a los retrasados mentales con sus deficiencias y que se faciliten unas condiciones de vida normales, es decir, las mismas con que pueden contar los demás ciudadanos, incluidos el tratamiento, la educación***



*y la formación profesional adecuadas a las necesidades individuales de cada uno, de forma que todos ellos puedan desarrollarse al nivel óptimo de sus capacidades. La normalización no es un nuevo "ismo", sino más bien un antidogma con el que pretendemos afirmar que no necesitamos teorías especiales sobre la subnormalidad, sino igualdad de derechos para los subnormales"* (Bank-Mikkelsen 1975, p.17). El principio de normalización es, por tanto, el antidogma de la segregación e implica la igualdad de derechos para todas las personas.

Como señala Pérez de Lara (1998) es preciso constatar que la **"normalización"** se propone en relación a las personas que padecen alguna deficiencia psíquica -bajo la etiqueta de retraso mental- debido a que en los países en los que se desarrolla el concepto, las personas sujeto de deficiencias físicas y sensoriales ya estaban recibiendo un trato normalizador contando con una legislación que les incluía tanto en las escuelas como en el mercado laboral.

Nirje -Director de la Asociación de Padres Suizos de Niños con Discapacidad Intelectual (1969, p.183)-, define el Principio de Normalización a partir de la formulación de Bank-Mikkelsen como un principio que supone una nueva manera de pensar y de actuar. **"El principio de normalización significa poner al alcance de los retrasados mentales unos modos y unas condiciones de vida diarias lo más parecida posible a las formas y condiciones de vida del resto de la sociedad"**. La formulación de Nirje en contraste con la de Bank Mikkelsen enfatiza no los resultados, sino los medios y los métodos para conseguir el objetivo pretendido. Señala en este sentido que la normalización significa aceptar el derecho que tienen estas personas a llevar un ritmo de vida normal. De vivir experiencias normales en el ciclo vital a lo largo de los distintos estadios del desarrollo, a decidir y ser respetados, a vivir en un mundo de dos sexos y relacionarse con personas del sexo opuesto en condiciones semejantes a las de sus vecinos, a tener aspiraciones y deseos respetados y considerados (intimidad y derechos constitucionales), y a un nivel económico como el promedio de las personas.

En la década de los setenta el concepto de normalización se extendió por Europa y América del Norte publicándose en Canadá el primer libro sobre normalización por el Instituto Nacional sobre Deficiencia Mental. Su autor

Wolfensberger (1972) define el principio como el uso de los medios lo más normales posibles desde el punto de vista cultural, para establecer y/o mantener comportamientos y características personales que sean de hecho lo más normales posibles. Lo que subyacía era el hecho de ofrecer posibilidades y condiciones normales a cualquier persona.

En relación a las variaciones manifiestas en las diferentes aproximaciones conceptuales al principio de normalización, Jiménez y Vila (1999) señalan que entre todas ellas se destaca la defensa del derecho que tienen todos los ciudadanos sean cuales sean sus características y particularidades personales, de gozar de los entornos normales de bienestar social y para ello, ni una sociedad segregadora, ni una con pretensiones de homogeneización son el marco adecuado.

- ***El principio de Sectorización***

Deriva del de normalización. Supone el impacto que éste ha tenido en el terreno de los servicios. La normalización del entorno es, entre otras cosas, el acercamiento de los servicios al lugar en el que se producen las necesidades. Nos encontramos por tanto ante un principio organizativo que parte de la descentralización de los servicios para que estos se acerquen al usuario articulándose a través de la planificación de unidades de servicio polivalentes y flexibles (Molina, 1987).

En el transcurso del tiempo y con el desarrollo de servicios generales de respuesta a los ciudadanos, ha cobrado nueva importancia este criterio atendiendo a una lógica territorialidad de forma que los haga prácticos y rentables. En realidad ordena servicios y facilita los procesos de planificación de forma que acerquen a los ciudadanos al ejercicio de sus derechos.

- ***El principio de Integración***

En palabras de Nirje -integración- implica el reconocimiento de la integridad del otro. Este reconocimiento de la integridad del otro que mantiene el autor supone un cambio de valores.

La integración señalan Illan y Arnaiz (1996, p.29) ***"como principio ideológico supone, ante todo, una valoración positiva de las diferencias***

*humanas. En este sentido, todo proceso integrador debe desarrollarse en una doble dirección, la acomodación mutua entre integradores e integrados y la transformación progresiva de las estructuras sociales, con el objeto de dar respuesta a las necesidades reales de estos sujetos, una vez decidida su aceptación plena. Integración que habrá de ser el resultado de la crítica a la exclusión (científica, social, personal, política)”.*

Es el reconocimiento del derecho a la plena participación de todos los seres humanos en la dinámica social, cultural, política, económica y educativa de la comunidad a la que pertenezca, sin distinciones de ninguna índole.

Este concepto, al igual que el de normalización, surge en el ámbito de lo social y es aplicado a los sistemas educativos. La integración escolar se fundamenta en el concepto de atención a la diversidad, que significa conocer, respetar y valorar las diferencias individuales y culturales de los alumnos y evitar cualquier tipo de discriminación.

El cambio a una normalización del entorno se entiende desde la modificación del emplazamiento, del traslado de los alumnos desde el marco especial al ordinario. Surgen distintos modelos, basados en la estructura organizativa que proponen gradientes en el proceso de integración (Modelos de Cascada de Servicios, Reynolds, 1962; Deno, 1970; el Modelo de provisión de Servicios de Cope y Anderson, 1977...). Es preciso señalar la diferencia entre integración como colocación (ubicación física sin más) o como educación. La integración se refiere esencialmente a educación.

#### ▪ ***El principio de Individualización***

Es la concepción que nos lleva a posibilitar un programa que permita a cada persona trabajar a su propio nivel y ritmo desde sus capacidades y situación en la que se encuentra. La individualización está estrechamente ligada al concepto de diferencia, de diversidad.

La educación del alumno con minusvalías no debe realizarse desde pautas estandarizadas, haciéndose necesario un profundo conocimiento del desarrollo físico, afectivo, social e intelectual del sujeto. No hay deficiencias, sino alumnos con déficits.

### **1.1.5.- LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**

Es una aportación más reciente en la conceptualización de la educación especial, centrándose por una parte en las causas de los problemas de aprendizaje y por otra en la adecuada respuesta educativa.

La difusión del informe encargado por el Secretario del Departamento de Educación del Reino Unido, realizado por una comisión presidida por M. Warnock (1978) y cuyos postulados serán asumidos por la Ley de Educación inglesa de 1981, supone un notable cambio en la consideración de la Educación Especial, ya que se cuestiona el sentido de las incapacidades y categorías en el contexto educativo, proponiendo un acercamiento más positivo, basado en el concepto de **"necesidades educativas especiales"**.

Warnock (1978) define la necesidad educativa especial como aquella que puede requerir (puesto que es susceptible de tomar diversas formas) una serie de indicaciones didáctico-organizativas:

- Proveer de medios de acceso al currículum con equipamiento especial, facilitando recursos, modificando el entorno o incluyendo especialistas en técnicas de enseñanza; la provisión de un currículum modificado; la atención particular a una estructura social con clima emocional en el que se emplace la educación.

La propuesta de una teoría y práctica nuevas, conlleva una operativa didáctica y organizativa, ofreciendo a los profesionales de la educación un nuevo espacio de acción, puesto que se entiende que los fines de la educación son los mismos para todos los niños.

Asimismo, se recomienda que la categorización empleada para los sujetos con desventaja tiene que ser abolida por resultar innecesaria, imprecisa y estigmatizadora de los niños en las escuelas. Consiguientemente, términos como **"subnormal"** o **"desaventajado mentalmente"** que inciden en la deficiencia intrínseca deberán sustituirse por otros que hagan referencia a la **contextualización, recomendándose el término "niños con dificultades de aprendizaje"** ("children with learning difficulties").

No se obvia la necesidad de que al profesado se le facilite una adecuada formación en necesidades educativas especiales, básica en el caso de profesores ordinarios. La cualificación, el entrenamiento, las ayudas para adecuar el entorno, así como los equipamientos y recursos adecuados, son elementos necesarios para actuar educativamente de forma apropiada con alumnos que presenten necesidades educativas especiales.

Este informe tiene la virtud de reunir en una propuesta coherente y sistemática una serie de ideas sobre el aprendizaje y la diversidad del alumnado que hasta entonces aparecían dispersas:

- El nivel de desarrollo y las posibilidades de aprendizaje de una persona en un momento determinado no dependen únicamente de la capacidad y de la naturaleza de la persona, sino también y muy especialmente de las experiencias de aprendizaje que se le proporcionen.
- Las experiencias de aprendizaje implican interacción del sujeto con su entorno físico y social, subrayando la dimensión social, es decir, a pesar de que, en último término, es el alumno el verdadero artífice de su proceso de aprendizaje, la actividad que genera dicho aprendizaje no se presenta como una actividad individual, sino como parte de una actividad interpersonal, en la cual el alumno es sólo uno de los polos.
- Todos los alumnos precisan, en mayor o menor grado, de ayudas para poder alcanzar los objetivos generales de la educación.
- Los objetivos de la educación, en su formulación general, han de ser los mismos para todos los ciudadanos.

En el Libro Blanco para la Reforma (MEC, 1989) en referencia al concepto de **"necesidades educativas especiales"**, se afirmaba (cap. X, punto 2):

*"La normalización de servicios y la integración escolar han supuesto la revisión del propio concepto de Educación Especial y de la población a la cual va destinada. El cambio fundamental estriba en la introducción del concepto de necesidades educativas especiales. Partiendo de la premisa de que todos los alumnos precisan a lo largo de su escolaridad diversas ayudas pedagógicas de tipo personal, técnico o material, con el objeto de asegurar los fines materiales*

*de la educación, las necesidades educativas especiales se predicen de aquellos alumnos que, además, y de forma complementaria, pueden precisar otro tipo de ayudas menos usuales. Decir que un determinado alumno presenta necesidades educativas especiales es una forma de decir que para el logro de los fines de la educación precisa disponer de determinadas ayudas pedagógicas o servicios. De esta manera una necesidad educativa especial se describe en términos de aquello que es esencial para la consecución de los objetivos de la educación. Así pues, las necesidades educativas especiales se contemplan formando un continuo de actuaciones que van desde las más ordinarias a las más específicas e incluyen tanto la ayuda temporal como las medidas y servicios permanentes”.*

Sirvió además de inspiración para la consideración de la Educación Especial que presentó la reforma del Sistema Educativo en nuestro país, con la promulgación de la Ley General del Sistema Educativo en 1990 (LOGSE), consideración que como veremos más adelante, se mantiene en la LOE (2006).

Los artículos 36 y 37 de la LOGSE recogían el concepto de necesidades educativas especiales, así como los principios por los que debería regirse la atención a los alumnos que las presenten en cualquier momento de la escolaridad:

*“El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos...”*

*...La atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e integración escolar...”* (art. 36, puntos primero y tercero).

El MEC definía los “alumnos con necesidades educativas especiales” como (Blanco y Cols., 1992, p.20):

*“Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto para acceder a los aprendizajes que se determina en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas*

*dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo”.*

Para la LOE (2006, art. 73) *“se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que requiera, por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta”.*

Resulta evidente que delimitar con precisión este concepto no es fácil. Se va dejando atrás la **“óptica individualista”** que suponía interpretar los problemas del alumnado sin tener en consideración los contextos ambientales, sociales y políticos en los que se generan.

Ainscow (1995) señala los problemas que presenta para los alumnos la perspectiva individualizada:

- El efecto de las etiquetas para describir a los alumnos y/o resumir sus dificultades tiene una notable influencia en la teoría y en la práctica docente. El profesorado, en muchas ocasiones, disminuye sus expectativas con estos alumnos.
- El marco de la respuesta es individualista, puesto que se puede llegar a **dividir la población escolar en “tipos”**.
- Debido a la respuesta individual se limitan las oportunidades de los alumnos, pues, a menudo, trabajan solos y se obstaculiza el trabajo en grupo y, con ello, la integración del alumno en el grupo-clase.
- Se da una trascendencia excesiva a los recursos específicos para los alumnos con necesidades.
- El mantenimiento del statu quo en la escuela, entendiendo que el currículum y la organización de la misma es el adecuado para la mayoría de los alumnos, planteamiento que hace perder una oportunidad de mejora.

Conviene resaltar una vez más, que la educación del alumnado con necesidades educativas especiales forma parte de la educación ordinaria y que los objetivos de la educación, en su formulación más general, deben ser los mismos para todo el alumnado.

### 1.1.5.1.- CLASIFICACIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

A lo largo de las últimas décadas las necesidades educativas especiales se ordenan de diversas maneras: informe Warnock (1978), Brennan (1988), Real Decreto de 1985 de la Ordenación de la Educación Especial, etc. En España la Administración Educativa realizó en 1989 y 1990 propuestas de clasificación, basándose en diferentes criterios, uno de ellos, entre otros, tomaba como referencia los objetivos centrales de cada etapa y se encuentra desarrollada en los documentos del Diseño Curricular Base (MEC, 1989). El Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, también aporta una clasificación atendiendo al origen de éstas (el objeto de este Real Decreto es la regulación de las condiciones para la atención educativa a los alumnos con necesidades especiales, temporales o permanentes, asociadas a su historia educativa y escolar, o debidas a condiciones personales de sobredotación y de discapacidad psíquica, motora o sensorial).

En la concepción tradicional de la Educación Especial se han generado categorías y clasificaciones taxonómicas. El criterio para establecerlas ha sido el de desviación de una norma, referida a cada una de las dimensiones de la personalidad: física u orgánica (deficiencias visuales, auditivas, motóricas), mental (deficiencia mental, retraso mental), emocional (trastorno emocional) y social (inadaptación social).

El problema para la clasificación de los sujetos apoyada en el concepto de Normalidad, es que los límites no son en absoluto nítidos. Así, los sujetos se han venido clasificando en normales y anormales. Esta diferenciación, apoyada en un concepto de la normalidad humana tan relativo y poco riguroso científicamente, ha producido esas clasificaciones arbitrarias y de negativas consecuencias para los afectados.

Un ejemplo de estas taxonomías es la elaborada por la UNESCO (1977):

- Sujetos con déficit físico, que incluye a los enfermos crónicos, a los que presentan déficit visual, auditivo o motor;



- Con déficit intelectual, atendiendo a diversos criterios o grados de Coeficiente Intelectual (funcional, etiológico);
- Con problemas de conducta: que incluye los inadaptados leves como consecuencia de la socialización, inadaptación familiar y problemas de autoimagen etc. y los inadaptados graves como consecuencia de neurosis, psicosis infantiles, etc.;
- Con trastornos parciales. Incluye los trastornos de aprendizaje y patologías específicas del lenguaje hablado;
- Socialmente inadaptados, que incluye a las situaciones de riesgo (comportamientos predelincuentes, delincuencia infantil y juvenil, grupos marginales y problemas de drogodependencias, etc.);
- Talentosos y superdotados: que destacan por sus habilidades extraordinarias, superdotados con fracaso en los aprendizajes o con algún déficit.

En España el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial (334/1985), que es el encargado de ordenar definitivamente la Educación Especial, contemplando más ampliamente la problemática educativa de los disminuidos e inadaptados, presenta la siguiente clasificación (ver figura 2).

Debemos añadir a esta clasificación los sujetos superdotados, cuya excepcionalidad se establece por el otro extremo de la normalidad y cuyo reconocimiento por parte de la Administración Educativa es más tardío (1995).

#### **1. Déficit mental**

- Leve, Ligeramente, Medio, Severo y Profundo

#### **2. Dificultad de aprendizaje o déficit parcial**

- Trastorno psicomotor
- Trastorno del lenguaje
- Trastorno praxo-gnóstico
- Trastorno témporo-espacial

#### **3. Inadaptación familiar, escolar o social:**

- Caso límite (borderline)
- Afectación emocional
- Comportamiento social desarraigado: Violencia, Delincuencia y Drogadicción

#### **4. Déficit físico o sensorial**

- Enfermedad crónica
- Déficit motor:
  - Malformación
  - Traumatismo
  - Alteración de la estructura nerviosa periférica: Poliomiélitis y Parálisis obstétrica
  - Alteración de la estructura nerviosa central
- Invalidez motriz cerebral
- Encefalopatía

- Parálisis cerebral
  - Invalidez motriz evolutiva
- Miopatía
- Déficit sensorial:
  - Visual: Ceguera y Ambliopía
  - Auditiva: Sordera e Hipoacusia

### **5. Déficit psíquico**

- Trastorno de la personalidad: Neurosis, Psicosis, Autismo y Psicopatía
- Trastorno del comportamiento: Agresividad e Hiperactividad

FIGURA 2. CLASIFICACIÓN DE LOS SUJETOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL SEGÚN EL REAL DECRETO DE LA ORDENACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL (1985).

La confusión conceptual y terminológica existente en los procesos de rehabilitación -sanitario, educativo, etc.- de las personas con discapacidad ha sido y es notoria. Esto, entre otras razones, se debe a que las distintas disciplinas y profesionales han generado distintos conceptos y términos para referirse a las mismas situaciones, o en ocasiones utilizan el mismo concepto para hablar sobre aspectos totalmente distintos.

La comunidad científica no se pone de acuerdo en lo que concierne a las denominaciones de las personas con algún tipo de dificultad. Para una misma categoría existen diversas definiciones, que varían de un Estado a otro e incluso de una región a otra y de una época histórica a otra. En una misma categoría existen distintos niveles o grados de deficiencia, que deben tenerse en cuenta para la asignación de tratamientos.

Algunos autores han rechazado este sistema de clasificación, porque entre otras razones consideran que la etiqueta termina convirtiéndose en la causa que explica la imposibilidad de aprendizaje, dando lugar al conformismo y a bajas expectativas del profesorado. Otros, (Longás, 2007) consideran estas clasificaciones incompletas porque obvian algunos importantes factores de tipo psicosocial que condicionan e impiden aprender en la escuela a muchos adolescentes y jóvenes: inestabilidad emocional, desmotivación por el aprendizaje (que puede llevar al rechazo de la institución escolar), irregularidad **en la escolarización (que puede llevar a instaurar el absentismo crónico) etc...**

Como colofón a este maremagnum vamos a exponer dos clasificaciones más. En primer lugar la que nos ofrece el Decreto 118/1998 del Gobierno Vasco, 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, donde se establecía que:

*"A efectos de este Decreto se entenderán como necesidades educativas especiales las de aquellos alumnos y alumnas que requieran en un período 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."*

El propio Decreto señala la tipología de necesidades educativas especiales a las que el sistema educativo debe ofrecer una respuesta específica, las necesidades derivadas de:

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

La LOE por su parte, dentro del Título II, titulado Equidad en la Educación, clasifica en grandes **grupos al que denomina "alumnado con necesidad específica de apoyo educativo"**:

- Por presentar necesidades educativas especiales. Incluyendo aquí al alumnado que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.
- Por dificultades específicas de aprendizaje.
- Por sus altas capacidades de aprendizaje.
- Por haberse incorporado tarde al sistema educativo.
- Por condiciones personales o de historia escolar.

Las diversas Administraciones y Organismos realizan clasificaciones. El alumnado presenta diferentes tipos de necesidades y en función de las mismas nos hallamos ante la posibilidad de muy diferentes tipos de actuaciones.

### **1.1.6.- LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

La polisemia del término diversidad conduce a que pueda ser abordado desde diferentes puntos de vista (Echeíta, 1999; Gimeno, 1999).

Como afirma Echeíta (1999), la acepción más divulgada es la de asociar la atención a la diversidad con la preocupación por atender a los alumnos considerados como "especiales". La política de integración y de compensación de las desigualdades promovida por la LOGSE se sitúa en esta perspectiva. Así, la etapa educativa obligatoria se caracteriza por una educación que pretende ser, al mismo tiempo, comprensiva y diversificada, atributos aparentemente difíciles de conjugar. Los propios textos legales reconocen tal dificultad y la plantean como un reto a superar (DCB; MEC, 1989). Entendiendo que dichos conceptos, comprensividad y diversidad, no son antagónicos sino complementarios, la escuela en su vertiente comprensiva se caracteriza por realizar una misma y única respuesta curricular para todos los alumnos, mientras que en su vertiente de atención a la diversidad propone la posibilidad de adaptar el currículum común (adaptaciones curriculares, no significativas siempre que sea posible).

Por tanto, como correlato de la comprensividad se presenta la diversidad (López Urquizar, 1998).

Para entender la relación que para la Administración educativa presentan los conceptos comprensividad y diversidad nos remitimos a la publicación del MEC (1992):

*"La existencia de una diversidad entre el alumnado en términos de capacidades, intereses o motivaciones para aprender llama a una enseñanza que tiene que ser igualmente diversa, y que lo es como resultado de un profesorado que intenta adaptar los medios a su alcance (objetivos, contenidos, métodos de enseñanza, organización del aula, evaluación...) para ajustarse a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos".* (MEC, ibd., 21). *"La*

*preocupación por conseguir un aprendizaje y un progreso adecuado debe alcanzar **a todos los alumnos**". (MEC, ibd., 23). Estos alumnos pueden requerir medidas especiales de ordenación y de adaptación curricular, que van más allá de las adaptaciones en metodología de enseñanza, en la organización de algunos contenidos y del clima escolar,... Estas **medidas excepcionales** se denominan **adaptaciones curriculares significativas**. Se trata, por tanto, de una **ruptura** evidente de ese **equilibrio deseable para todos los alumnos entre comprensibilidad y diversidad**, y que tiene como resultado un currículo que puede apartarse muy significativamente del que reciben los alumnos de la misma edad" (MEC, ibd, 60).*

Desde el punto de vista de Torres González (1999) la atención a la diversidad, como reconceptualización que supone de la Educación Especial, surge como una respuesta ideológica y cultural al problema planteado por la diversidad en la sociedad. Como réplica al enfoque deficitario ("el alumno falla en la escuela"), el enfoque cultural integrador ("la escuela falla al alumno") asume que las personas no aprenden todas del mismo modo, sino diferentemente y en diferentes situaciones y tiempos. Por ello, la escuela debe acomodarse y asumir las diferencias como un continuum, garantizando ofertas escolares que se adapten a todos. El concepto de Adaptación Curricular recoge, en opinión de Torres González, esta idea de equilibrio. En suma, el currículum es la respuesta y ello sin necesidad de poner excesivo énfasis en los instrumentos didácticos; lo esencial es el cambio actitudinal por parte del profesorado y de la escuela en general.

La diversidad se presenta en múltiples formas y viene expresada por: experiencias y conocimientos previos, estilo de aprendizaje, intereses personales, profesionales y vocacionales, ritmos de trabajo, habilidades y destrezas desarrolladas, capacidades generales o diferenciadas. Todas estas particularidades son expresión, en el contexto escolar, de las diferencias individuales que es preciso tener en cuenta para el diseño y el desarrollo de los programas de atención educativa en los centros y en el aula. Se trata de educar desde esta diversidad en cualquier contexto educativo. La educación en la diversidad no puede circunscribirse solamente a estrategias dirigidas a un grupo

de alumnos determinado, sino que debe impregnar el desarrollo del currículum ofrecido a todos los alumnos del centro.

En opinión de López Melero (2001), la cultura de la diversidad, desde un punto de vista pedagógico y como movimiento educativo crítico, no puede considerarse como un cambio estructural, sino paradigmático, puesto que supone la superación de una perspectiva de influencia médico psicológica, que es sustituida por otra de características educativo-competenciales y que considera a las personas excepcionales ***"como un valor en sí mismas como personas y no como personas enfermas"***. El reconocimiento de la diversidad del alumnado implicaría un valor y no un defecto y, consiguientemente, una ruptura contra la homogeneidad en las aulas.

En esta misma línea Oliver considera que el modelo educativo que atiende a la diversidad no es sino el que acepta las diferencias entre sus alumnos, sea cual sea el origen de éstas (en estilos cognitivos, en capacidad de aprendizaje, de etnia o género y también las de origen social como las relativas a códigos y lenguaje, valores y modelos culturales o debidas a circunstancias socioeconómicas):

***"Atender las necesidades educativas de los individuos desde la perspectiva de su diversidad, más que una discusión sobre recursos y eficacia es una opción de ética y política educativa"*** (Oliver Vera, 2003, p. 65).

***"La tendencia por parte de la escuela de convertir las diferencias en desigualdades debe ser sustituida por "mecanismos de actuación y reflexión que tiendan a lograr el equilibrio necesario entre ofrecer un currículum común, que facilite un acceso igualitario a la educación, y un tratamiento pedagógico diversificado, en razón de las diferencias individuales y sociales"*** (Oliver Vera, ibd., 83).

El informe Delors (UNESCO, 1996) subraya la necesidad de una educación que llegue a todos y atienda a la diversidad, incluyendo la visión práctica. Sirve recordar los cuatro pilares a que se refiere el mencionado informe: Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a vivir juntos y con los demás, Aprender a ser.

Así percibida, *"la educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos. Desde la primera infancia la escuela debe pues, aprovechar todas las oportunidades que se presenten para esa doble enseñanza"* (UNESCO, *ibd.*, 104).

O'Brien y Guiney (2003) propugnan una serie de principios en la atención a la diversidad, que en el ámbito educacional estarán siempre presentes como punto de partida (O'Brien y Guiney, *ibd.*, pp.31-33):

- Todos los niños tienen derecho a una educación de calidad; todos los niños pueden aprender; todos los profesores pueden aprender; el aprendizaje es un proceso que implica relación mutua; hay que aspirar al progreso para todos, reconociéndolo y premiándolo; las personas y los sistemas de enseñanza son mejorables.

Ciertamente, en las tres últimas décadas el debate y reflexión en torno al tema de la diversidad ha ido adquiriendo una mayor relevancia. En nuestro país 1994 fue un año clave, con la Declaración de Salamanca, aprobada en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales que tuvo lugar en la citada ciudad durante los primeros días de junio, reuniendo a representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales (MEC-UNESCO, 1994). Tras renovar el empeño de una Educación para Todos (Conferencia Mundial sobre Educación para todos de 1990) dentro del sistema educativo común, se respaldó el Marco de Acción para las necesidades Educativas Especiales.

Mejorar la escuela para la puesta en marcha de un proyecto de educación en la diversidad ha de contemplar múltiples dimensiones o elementos, así como los efectos interactivos entre los mismos. Se pretende construir comunidades educativas en las que estén presentes la participación, la cohesión social y el aprendizaje y se garantice el éxito de todos, en la medida que sus integrantes forman parte, de manera activa y plena, en el proceso de inclusión del conjunto del alumnado. Tal y como plantea Lozano (2012), esto sigue siendo un reto.

### **1.1.7.- LA ESCUELA INCLUSIVA**

El movimiento de la “escuela inclusiva”, surgido a principios de los noventa en el contexto anglosajón, plantea la educación más allá de la filosofía de la integración (Stainback y Stainback, 1999; Ainscow, 1995; Wang, 1994). No obstante y como señalan Echeíta y Sandoval (2002), en el movimiento de la educación inclusiva confluyen proyectos e iniciativas de ámbitos educativos muy dispares, los cuales, a pesar de sus elementos diferenciales, comparten unos mismos intereses en cuanto a valores y prácticas educativas.

La opción por la inclusión implica para algunos autores el final de las “etiquetas”, de las “aulas especiales” y, consiguientemente, de la Educación Especial. Sin embargo, los apoyos necesarios permanecerían y los servicios se proporcionarían en las aulas integradas.

*“El objetivo de estas escuelas consiste en garantizar que todos los alumnos -los discapacitados físicos y psíquicos, los que plantean serios problemas de disciplina, los corrientes, los superdotados, los que están en situación de riesgo- sean aceptados en pie de igualdad, reconocidos por lo que cada uno tiene que ofrecer a la comunidad educativa y se les ofrezcan las adaptaciones curriculares y las ayudas necesarias para que su aprendizaje sea satisfactorio”* (Stainback, S. y Stainback, W. 1999, p.12).

Para responder a la diversidad desde las escuelas inclusivas (Stainback y Stainback (ibd.) proponen una serie principios básicos:

- Establecer una filosofía escolar basada en el principio democrático de igualdad y que valora positivamente la diversidad.
- Que las escuelas acepten al alumnado de la comunidad natural en la que se encuentra.
- Incluir a todas las personas que se encuentran directamente implicadas en la planificación y toma de decisiones.
- Desarrollar redes de apoyo, constatando la importancia de planificar y desarrollar el trabajo en colaboración.



- Integrar alumnado, personal y recursos, conformando equipos para resolver las necesidades que se presenten, adaptando el currículum y dando apoyo al alumnado que lo necesite.
- Cuando se estime conveniente, adaptar el currículum según las necesidades del alumnado, en lugar de ayudar al alumno a que se adapte al currículum.

Ser flexibles en las estrategias de planificación curricular, para lo cual será necesario que el desarrollo del currículum se encuentre en constante revisión.

Entre las líneas de trabajo relacionadas con la educación inclusiva merece destacarse el proyecto de la UNESCO (Ainscow, 1995) sobre la atención a las necesidades educativas especiales. En él se incide en la importancia de la capacitación de los futuros docentes y profesores en ejercicio para atender a las necesidades de todos sus alumnos.

En la XXII Reunión Científica Anual de la Asociación Española para la Educación Especial (AEDES), el profesor Ainscow proponía como un aspecto clave en el cambio hacia aulas más inclusivas la necesidad de implementar la "improvisación", entendida ésta como la habilidad de ser capaz de modificar la planificación y las actividades, con objeto de que respondan a las reacciones de los alumnos. El autor, a partir de algunos de los resultados del proyecto internacional desarrollado por la UNESCO "*Necesidades Especiales en el Aula*" resumía en dos las estrategias imprescindibles para ayudar a los profesores de cualquier etapa a desarrollar formas de trabajo que fomenten la participación de todos los estudiantes, facilitando, consiguientemente, el proceso de aprendizaje de los mismos. Dichas estrategias son muy precisas: Ofrecer al profesorado oportunidades para considerar nuevas posibilidades y apoyarlo en la experimentación y reflexión mediante el trabajo en equipo.

Ciertamente, la formación del profesorado supone un elemento clave en el camino hacia una nueva práctica.

El MEC (1990) describe un conjunto de factores que interrelacionados ayudan a lograr una educación inclusiva: proyecto educativo y curricular (algo **real no un mero "papel formal"**), participación y comunicación, flexibilidad y evaluación, claridad, credibilidad profesional y recursos suficientes. Al mismo tiempo hay factores mediadores que contribuyen a los cambios y al desarrollo

en los centros escolares: la existencia de actitudes positivas ante la integración, equipo directivo que apoya, interdependencia profesional y clima de relaciones personales adecuado, continuidad y apoyo administrativo. Este conjunto de elementos pueden y deben analizarse en los centros educativos.

Puede afirmarse que el pilar central del movimiento de las escuelas inclusivas es buscar la forma en que éstas puedan responder a todas las necesidades. No obstante, se mantienen divergencias en relación con los emplazamientos que se consideran más adecuados para el alumnado, ya que no hay unanimidad en la necesidad de desaparición de las aulas de Educación Especial propugnada por Stainback y Stainback (1992).

Hay multitud de estudios que giran alrededor de las barreras y ayudas a la inclusión educativa, Sánchez (2002), Tistone (2003), Pujolàs (2010), Moriña (2010) Botías (2012). En la práctica, no todo lo que se presenta como inclusión lo es, y la valoración que realizan algunos alumnos escolarizados en contextos educativos de integración es negativa. Si no se realiza bien, el alumno lo puede vivir como un proceso doloroso y también segregador.

## **1.2.- RESPUESTAS ORGANIZATIVAS Y DIDÁCTICAS EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

Hablar de necesidades educativas especiales y de atención a la diversidad obliga a tener presentes tanto al propio alumno como a la escuela en particular y al sistema educativo en general, haciendo necesario que se cuestionen tanto la distribución y organización de los recursos como las prácticas pedagógicas, las intencionalidades educativas y, en último término, el currículum escolar como eje aglutinador de todos esos factores.

El currículum supone la información que precisamos para determinar lo que un alumno debe aprender en función de sus necesidades educativas. Es el elemento central para diseñar la respuesta educativa a la diversidad. Nos orienta en cuestiones como los espacios físicos, los apoyos necesarios, los modelos organizativos, etc. Las características de un diseño curricular adaptado para el alumnado con necesidades educativas especiales serían (Garrido, 1988):

- Partir de un conocimiento detallado del Diseño Curricular Base elaborado por las Administraciones Educativas.
- Este diseño se basa en un profundo conocimiento de las características de los niños con necesidades educativas especiales a los que ha de dar respuesta. Dicho conocimiento no ha de referirse, como es tradicional, únicamente a sus déficits, sino que ha de extenderse a sus potencialidades de aprendizaje.
- El currículum ha de tener como guía la individualización didáctica.
- Las actividades tienen que ser numerosas, variadas e interrelacionadas.
- **El principio básico es la "enseñanza para el éxito".**
- En la organización de los contenidos se tiene en cuenta el principio de globalización.
- Los elementos de motivación requieren especial cuidado en su selección.
- Existirá plena coordinación entre todos los profesionales que intervengan.

---

### **1.2.1.- UN DISEÑO ABIERTO A LA DIVERSIDAD**

Los principios reseñados y de carácter general son aplicables tanto en la elaboración del proyecto curricular de centro, como para la programación de aula, sin olvidar, eso sí, que no existe un único modelo.

En función de cómo entendamos y expliquemos cada uno de los componentes curriculares, podremos hablar de un diseño que responde a todos y cada uno de los alumnos, incluidos aquellos que presentan necesidades educativas especiales.

Los cambios fundamentales que podrían resultar necesarios en esos elementos curriculares (objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, actividades de enseñanza-aprendizaje y organización del aula, organización del espacio y el tiempo, recursos materiales y recursos personales) para promover tal fin serían:

➤ **Objetivos.** Teniendo en cuenta que estos se han centrado en el ámbito cognoscitivo y han sido los mismos para todos los alumnos, considerando como punto de referencia al alumno medio.

Se haría necesario, introducir algunos cambios:

- Diversificar los objetivos y procurar que se contemplen las necesidades específicas del alumnado con necesidades educativas especiales. Se ha de hacer un esfuerzo por contextualizar los objetivos en función de las características de las personas a quienes va dirigido.
- Plantear objetivos que abarquen todas las áreas de desarrollo.
- Formular objetivos que promuevan la interacción social, además de permitir la realización del potencial individual.
- Partir del currículum ordinario como marco general, procurando separarse de él lo menos posible.
- A la hora de secuenciar los contenidos a través de los diferentes ciclos, habrá que tener en cuenta que los procesos evolutivos requieren tiempos prolongados y que las diferentes capacidades se desarrollan con márgenes muy variables de edad, tanto a nivel interindividual como intraindividual.

➤ **Contenidos.** La educación formal se ha caracterizado por la transmisión de contenidos, convertidos estos en el eje fundamental de toda la actividad educativa. Además, en el currículum escolar se han considerado como **prioritarios aquellos contenidos de tipo más "académico", olvidando áreas importantes del desarrollo que pasaron a formar parte de lo que se conoce como "currículum oculto".**

Deberíamos de considerar, en su diseño, los siguientes aspectos:

- Los contenidos no son un fin en sí mismos, sino un medio para desarrollar las capacidades del sujeto.
- Ampliar el tipo de contenidos a enseñar y aprender en la escuela para conseguir el desarrollo global del sujeto –valores, normas, actitudes, procedimientos-.
- Seleccionar los que sean funcionales para el alumno y le permitan aprender por sí mismo. Se hará más hincapié en el dominio de habilidades y estrategias cognitivas.
- Elegir los adecuados a las posibilidades, necesidades e intereses de los sujetos para que el aprendizaje sea significativo. Habrá que respetar los principios de globalización, interdisciplinariedad y significatividad de los aprendizajes.

Brennan (1988) resume los criterios para el diseño de contenidos destinado a alumnos con necesidades educativas especiales en los siguientes: relevancia, validez, adecuación, continuidad, variedad, flexibilidad, equilibrio y repetición con vistas a la generalización.

➤ **Estrategias metodológicas.** En la metodología tradicional el profesor transmite la información acabada a los alumnos, la comunicación está centrada en el profesor y es unidireccional. Resulta necesaria una metodología activa en la que el alumnado sea protagonista, lo que exige una pedagogía más abierta donde exista una potencialidad comunicativa más amplia basada en métodos interpersonales. En este sentido, es importante tener en cuenta la riqueza comunicativa que proporcionan los métodos basados en grupos cooperativos.

Como principio rector en la consideración curricular de la metodología, hay que procurar que la adoptada sea flexible y que contemple una variedad de estrategias instructivas, en función del tipo de contenidos que han de desarrollarse, para adaptarla a diferentes necesidades. Todos los alumnos, y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales, son diferentes y deben tener respuestas distintas. Además, hay que tener presente que el alumnado no sólo aprende gracias a la relación con el profesor, sino en los contextos interactivos que se crean en la actividad del aula.

No debemos limitarnos a un modelo único, puesto que no existe ninguno que pueda resultar útil y adecuado para todos los alumnos y para todos los tipos y estilos de aprendizaje. Los diversos modelos didácticos deben ser conocidos por el profesorado ordinario y también por el de apoyo, pues cada uno de ellos, como esquema de acción, dará lugar a la metodología más adecuada en cada situación.

Si optamos por un aprendizaje significativo, cooperativo, potenciador de la adquisición de habilidades y estrategias, la opción metodológica debería tener en cuenta aspectos como:

- Favorecer la actividad del alumnado, principio válido para los sujetos con o sin necesidades educativas especiales, si bien para compensar las dificultades conviene preparar el trabajo de forma sencilla y facilitar su ejecución, así como aumentar el grado de comunicación y realizar un control más continuado.

- Contemplar fundamentalmente situaciones educativas de trabajo en pequeños grupos y trabajo individual.
- Favorecer la confluencia de diferentes actividades en el mismo momento dentro del aula. Esto facilita la enseñanza individualizada, la integración del alumnado con necesidades educativas especiales y la organización de la labor del profesor de apoyo, entre otras cosas.
- Con el alumnado de necesidades educativas especiales, conviene reducir el grado de dificultad de las tareas propuestas, jugando con sus niveles de abstracción y complejidad, así como con el grado de familiaridad que representan para él. Puede, también, estructurarse más el trabajo y aumentar las consignas o informaciones ofrecidas.

➤ **Actividades de enseñanza-aprendizaje y organización del aula.** La flexibilidad organizativa implica combinar diferentes agrupamientos dentro del aula, en función del objetivo que nos planteamos en cada momento.

Johnson y Johnson (1987) consideran que las actividades de enseñanza-aprendizaje se pueden estructurar de tres formas diferentes:

- **Individualista:** Cada alumno debe preocuparse de su trabajo y de alcanzar los objetivos de cada tarea, independientemente de lo que hagan sus compañeros y de que estos alcancen o no los propios objetivos.
- **Competitiva:** Las actividades se organizan de forma que el alumnado perciba que sólo puede alcanzar la meta propuesta si y sólo si los otros no consiguen alcanzar las suyas. En este caso se da una interacción competitiva entre el alumnado.
- **Cooperativa:** Los alumnos están estrechamente vinculados de forma que cada uno de ellos pueda alcanzar sus objetivos si y sólo si los otros alcanzan los suyos. Los resultados que persigue cada miembro del grupo, son pues, beneficiosos para los alumnos restantes.

Se insiste en la importancia de que el profesorado conozca previamente los procesos generadores de actitudes de aceptación y de rechazo de los niños con necesidades educativas especiales por parte del resto de los niños en el interior del aula.

La situación más optimizadora y acorde con una escuela abierta a la diversidad es la de tipo cooperativo, pero siempre que se presenten una serie de condiciones:

- Clarificar las intenciones de aprendizaje.
- Seleccionar las dimensiones del grupo más apropiadas.
- Distribuir a los alumnos entre los grupos de forma que se maximice la heterogeneidad de estos.
- Disponer físicamente la clase de forma apropiada.
- Proporcionar los materiales adecuados.
- Explicar la tarea y la estructura cooperativa adoptada.
- Observar la interacción entre los alumnos.
- Intervenir como consejero.
- Evaluar los resultados del trabajo de los grupos a través de criterios explícitos.

➤ **La organización del espacio y el tiempo.** Debe procurarse disponer del mismo de manera que se busque la máxima compensación de las discapacidades. El espacio debe promover el aprendizaje, facilitar la movilidad independiente y la socialización apropiada.

En la organización del tiempo, habrá que guiarse por criterios como el de equilibrar los tiempos de trabajo en los diversos agrupamientos para desarrollar los diferentes tipos de capacidades, el de confeccionar los horarios teniendo en cuenta los apoyos y la atención especializada que el alumnado con necesidades educativas especiales precisa o el de favorecer la intervención del profesorado de apoyo en el aula. Es importante cambiar el paradigma de que en todo momento todos los alumnos deben hacer lo mismo y al mismo tiempo, porque de esta forma es muy difícil dar respuesta a necesidades diversas.

➤ **Recursos materiales.** Aunque no tienen entidad por sí mismos, están íntimamente relacionados con todos los elementos de la acción educativa. Son facilitadores del aprendizaje, si bien a veces se convierten en el centro y eje de las decisiones del profesor. Su fin es apoyar la labor de la enseñanza, ayudando a la presentación del contenido, motivando el aprendizaje, guiando la actividad del alumno, provocando experiencias de aprendizaje.

En la selección del material didáctico debe contarse con la diversidad del alumnado, cuyas características harán precisas, en algunos casos, las adaptaciones del mismo o material adicional. En cualquier caso, hay que tener en cuenta la necesidad de adaptar los materiales a las posibilidades del alumnado con necesidades educativas especiales, de forma que comprendan significativamente el mensaje que presentan.

En definitiva, se trata de optar por recursos materiales variados, que permitan una mayor flexibilidad en su utilización para disponer en cada momento y para cada persona con los más adecuados.

➤ **Recursos personales.** La atención al alumnado con necesidades educativas especiales requiere con frecuencia la intervención de otros profesionales que colaboren con el tutor del aula para proporcionar la respuesta educativa más adecuada. Debe contemplarse dentro de los planteamientos globales como un elemento natural, evitando que se reduzca a una atención de gabinete al margen de los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula. Por eso en las relaciones tutor-apoyos es conveniente que se tengan en cuenta cuestiones como:

- Definición de los papeles, funciones y tareas del tutor y el profesorado de apoyo en relación con el alumnado que presenta necesidades educativas especiales.
- Establecimiento de un sistema de coordinación entre los diferentes profesionales que participan en la atención al alumnado.
- Determinación de criterios de planificación y evaluación conjunta por parte de los diferentes profesionales respecto al alumnado con necesidades educativas especiales.

Conociendo la tradicional dificultad que el trabajo en conjunto representa, intentaremos exponer una serie de estrategias (Domingo, 1999, p.158) que se han demostrado exitosas entre el profesor tutor y el profesorado de apoyo en aras de un proceso exitoso de colaboración:

- Establecer una buena relación inicial, presentando, intercambiando y debatiendo toda la información que se considere de utilidad, logrando apoyos, acuerdos e implicación en el proceso. Lograr una comunicación abierta, planificando una actuación creíble y flexible.



- Diagnosticar de forma compartida la situación inicial, seleccionando los elementos positivos que habría que potenciar, hasta seleccionar el prioritario a mejorar.
- Respetar las fases para la creación y el desarrollo del proceso, determinando contenidos, situaciones límites y temas generadores sobre los que hay que trabajar, explorando y valorando la situación, la acción y la evaluación.
- Partir de una situación de igualdad y participación abierta.
- Desarrollar procesos de apoyo versátiles y flexibles.
- Establecer claramente las condiciones de trabajo, como por ejemplo que el equipo directivo y el claustro asuman e impulsen los planteamientos acordados, priorizando ámbitos de mejora o rompiendo concepciones posesivas (mi clase, mis niños, etcétera).

García Fernández (1987) añade a modo de sugerencia práctica: el profesor de apoyo no debe adoptar una postura de supervisión del trabajo de su compañero. Ambos deben estar al corriente de los objetivos y métodos de trabajo del otro.

En general, *"la relación entre los tutores y el especialista de EE, debe ser lo más dialogante posible, sea cual fuere el enfoque que cada uno tenga del proceso de enseñanza y aprendizaje, intentando siempre llegar a acuerdos consensuando los diferentes puntos de vista. Debe ser muy desagradable tener que compartir reuniones con alguien que te sienta como un enemigo durante todo un curso"*. Ferrándiz (2004 p.89)

➤ **Evaluación.** Tradicionalmente la evaluación educativa ha tenido un carácter sumativo y ha afectado sólo al alumnado, además de prestar una mayor atención a los productos que a los procesos y de optar por una referencia de valoración que ha sido el nivel educativo alcanzado por otros alumnos, es decir por constituirse como evaluación normativa. Una respuesta curricular que tenga en cuenta la diversidad del alumnado, reclama una transformación de ese modelo, en el que se amplíe su objeto a dos ámbitos fundamentales: se trata de hacer llegar la evaluación del escolar al contexto educativo en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje y de extender la evaluación, de los productos a los procesos.

### **1.2.2.- LAS ADAPTACIONES CURRICULARES**

La Educación Especial, al igual que la educación en general, se concreta en el contexto escolar, en el currículum. La escuela de la diversidad no elabora un currículum especial o alternativo, sino que plantea la respuesta educativa desde la adecuación del ordinario, buscando el mayor grado de normalización y de integración del niño.

Esto implica adecuar el Diseño Curricular Base para transformarlo en un instrumento educativo útil para llevar a cabo el logro de los fines generales de la educación desde la diversidad y para todos los alumnos. Habrá que elaborar un Proyecto de centro adaptado a las características específicas de su realidad y una Programación de aula que concrete el anterior al grupo-clase. En definitiva es ir realizando progresivas concreciones del currículum, adecuándolo a las características del centro, del aula, del grupo o, en último extremo, de un alumno con NEEs.

Así, una adaptación curricular puede definirse como cualquier ajuste en los elementos del currículum ordinario, tanto en aquellos elementos de acceso al currículum (personales o materiales), como de los elementos curriculares básicos (objetivos, contenidos, criterios de evaluación, metodología, etc.) con el fin de adecuarlos a las diferentes situaciones, grupos y personas para las que se aplica.

El Ministerio de Educación (MEC, 1992) se refiere así a las Adaptaciones Curriculares:

*"Cuando se habla de adaptaciones curriculares se está hablando sobre todo, y en primer lugar, de una estrategia de planificación y de actuación docente, y en ese sentido de un proceso para tratar de responder a las necesidades de aprendizaje de cada alumno (...) fundamentado en una serie de criterios para guiar la toma de decisiones con respecto a qué es lo que el alumno o la alumna debe aprender, cómo y cuándo, y cuál es la mejor forma de organizar la enseñanza para que todos salgan beneficiados. Sólo en último término las adaptaciones curriculares son un producto, una programación que contiene objetivos y contenidos diferentes para unos alumnos, estrategias de*

*evaluación diversificadas, posibles secuencias o temporalizaciones distintas, y organizaciones escolares específicas”* (MEC, 1992, pp. 21-22).

Supone, en definitiva, como proceso de innovación, replantear el currículum, sus elementos y relaciones, contextualizarlo, mejorarlo, teniendo como punto de mira las necesidades del alumnado, puesto que se concibe como un proceso de toma de decisiones sobre los elementos curriculares, con objeto de dar respuesta a las necesidades educativas.

#### 1.2.2.1.- LAS ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALES (ACIS)

La adaptación curricular individual siempre se relaciona con las necesidades educativas de un alumno y se define como:

*“Un conjunto de decisiones, modificaciones y cambios en el proyecto curricular y en la programación del aula, que se realizan para responder a las necesidades educativas especiales de un alumno, resultado de la reflexión conjunta entre los distintos profesionales que diseñan, ponen en práctica y evalúan el proceso educativo global de este alumno”* (Muntaner y Rosselló, 1998, p. 267).

Ahora bien, dado que las necesidades no se establecen ni con carácter definitivo ni de forma determinante, sino que son graduales en su intensidad, las adaptaciones curriculares individuales, al igual que las grupales, presentan dos características fundamentales:

- Son relativas y cambiantes, puesto que las dificultades de aprendizaje no son inmutables, ni estáticas. Por ello los ajustes que precisan son también relativos y cambiantes y estarán estrechamente relacionados al tipo de respuesta educativa que ofrece el centro.
- Se extienden a lo largo de un continuo, que iría desde los pequeños cambios habituales que se introducen en la práctica educativa para adecuar la enseñanza a las dificultades que van experimentando los alumnos, hasta las modificaciones extremas con relación al currículum ordinario, con carácter temporal o permanente, según se trate de necesidades transitorias o permanentes.

Los documentos procedentes de la Administración Educativa Central (Blanco et al., 1992) y de la CAPV (1998) establecen una diferenciación entre:

➤ **Adaptaciones curriculares no significativas.** Son las modificaciones que, realizadas en los diferentes elementos de la programación diseñada para todo el alumnado de un aula o un ciclo para responder a las diferencias individuales, no afectan prácticamente a las enseñanzas del currículum oficial. Implican, sobre todo, diferencias respecto a los planteamientos curriculares establecidos por el centro para todo el alumnado, pero no conllevan eliminaciones en los aprendizajes considerados básicos o esenciales en el currículum oficial. Puede precisarlas cualquier alumno, tenga o no necesidades educativas especiales. Precisamente, el maestro las realiza para que el alumnado pueda conseguir las capacidades expresadas en el currículum ordinario. Según la propuesta de la administración, suponen la estrategia fundamental para conseguir la individualización de la enseñanza.

➤ **Adaptaciones curriculares significativas.** Son 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 las etapas de Educación Infantil y Primaria serán consideradas adaptaciones curriculares individuales significativas aquellas cuyo referente curricular se sitúa en un ciclo o etapa diferente a aquella en la que el alumno está escolarizado. En la ESO, el referente curricular se sitúa en una etapa diferente.

Para elaborar una ACI significativa son precisos cuatro requisitos:

- Tratarse de alumnado con NEE vinculadas a una discapacidad o asimilada a esta.
- Que se considere, ante la gravedad de la situación especial del alumno, que van a resultar insuficientes todas las medidas ordinarias de adecuación del currículo, programación del área o materia, refuerzo educativo, permanencia de un año más en un curso o ciclo, etc.
- Que exista una distancia curricular significativa.
- Que la medida sea excepcional y como tal exceda la autonomía y competencia del propio centro.

Se distinguen dos tipos de ACI: Globales de Ciclo y de Área.

Las Adaptaciones Curriculares Globales en Secundaria traen aparejada la imposibilidad de obtención del Título de Graduado en Secundaria.

Además hay que considerar también las denominadas adaptaciones de Acceso al currículum. El centro las propone cuando las necesidades del alumnado están generadas por deficiencias transitorias y/o permanentes que le impiden la utilización ordinaria de los medios de acceso al sistema y a la actividad educativa. Pone a su disposición las medidas de accesibilidad y las ayudas técnicas o personales necesarias para acceder al aprendizaje.

#### 1.2.2.2.- PROCESO DE ELABORACIÓN DE LAS ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALES

El proceso que ha de seguirse para la realización de adaptaciones curriculares individualizadas incluye varias fases:

La primera consiste en la evaluación del alumno y del contexto donde se desarrolla su aprendizaje, para llegar a la determinación de las necesidades especiales. Una vez establecidas, habrá que tomar decisiones curriculares o, en otras palabras, elaborar una propuesta que constituye la adaptación curricular propiamente dicha. Finalmente se adoptarán medidas sobre ciertos aspectos fundamentales para la puesta en marcha de la adaptación: modalidades de apoyo, seguimiento, etc, finalizando el proceso cuando éste se plasma en un documento individual de Adaptación Curricular.

El desarrollo de este proceso se describe a partir de las orientaciones de la Administración educativa y de la propuesta de Garrido (2001).

#### ➤ **Proceso para la evaluación inicial:**

##### ▪ **Datos extraescolares:**

- **Historia personal.** Se conocerán y aportarán datos médicos, pedagógicos, psicológicos, logopédicos, etcétera, que puedan resultar de interés. Esto resulta importante porque en algunas ocasiones será necesario conocer ciertas facetas del desarrollo que se prevén alteradas, con el objeto de que tengan trascendencia real en el posterior proceso de

toma de decisiones curriculares.

- **Contexto familiar y social próximo.** Se reseñarán las características más relevantes del entorno del alumno, favorecedoras o no de su proceso de aprendizaje.

▪ **Datos escolares y curriculares:**

- **Historia escolar:** Colegios en los que ha estado escolarizado, progresión general y cualquier otro dato que pueda parecer de interés.
- **Nivel de competencia curricular en las áreas en las que experimenta mayores dificultades.** La evaluación del nivel de competencia curricular implica determinar lo que es capaz de hacer el niño con respecto a los objetivos y contenidos de las áreas y se realiza, fundamentalmente, tomando como referente los criterios de evaluación. Es el nivel real de aprendizaje.
- **Estilo de aprendizaje y motivación para aprender.** Es necesario saber no sólo lo que es capaz de hacer el niño, sino también cómo lo hace; es decir, todas aquellas características individuales con las que el alumno o alumna se enfrenta y responde a las tareas escolares. El estilo de aprendizaje que ahora va a ser evaluado puede definirse como el conjunto de aspectos que conforman la manera de aprender de una persona. Tener información sobre estos aspectos ayudará a mantener, modificar o incorporar las condiciones educativas más favorables para que se produzcan aprendizajes significativos.
- **Informaciones sobre el contexto escolar, tanto del aula (contexto próximo) como del centro (contexto amplio).** En el primer caso, las dimensiones fundamentales que es conveniente analizar se refieren tanto a la planificación educativa como a la práctica que de ella se deriva y al propio pensamiento del maestro o maestra que la sustenta. En el caso del centro, son, fundamentalmente, la adecuación al alumno de la planificación educativa -en este caso nos referimos al Proyecto Educativo y al Proyecto Curricular -, su grado de desarrollo en la práctica y las concepciones del profesorado respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje y, en concreto, hacia el alumnado con necesidades educativas especiales.

Respecto al Diagnóstico en Educación, recalcar que se centrará en las posibilidades del sujeto y en la valoración de las necesidades educativas especiales teniendo en cuenta a la persona holísticamente: los procesos, resultados, la motivación, las emociones, los valores, las actitudes hacia sí mismo y hacia los demás, la interrelación con el medio ambiente, las posibilidades del grupo, el trabajo entre iguales, el clima del grupo, la incidencia del educador, etc... En definitiva todo lo que está inmerso en la realidad, el contexto y el proceso educativo. (Iglesias 2006).

▪ **Necesidades educativas del alumno**

Hasta ahora tenemos datos referentes al alumno y a sus capacidades básicas, a las competencias curriculares con relación al grupo, al estilo de aprendizaje; y por otro lado, el relativo al entorno, con aquellos aspectos que favorecen o dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es en este momento cuando debemos traducir todos esos datos a necesidades educativas, que pueden referirse tanto al desarrollo de capacidades básicas ya adquiridas por los demás compañeros o derivadas de su propia problemática como a la necesidad de que se cumplan ciertos requerimientos del entorno para que se desarrollen esas capacidades básicas. Orientaciones derivadas de esta evaluación serían:

▪ **Orientaciones derivadas de la evaluación:**

- **Decisiones sobre la escolarización:** tipo de integración que se requiere, tanto en lo relativo al centro como al ciclo más apropiado, si se necesita una adaptación muy o poco significativa, para qué áreas, con qué recursos personales, etc..
- **Decisiones sobre las adaptaciones de centro y aula,** en relación con los distintos elementos curriculares.
- **Decisiones sobre la propuesta de adaptación curricular.**
- **Otros aspectos** que conviene recoger en la adaptación curricular individualizada son los acuerdos de **colaboración con la familia del alumno**, en aquellas cuestiones en que ésta sea posible, los criterios de promoción que decidan establecerse, así como los acuerdos para poner en marcha y llevar a cabo el seguimiento y la revisión de la propia adaptación.

El Ministerio de Educación proporciona un protocolo orientativo para reflejar el proceso de adaptaciones curriculares individualizadas: el denominado DIAC (Documento Individual de Adaptaciones Curriculares). Se trata de un documento exhaustivo cuya estructura permite recoger de manera sistemática y organizada los distintos pasos del proceso de toma de decisiones para determinar las Adaptaciones Curriculares Individualizadas. En la Comunidad Autónoma del País Vasco también disponemos de un documento que aparece publicado en la Orden de 24 de Julio de 1998 (BOPV, 31-8-1998).

### **1.2.3.- MODALIDADES DE ESCOLARIZACIÓN DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**

La mayoría de los expertos en Educación Especial muestran la convicción de que la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales debe desarrollarse en los colegios ordinarios, argumentando para ello razones no siempre relacionadas con un mejor rendimiento, sino de tipo ideológico. En esta modalidad, el alumno integrado, situado en **el aula ordinaria**, puede acudir ya sea de forma periódica, ya ocasionalmente, al aula de apoyo. En ocasiones, también pueden recibir el apoyo sin abandonar el aula. En **el "grupo clase"** ordinario, bien total o parcialmente, se le adapta el currículo en función de sus especificidades.

**Los centros de Educación Especial** son una opción para atender satisfactoriamente al alumnado con discapacidades graves y permanentes que, en su defecto, no encontraría las condiciones adecuadas para potenciar su desarrollo. En el momento actual constituyen un recurso del sistema educativo orientado a que un colectivo de personas con necesidades graves y permanentes, generalmente ligadas a retraso mental severo y profundo y a trastornos generalizados del desarrollo con otras deficiencias asociadas, consigan los fines que la educación persigue para la generalidad del alumnado.

En coherencia con el derecho a la integración social, la escolarización en estos centros debe realizarse sólo cuando las medidas generales de adaptación del currículo mencionadas anteriormente no puedan ser atendidas en un centro ordinario por requerir recursos excepcionales continuados para su atención. Esta modalidad casi ha desaparecido de nuestro sistema educativo en la red pública, quedando un solo centro en la CAPV en el Territorio de Álava. Sin



embargo en la red concertada pervive esta tipología de atención estando la gerencia de muchos de estos centros en manos de asociaciones específicas vinculadas a la atención de una determinada patología (Parálisis Cerebral, Autismo, Sordera, etc...)

Finalmente, **las Aulas Estables** en centros ordinarios, denominadas también aulas de educación especial a tiempo completo o aulas "cerradas", con un tutor o tutora de educación especial y personal auxiliar, están pensadas para atender al alumnado que presenta necesidades educativas graves y permanentes y que se configuran por un grupo estable de alumnos que en función de la problemática específica y de la profundidad de la discapacidad, necesitan un programa educativo que no es susceptible de desarrollarse en el aula ordinaria. Este modelo de respuesta educativa permite una atención individualizada adaptada a las necesidades especiales a la vez que facilita la integración social y personal al estar los propios recursos integrados en un espacio social normalizado.

Se contemplan también otros entornos educativos extraescolares como pueden ser los centros especiales de tratamiento, la enseñanza hospitalaria y la domiciliaria.

Todas estas modalidades permiten múltiples combinaciones.

---

#### **1.2.4.- ORGANIZACIÓN DE LOS SISTEMAS DE ORIENTACIÓN Y APOYO**

Las primeras fórmulas de colaboración entre maestros y especialistas aparecen en la década de los sesenta coincidiendo con el auge de las ideas integracionistas. Lo más característico de esta organización se refiere a la función de la acción personal que recae en los agentes mediadores. El modelo organizativo se articula en torno a tres ámbitos: aula, centro y zona o sector educativo.

La dinámica de este modelo debe regirse por los principios de complementariedad y trabajo cooperativo entre los niveles reseñados. Así, la acción tutorial en el aula ordinaria con los alumnos que presenten necesidades educativas especiales se complementará y coordinará con los asesoramientos y apoyos que se estimen precisos, presentes en los dos niveles restantes. Ambos,

asesoramiento y apoyo, no deben ser considerados como niveles de intervención aislados y sin conexión con el de la acción tutorial, sino posibles respuestas añadidas a la tutorial.

Podemos diferenciar dos modalidades en la red de apoyo:

- Apoyo interno, del que forman parte los profesionales adscritos a cada centro escolar concreto, tales como el maestro tutor, el maestro de apoyo a la integración, el especialista en apoyo educativo y, en algunos casos, el maestro de audición y lenguaje.
- Apoyo externo, formado por profesionales no adscritos a un centro concreto, sino a una zona.

Como ya se ha apuntado, la dinámica de trabajo colaborativo y coordinación debe estar presente dentro de cada tipo de apoyo y entre los tres niveles del mismo.

#### 1.2.4.1.- APOYO INTERNO

En la actualidad el protagonismo en este ámbito se le otorga principalmente a la acción tutorial, principalmente por parte del maestro, siendo posible también por parte de los compañeros. No obstante, puede ser realizado por maestros/profesores especialistas. Se distinguen varios tipos de apoyo interno, que pueden variar en función de los autores consultados:

##### ➤ **Acción tutorial**

Conociendo a todos y cada uno de los alumnos, el maestro tutor les atiende en los aspectos relacionados con su desarrollo, maduración, orientación y aprendizaje (Sánchez Palomino y Torres González, 2002). Entre otras funciones desarrolladas por el tutor con los alumnos que presentan necesidades educativas especiales y en general con todos, puede destacarse la de facilitar la integración de los que tienen dificultades, fomentar su participación en las distintas actividades, colaborar con el equipo de orientación psicopedagógica y facilitar la cooperación educativa con los padres.

Otro tipo de apoyo interno es el de la tutoría entre iguales, entre los propios compañeros, la cual favorece la riqueza de la vida escolar y puede mejorar la instrucción.

### ➤ **Actuaciones educativas más específicas**

Un profesor especialista interviene en el tratamiento de las necesidades educativas, ya detectadas, que presenta el alumnado. Esta intervención se realiza de manera coordinada con el maestro tutor del aula.

Una de las modalidades de esta fórmula organizativa es lo que se ha llamado el *aula de apoyo*, muy extendida en los centros educativos de nuestro país y que describiremos un poco más adelante.

Entre los apoyos personales internos de carácter especializado podemos reseñar:

- **Profesorado de Apoyo, especialista en Pedagogía Terapéutica- maestro especialista en Educación Especial**- (protagonista de esta tesis), que se encargará del refuerzo pedagógico y del asesoramiento al profesorado para ajustar la respuesta educativa a las necesidades detectadas.
- **Personal especializado** necesario para poder llevar a cabo intervenciones que han de plantearse de una manera individualizada. Así, hay alumnos que precisan recursos centrados en logopedia (los llevará a cabo el logopeda o el maestro especialista en Audición y Lenguaje), psicomotricidad, fisioterapia, etc., que llevan a cabo los especialistas en esos ámbitos.
- En ocasiones, es necesaria la intervención de algún **especialista en apoyo educativo** (también denominado auxiliar técnico educativo), que se ocupe del cuidado personal del alumno, de los desplazamientos en el centro, etcétera.

No debemos olvidar el papel fundamental que representa la familia, con la cual debe interactuarse, bien para reforzar el trabajo con sus hijos, bien para

mejorar sus posibles carencias como consecuencia de una privación cultural. Se apoyaría a la familia mediante actuaciones específicas en cada caso.

La profesora Parrilla (1996) distingue entre cuatro tipos de organización del apoyo interno: el apoyo terapéutico, el apoyo colaborativo/individual, el apoyo de consulta/recursos y el apoyo curricular. El apoyo terapéutico es el modelo de apoyo más comúnmente desarrollado en las escuelas.

#### 1.2.4.2.- APOYO EXTERNO

Identificados con el tercer nivel de intervención, los equipos multiprofesionales se crean con objeto de dar respuesta a las necesidades en el lugar en el que se produce la demanda, dar una visión completa y globalizadora de los problemas y mejorar la calidad de la enseñanza a través del asesoramiento y la facilitación de recursos al personal de las escuelas. En definitiva, pretende ser una contribución más a la normalización de la enseñanza.

Su composición dista de ser uniforme, variando tanto el número de profesionales que los integran como la especialización e incluso en lo que respecta a su vinculación con los centros de enseñanza.

La regulación de estos equipos a partir de los planteamientos de la LOGSE llevó en su momento a una redefinición funcional y denominación como Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (Orden Ministerial del 9 de diciembre de 1992, BOE 18-12-1992). Dicha regulación ha adquirido matices diferenciados en las diferentes Comunidades Autónomas. En la CAPV actualmente adoptan el nombre de "Centros de Apoyo a la Formación e Innovación, **Berritzegune**". Junto a ellos existen los Centros de Recursos para Invidentes (CRI), que tienen un carácter itinerante, y la Atención Pedagógica Hospitalaria y Domiciliaria. Analizaremos el sistema de apoyos externos o zonales compuestos por estos servicios en el capítulo IV dedicado al contexto donde trabaja el profesor de Educación Especial.

Conviene resaltar una vez más lo esencial de la capacidad de trabajar en equipo, una de las responsabilidades más importante. Un gran número de autores han reflexionado sobre las destrezas/competencias que deberían poseer

los profesionales de la enseñanza, (Scriben, Angulo, Perrenoud, Aneca) recogidas en Cano (2005), y en todas sus clasificaciones aparecen, entre otras, la comunicación y el trabajo en equipo.

### 1.2.5.- LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Como acabamos de ver, los centros educativos se nutren de una serie de recursos para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, que podemos clasificar bien como propios o internos al centro o bien como externos. **Dentro de los "internos" encontramos, junto a recursos materiales y ayudas técnicas, los recursos personales, que es precisamente donde queda enmarcada la figura de profesor de apoyo a la integración,** objeto de estudio de esta tesis. Desde el comienzo de la integración es un tema que preocupa y es tratado en la mayoría de manuales básicos de EE: Bautista (1991), Granata (1993), Moya (1999, 2001b), Deutsch (2003), etc.

La atención al alumnado con NEEs requiere con frecuencia la intervención de varios profesionales que trabajen con el tutor del aula para proporcionar la respuesta educativa más adecuada. Esta intervención debe contemplarse dentro de los planteamientos globales del aula como un elemento natural.

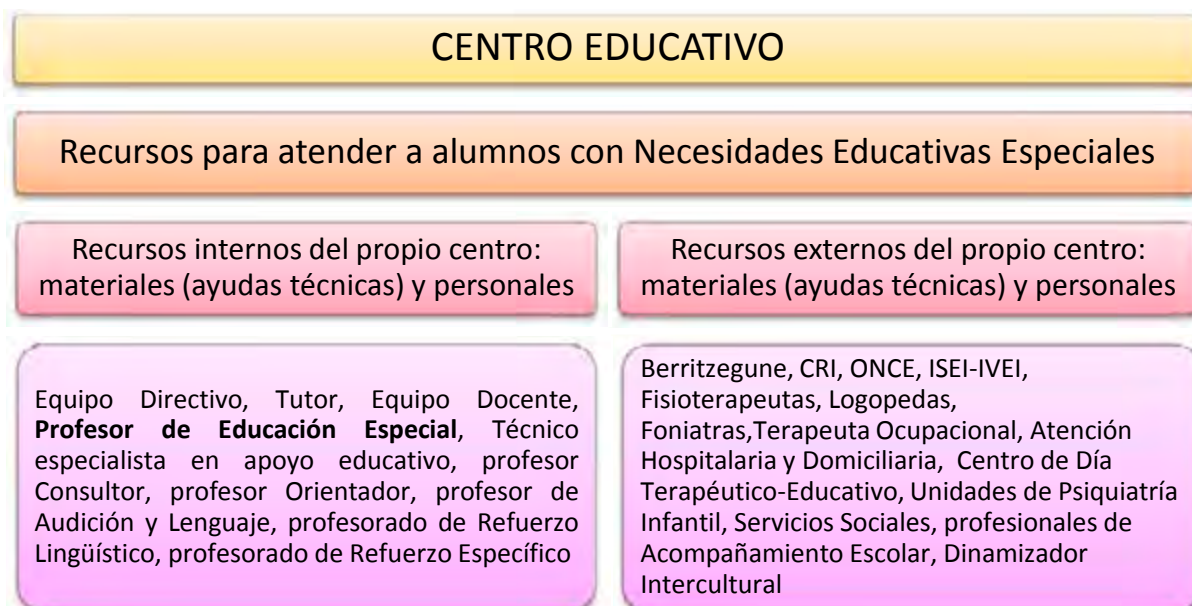


FIGURA 3. RECURSOS PERSONALES PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

(Fuente: Elaboración propia)

Las nuevas necesidades surgidas en el ámbito escolar requieren nuevos planteamientos y nuevos roles a desempeñar por los profesionales.

En la Comunidad Autónoma del País Vasco, en el capítulo VIII de la Orden de 30 de julio de 1998, el artículo 52 **titulado "Del personal de apoyo para la atención del alumnado con necesidades Educativas Especiales en centros públicos"** expone que los centros públicos de Educación Infantil y Educación Primaria podrán contar, en las condiciones que el Departamento de Educación, Universidades e Investigación establezca, con los siguientes profesionales especializados: Profesorado Consultor, Profesorado de Pedagogía Terapéutica y Profesorado de Audición y Lenguaje. En cuanto a los centros públicos de Educación Secundaria, se contemplan el Profesorado de Pedagogía Terapéutica, Profesorado de Audición y Lenguaje y Profesorado Orientador. También se afirma que en la Educación Secundaria, para apoyar las adaptaciones curriculares significativas de área, se podrá contar con profesores de área o ámbito.

Se describe a continuación una síntesis de las funciones principales de los profesionales que trabajan como apoyo interno (extraídas de la Orden de 30 de julio de 1998) y del especialista en Apoyo Educativo (Orden 18 de mayo de 2010) porque son figuras que trabajan en colaboración con el Profesor de Educación Especial.

#### 1.2.5.1.- PROFESORADO CONSULTOR

El origen de esta figura se remonta a 1987, cuando desde el Departamento de Educación se promovió la creación de una Comisión de Educación Especial que reflexionara sobre la evolución y el desarrollo del Plan anteriormente citado. Fruto de estas reflexiones fue la redacción del informe **"Una Escuela Comprensiva e Integradora"** publicado por el Departamento de Educación, Universidades e investigación en el año 1989 y es ahí donde proponen el **"profesor consultor"** y planes de formación diseñados para fomentar su capacitación en varias áreas. Posteriormente se convocó un curso de formación de consultores en el BOPV de 28 de marzo de 1990, con nº de orden 929. El 10 de mayo de 1990 comenzaron los cursos de formación en Leioa e Ibaeta. El Instituto de Ciencias de la Educación de la UPV recibió el encargo de diseñar y

desarrollar este programa de formación. La Comisión para la selección de los Candidatos estuvo formada por la Sra Directora de Renovación Pedagógica (Presidenta de la Comisión), el Responsable del Servicio de Educación Especial, los Jefes Territoriales de Renovación Pedagógica y el Técnico de Subprogramas de Educación Especial. Es una figura que se crea posteriormente a la del profesor de apoyo y actúa prioritariamente desde el asesoramiento y en menor medida desde la atención directa con el alumnado. El profesorado consultor fundamentalmente atiende al alumnado de forma indirecta a través del profesorado ordinario. Trabaja únicamente en los centros de la red pública, ya que los centros concertados no disponen de esta figura.

Sus funciones son:

- Ayudar al tutor o tutora a identificar las dificultades específicas y las estrategias que conducen al éxito.
- Asesorar y colaborar con el profesorado tutor en la elaboración y desarrollo de las A.C.I.
- Intervenir en el aula, de forma conjunta y coordinada con el tutor o tutora.
- Asesorar y colaborar con el profesorado tutor en la evaluación continua, tanto del individuo como del contexto educativo.
- Intervenir con alumnos o alumnas con NEE de forma individualizada en entornos ordinarios compartidos o específicos.
- Promover y coordinar programas de innovación y formación sobre la acción tutorial, la atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales.

---

#### 1.2.5.2.- PROFESORADO DE AUDICIÓN Y LENGUAJE

Son profesionales que se centran en el desarrollo de las capacidades de comunicación, no solo en el plano verbal, sino en todas aquellas manifestaciones de expresión y comprensión de las relaciones personales. Es un docente más del centro, y puede apoyar dentro del aula ordinaria, o bien fuera de la misma en un aula destinada a ello.

Sus funciones son:

- Identificar las dificultades en el desarrollo del lenguaje.

- Colaborar con el Berritzegune en el diagnóstico psicopedagógico.
- Coordinarse con el profesorado, logopeda y el Berritzegune para la evaluación inicial, desarrollo del diseño y seguimiento del plan de reeducación.
- Colaborar en la elaboración de directrices para la realización de la adaptación curricular pertinente conjuntamente con el Berritzegune.
- Elaborar, desarrollar y ejecutar el programa de reeducación de lenguaje.

---

#### 1.2.5.3.- PROFESORADO ORIENTADOR EN I.E.S.

El *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (MEC, 1989, p.225) recomienda que a partir de cierto número de unidades se establezca en cada centro un Departamento de Orientación. En la Comunidad Autónoma Vasca, las plazas de Orientadores (especialidad Psicología y Pedagogía) en los centros de Educación Secundaria empezaron a crearse con carácter experimental en el curso 1991- 1992.

Sus funciones son:

- Coordinar y asesorar las actividades de atención a la diversidad del alumnado en general y especialmente en la diversificación curricular y las adaptaciones curriculares del alumnado con NEE.
- Asesorar sobre la prevención y detección de problemas de aprendizaje, actividades de refuerzo educativo y en cuestiones de tipo metodológico, organizativo así como en la evaluación.
- Asesorar y participar en las evaluaciones psicopedagógicas de cara a los procesos de diversificación curricular y adaptación del currículo.
- Asesorar al profesorado sobre aspectos derivados de su función docente en relación con el tratamiento a la diversidad en el centro.
- Coordinar en el centro de Educación Secundaria las intervenciones del Berritzegune y apoyos externos al centro.



#### 1.2.5.4.- ESPECIALISTA EN APOYO EDUCATIVO

El personal Especialista en Apoyo Educativo (EAE) desarrolla tareas con alumnado que presenta necesidades especiales relacionadas con la autonomía y la accesibilidad, aportando su capacitación profesional con carácter educativo (no docente) para favorecer la autonomía y el acceso al currículum del alumnado. No forma parte del claustro de profesores.

El diagnóstico de las necesidades del alumnado y la propuesta del recurso de EAE deben realizarlos las Asesorías de NEE de los Berritzegunes.

Sus funciones<sup>3</sup> son:

- Participar con el profesorado o el tutor o tutora en la elaboración, aplicación y seguimiento de los planes de actuación, relacionados con la autonomía y la accesibilidad, para el alumnado con necesidades educativas especiales que lo precise.
- Participar en la elaboración, aplicación y seguimiento de programas de desarrollo de habilidades adaptativas, para el alumnado con necesidades educativas especiales que lo precise, referidas a: Cuidado personal: aseo, higiene personal, vestido..., Conducta y comunicación, Habilidades motoras, Autodirección, Utilización de la comunidad, Salud y seguridad.
- Participar de manera activa con el resto del personal del centro educativo en la atención, vigilancia y cuidado del alumnado con necesidades educativas especiales en los periodos de recreo y descansos, facilitando una adecuada relación con el resto del alumnado.
- Participar con las y los profesionales de apoyo y asesoramiento (logopeda, fisioterapeuta, profesorado especializado, asesorías de NEE, etc.) en las actuaciones que tenga que realizar con el alumnado con necesidades educativas especiales y requieran su presencia.
- Colaborar con las y los profesionales de apoyo complementarios (logopedas, fisioterapeutas, profesorado **CRI**, **terapeuta ocupacional...**) en la adecuación y uso del mobiliario, materiales y ayudas técnicas que el

---

<sup>3</sup> Información extraída de la Orden 18 de mayo de 2010 (BOPV miércoles 16 de junio de 2010)

alumnado con necesidades educativas especiales precise para acceder al currículo.

- Acompañar al alumnado que lo necesite en aquellos traslados necesarios para que pueda desarrollar su actividad escolar.
- Colaborar o aplicar técnicas de prevención de accidentes y primeros auxilios, siguiendo los protocolos y pautas de actuación establecidos.
- Realizar los informes técnicos sobre aspectos de su competencia.

#### 1.2.5.5.- PROFESIONALES DEDICADOS A LA ATENCIÓN DEL ALUMNADO CON NEES EN LA CAPV

El número de profesionales dedicados a la atención de este alumnado es un indicador de la magnitud del esfuerzo que se ha realizado en nuestra Comunidad. Los últimos datos obtenidos son los siguientes:

TABLA 2. PERSONAL DE APOYO DESTINADO A LA RESPUESTA A LAS NEES EN EL CURSO 2008-2009

<b>PROFESIONALES ATENCIÓN ALUMNADO CON NEE</b>	<b>N</b>
Profesorado consultor/a	343
Profesorado Orientador/a	246
Asesorías de NEEs	95
Fisioterapeutas	32
Terapeutas ocupacionales	8
<b>Profesorado P.T. (Primaria)</b>	<b>772</b>
<b>Profesorado P.T. (Secundaria)</b>	<b>388</b>
<b>Profesorado P.T. (Educación Permanente de Adultos)</b>	<b>18</b>
<b>Profesorado P.T. (Aulas de Aprendizaje de Tareas)</b>	<b>48</b>
Maestros/as de Taller	46
Profesorado especializado en discapacidad visual	51
Transcriptores/as Braille	7
Profesorado de ámbitos domiciliario, hospitalario y terapéutico-educativo	59
Coordinadores para escolarización alumnado con sordera	3
Profesorado especializado en discapacidad auditiva	233
Intérprete de lengua de signos	8
Personal especialista en apoyo educativo	685
<b>TOTAL</b>	<b>3.042</b>

Fuente: Departamento de Educación, Universidades e Investigación.  
Respuesta a expediente de seguimiento del Ararteko 2011.

El número total de profesionales que se dedicaron ese año a diferentes tareas de atención y apoyo fue de algo más de tres mil, lo que supuso,

aproximadamente, el 10% respecto al total del personal docente en los niveles o etapas consideradas: E. Infantil y E. Primaria, ESO, E. Postobligatoria, y Aulas Estables.

Algo más de la tercera parte de esa cifra corresponde al número de **“Profesorado especializado en Pedagogía Terapéutica”** (1226 PTs), que incluye a profesorado tanto de la red pública como de la privada concertada.

Este dato también es posible consultar en el informe correspondiente al año 2010 de los Presupuestos Generales de la Comunidad Autónoma de Euskadi.

A su vez se solicitó información sobre la población de PTs en la Dirección de Innovación Educativa, a la Responsable de Educación Especial, Carmen Rosario Nograro Gz. de Alaiza en noviembre de 2011, quien nos aclaró que las cifras que ofrecen tanto el Ararteko como el Informe de los presupuestos se refieren al número de profesorado y no a plazas. Hay que diferenciar número de profesores y plazas. El número de plazas de PT en el curso 2010-2011 son 948. En el curso 2011-2012 son 976. Ya que en una misma plaza puede haber tres profesores/as (uno/a liberado/a, otro/a en ILT y el/la que está haciendo la sustitución). Además hay profesorado PT solicitado por los cupos que tienen los centros, según diferentes variables.

En lo que respecta al número de aulas de Educación Especial los datos que hemos obtenido son los siguientes:

➤ **En el curso 2007/2008** el número total de aulas-unidades en centros concertados en la CAPV en sus diversas variantes es **de 423** (según datos ofrecidos por la Administración). Los datos de que disponemos son los siguientes:

- El número total de aulas concertadas de Infantil y Primaria es de 203.
- El número total de aulas de ESO es de 194.
- En los centros de la concertada hay un total de 13 aulas de aprendizaje de tareas.
- Como en el caso anterior, el número total de aulas cerradas concertadas es de 13.

➤ **En el curso 2008-2009 las unidades de educación especial concertadas** en la enseñanza privada concertada ascienden a un total de **546 unidades** (Ararteko 2011, p.199).

Observamos un aumento considerable de las mismas, que no sabemos a qué puede ser debido.

## **2.- EL PROFESOR DE APOYO - EDUCACIÓN ESPECIAL - PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA**

Para comenzar quizá sea necesario enmarcar la figura del profesor de apoyo a la integración en un centro educativo, independientemente sea ordinario o de Educación Especial. Este profesional estuvo ligado en sus comienzos al aula de Educación Especial desarrollando labores de refuerzo pedagógico con un grupo de alumnos/as a tiempo completo. Estas aulas, como veremos más adelante se situaban tanto en colegios ordinarios como en centros específicos. Con la concepción actual de la atención a los alumnos que presentan NEEs, en su mayor parte escolarizados en centros ordinarios, el profesor especialista realiza su intervención en la mayoría de los casos, en colaboración con el maestro-tutor.

Entendiendo al profesor de apoyo a la integración como un “recurso personal” que el sistema educativo pone a disposición del alumnado con necesidades educativas especiales, es clarificadora la definición que nos ofrece Reyes González:

*“El conjunto de medios humanos implicados en el proceso de desarrollo global de los alumnos con el objetivo de garantizar su integración social y educativa, teniendo, dentro del ámbito educativo, como el último fin el de garantizar una educación de calidad desde la prevención, detección e intervención ante cualquier dificultad de aprendizaje”* (Reyes Rodríguez, 2007, p. 491).

## 2.1.- CARACTERÍSTICAS DEL PERFIL

En esta investigación vamos a centrarnos en la figura del “profesor de apoyo a la integración”, también llamado profesor de Educación Especial y profesor de Pedagogía Terapéutica. Y especificamos “a la integración” para no confundirlo con el profesor de apoyo (maestro no especialista que realiza funciones de apoyo en otra clase cuando el maestro especialista entra en su aula) o con los profesores de apoyo a la compensación de desigualdades de la educación (maestro no especialista vinculado a la actuación preventiva en la atención a minorías étnicas y culturales, población ubicada en entornos sociales desfavorecidos, unidades escolares de apoyo en centros hospitalarios, unidades escolares de apoyo móviles).

Podemos definirlo como el profesor que presta su atención profesional a aquellos alumnos/as con NEE que pueden estar integrados en las aulas ordinarias, en aulas específicas dentro del centro ordinario y en centros específicos de EE. Es uno más de los recursos que el Sistema Educativo pone al servicio del alumnado con necesidades educativas especiales. Es aquel que contando con una preparación específica, participa junto a otros profesionales, en proporcionar la respuesta educativa, que desde dentro del centro se ha elaborado para los alumnos con NEE. Su tarea primordial consistirá en proporcionar a dichos alumnos el refuerzo pedagógico necesario para el seguimiento, con éxito, de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Forma parte a todos los efectos del claustro de profesores y de los equipos docentes correspondientes.

A la hora de definir el objeto fundamental del apoyo existen discrepancias, enfatizando unos autores la figura del alumno y priorizando otros el apoyo al centro.

Por ejemplo para Garcia Hoz (1988 p.43.), *“la educación especial personalizada responde al intento de estimular a un sujeto para que vaya perfeccionando su capacidad de dirigir su propia vida o, dicho de otro modo, desarrollar, participando con sus características peculiares en la vida comunitaria”*. Y un poco más adelante añade: *la educación personalizada se justifica como estímulo y ayuda a un sujeto para la formulación de su proyecto personal de vida y para el desarrollo de llevarlo a cabo”*.

Para autores como Reyes Rodríguez (2007), la figura del profesor de apoyo a la integración se entiende como fundamental en los centros educativos ya que facilita la orientación técnico-pedagógica específica para que los alumnos con necesidades educativas especiales reciban la atención educativa especializada y/o individual que precisen, ayudándoles a su vez en su proceso de integración en el centro educativo:

*"Partimos de una concepción amplia y abierta de apoyo a la integración, como una filosofía del centro más que como la responsabilidad de determinados profesores y especialistas, y queremos indicar el deseo de referirnos a un profesor de apoyo como un profesional no referido solo a un trabajo y unas funciones con determinados alumnos, con su atención y recuperación (terapéutica), sino con un modelo de apoyo más global que contemple el centro como foco de su actuación, con una organización y una cultura sobre la que actuar"* (Moya, 2002, p.11).

En la práctica existe en ocasiones cierto grado de confusión sobre el particular y es la propia escuela, cada una de ellas, la que establece mecanismos internos que hacen posible el atender a las diversas circunstancias que requieren de una atención especial.

Desde el punto de vista legislativo, la figura del maestro de apoyo a la integración aparece en el Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial, (concretamente en el Capítulo III, artículo 14) que a pesar de no estar vigente en la actualidad establecía que *"las tareas de refuerzo pedagógico serán desarrolladas por Maestros en posesión de las titulaciones reconocidas por el Ministerio de Educación y Ciencia en el campo de la Educación Especial, quienes, cuando actúen como profesores de apoyo a la integración, constituirán un nexo de unión entre los profesionales que realicen las tareas de valoración y orientación y el centro en el que el niño/a que atienda se halle escolarizado"*. Esta figura queda también recogida en la Ley Orgánica 1/ 1990 de 3 de Octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (capítulo V, artículo 36.1).

La LOGSE fue desarrollada normativamente por, entre otros textos legislativos, el Real Decreto 696/1995 de 28 de Abril de Ordenación de la Educación del alumno con necesidades educativas especiales. *"Los medios complementarios para garantizar una educación de calidad a los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, estarán*

*constituidos por los maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje”.*

Posteriormente en la reciente Ley Orgánica 2 / 2006 de 3 de Mayo de Educación (Título II, capítulo I, artículo 72) LOE, se establece (aunque con el empleo de distintas palabras) la misma idea que quedaba recogida en la LOGSE:

*“Las Administraciones educativas dispondrán del profesorado de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales precisos para la adecuada atención a este alumnado. Los criterios para determinar estas dotaciones serán los mismos para los centros públicos y privados concertados”.*

El profesor de educación especial interviene siguiendo modalidades de trabajo diferentes, pero la manera más frecuente de ofrecer respuesta a las diversas necesidades que pueden surgir en el centro es desde el aula de apoyo.

### **2.1.1.- EL AULA DE APOYO**

Este término es el que se utiliza en España para designar las aulas donde se atienden a los niños con necesidades educativas especiales a tiempo parcial, y combinadas con el aula ordinaria (Grau Rubio, 1994). Para Arnáiz (2003) es el espacio escolar establecido para el desarrollo de los procesos didácticos más especializados que requiere el alumno con necesidades educativas especiales.

Se denomina también aula de educación especial, aula abierta, aula a tiempo parcial, aula de pedagogía terapéutica, **etc...** y es un aula sin grupo propio estable, donde se atiende a alumnos que pertenecen a un grupo de aula ordinaria y que tienen un tutor. Actúa como elemento de refuerzo o ayuda del sistema educativo ordinario con el fin de hacer posible la escolarización integrada. Los alumnos son atendidos en grupos o individualmente y asisten a ese aula en tiempos que van desde pocos minutos en días alternos hasta varias horas diarias. Cada profesor realiza su trabajo en función del tipo de alumnado que atiende, de sus características formativas, del consenso obtenido con el tutor y demás profesionales de apoyo y de la familia.

El aula de apoyo ha sufrido algunos cambios desde sus inicios. Ha pasado de ser un lugar donde se realizaba un tratamiento de tipo reeducativo-

psicológico-pedagógico en la década de los 80, a ser un espacio donde la programación que se desarrolla es la del curriculum ordinario con adaptaciones específicas que incluyen variaciones en el ritmo y cambios metodológicos en todas o algunas áreas curriculares.

Previamente a la asistencia de un alumno a esta aula es necesario llevar a cabo una entrevista con los padres, que deben dar su conformidad a las propuestas y/o planteamientos realizados. Al alumno hay que proporcionarle también una información clara y comprensible de porqué acude, cuáles son los objetivos y horarios de trabajo que se han previsto. En la inmensa mayoría de los casos, aceptan la sugerencia de acudir a las sesiones de apoyo. Si no lo hacen, no es conveniente forzar la situación. Se pretende favorecer los aprendizajes y algunos niños aprenden a otro ritmo.

Este modelo presenta algunas ventajas, como la posibilidad que se le ofrece al alumno de beneficiarse del apoyo especializado que precisa sin dejar de pertenecer al grupo-clase del aula ordinaria y la función de consulta y orientación que puede desempeñar el maestro de apoyo con respecto al maestro tutor del grupo-clase.

Y también algunos inconvenientes para su éxito, destacando el riesgo de segregar innecesariamente al estudiante, las exigencias que se le imponen al maestro-tutor para que este enfoque funcione y que pasan por la colaboración estrecha con el profesor de apoyo y por el trabajo en equipo con el resto de los profesores, la posibilidad cierta de que se establezcan dos currículos diferenciados -el del aula de apoyo y el del aula ordinaria-, la sólida formación que requiere su puesta en práctica.

Es importante organizar bien el espacio disponible, porque las actividades que se van a llevar a cabo son múltiples. Es necesaria una zona para el profesor, donde pueda tener objetos personales y sus materiales de trabajo, libros de consulta, cuadernos u ordenador personal donde apunta las actividades que se han llevado a cabo tanto con los alumnos, centro, familia, otros profesionales, **etc...**, algunos programas específicos y tests o pruebas de evaluación normalmente de carácter pedagógico. Respecto al espacio destinado a los alumnos puede distribuirse de varias maneras (siempre y cuando haya posibilidad). Como van a ser de edades diferentes, puede haber una mesa destinada a los más pequeños, alumnos de Infantil y otra destinada a los de



Primaria con varias sillas y estanterías con: material de reeducación de las diferentes habilidades mentales y áreas de aprendizaje, cuadernos con fichas (de lectura, escritura, cálculo, conocimientos generales...), materiales para la estimulación de la velocidad lectora, juegos educativo-pedagógicos, materiales **de construcción, materiales para el juego simbólico y normativo...** En general se intenta impulsar diversas estrategias de aprendizaje.

Es preciso diferenciar el aula de apoyo en Primaria y en Secundaria, los refuerzos de alumnos de la etapa de Secundaria también requerirán de materiales apropiados. Recordemos que en esta etapa se trabaja con niños de ACI y este hace referencia a una etapa anterior.

Es muy útil disponer de una zona de reeducación del lenguaje por ser ésta una de las dificultades que aparecen con más frecuencia. Basta con poner un espejo, una grabadora y material diferente que propicie la expresión. Con un ordenador podremos escuchar y evaluar la voz y articulación del alumno en diferentes períodos de su desarrollo.

Respecto a la zona de práctica psicomotriz, puede estar protegida por una moqueta o corcho y colocar encima las colchonetas, balones y demás objetos que propicien el juego sensoriomotor.

Cuanto mayor sea la dotación, mejor respuesta se podrá dar a los objetivos que se hayan marcado. Puigdemívol (1998, p.175) hace una clasificación muy completa de los materiales. Estos se preparan y adaptan a cada alumno. Aquí, en la CAPV, en ocasiones, el profesor de apoyo debe traducir al euskera determinados instrumentos de trabajo. Hay que reconocer que aunque se ha avanzado mucho en los últimos años, el idioma todavía conlleva alguna limitación.

Es importante conocer la propia organización del centro en conjunto, ya que la coordinación con otros profesores y especialistas favorece la optimización de recursos. Se seleccionará el material y se creará un programa de reeducación o una adaptación curricular con una coherencia de criterios. Los centros de Formación e Innovación Educativa-Berritzegunes también facilitan material y orientaciones.

La realidad actual de un aula de apoyo deriva de una concepción muy concreta de lo que es la Pedagogía Terapéutica, es decir algo exclusivamente

relacionado con el currículum. Los recursos materiales y metodológicos estarán en función de cuáles son sus funciones. Sin embargo puede haber otras maneras de entender esta disciplina. Opina Molina (1986) que si la consideramos como una ciencia cuyos métodos están destinados a estimular las funciones mentales superiores (tanto a nivel madurativo como rehabilitador) y a superar las dificultades del aprendizaje: lectura, escritura, ortografía, cálculo y resolución de problemas, es decir si tomamos la Pedagogía Terapéutica en su más amplio sentido, en el que además de educar y enseñar, debe reeducar y rehabilitar, no habría porqué vedarle el uso de fármacos, masajes, técnicas de fisioterapia, logopedia, foniatría, psicoterapia, atención temprana, etc... a la hora de tratar las dificultades del aprendizaje y de relación.

## **2.2.- FUNCIONES DEL PROFESOR DE APOYO**

Diferirán dependiendo del “tipo” de centro en que se encuentre. Así, un maestro especialista en Pedagogía Terapéutica, en un centro ordinario no suele ser tutor (excepcionalmente en las aulas estables por decisión de la Dirección), mientras que en un centro de Educación Especial son quienes se encargan de la tutoría de los alumnos. Van más allá del mero trabajo individual con el alumno con necesidades educativas especiales, abarcando diferentes ámbitos tales como el centro educativo en su totalidad, el aula de referencia del alumno, el propio alumno en concreto, su familia y el contexto en que se desenvuelve. Serán diferentes dependiendo del tamaño del centro, del número y actividad de los docentes y de la presencia o no de profesorado consultor y orientador.

Para intentar clarificar las funciones hemos consultado diferentes autores: Molina (1985), Hue García (1986), Rico (1986), Gortázar (1990), González Manjón (1993), Illán Romeu (1996), Castanedo (1997), Puigdemívol (1998), Domingo (1998), Jiménez, P. (1999), Rodríguez Tejada (2000), Moya (2002), Domenech (2004), Landry (2005), etc. Como es previsible muestran una importante variabilidad, existiendo una notable dificultad a la hora de hacer una síntesis. Abarcan un gran abanico de actuaciones, están muy relacionadas con las competencias del resto de profesionales del centro y son difíciles de concretar. Algunos las agrupan según a quién se dirijan: centro, profesores, tutores, alumnos y otros no establecen esta distinción sino que desarrollan las

funciones como "papeles", "destrezas" que deben llevar a cabo estos profesionales.

Gortazar (1990) distingue tres niveles de intervención: centro, aula, alumno. Illán (1996) considera que se enmarcan en el proyecto educativo de centro donde se contempla la respuesta educativa a las NEE y derivan de la propuesta curricular que se haya establecido para uno o varios alumnos, estando su trabajo incardinado en la programación general de los ciclos. Describe unas funciones genéricas y apunta a que permiten diferentes concreciones. Puigdemívol (1998) plantea un análisis reflexivo en cinco áreas, en relación al alumnado, al profesorado tutor, claustro, equipo de asesoramiento psicopedagógico y familias. Para Jiménez (1999) es evidente que las diversas formas de concreción de las responsabilidades generales deben variar de acuerdo con las características del centro y del alumnado. Para León Guerrero (2001) es un especialista en enseñar a niños/as con necesidades educativas especiales pero que no debe ser visto como un "experto" que resuelve los problemas del tutor, sino como un compañero que comparte el proceso de resolución de los mismos con él. La profesora Moya (2002), a raíz de una investigación realizada en la provincia de Huelva hace una década sobre el profesor de apoyo (su tesis doctoral), concluye que las funciones asignadas a este profesional son casi ilimitadas, que hay una disparidad entre lo que se puede esperar de él y lo que él puede realmente llevar a cabo y que su trabajo se desarrolla en gran medida a través de complejos sistemas de negociación: alumnado, profesorado, familias y equipos psicopedagógicos externos.

Si recurrimos a documentos oficiales, en el año 1989, se remite una Resolución por parte de la Dirección General de Renovación Pedagógica a las Direcciones Provinciales para su difusión. En ella se establecen las orientaciones a seguir en el proceso de transformación de las unidades de educación especial en Centros ordinarios de EGB. En su contenido leemos ***"la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales en el centro ordinario: el profesor de apoyo para la educación especial"***. Y dentro del documento se analizan en el apartado número cinco **las "funciones del profesor de apoyo para la Educación Especial"**. Dice lo siguiente:

***"Es un profesor especializado en este campo que forma parte de la plantilla de los centros. Su actuación de acuerdo con el proyecto educativo de centro se***

*diversificará entre los distintos ciclos y agrupamientos de alumnos y por ello no tendrá responsabilidad directa de ningún grupo o clase fijo de alumnos. Sus funciones se derivan, con carácter general, de los distintos elementos que configuran la respuesta educativa a los alumnos con necesidades especiales y, en particular, de la propuesta curricular que se haya establecido para un alumno o para un grupo de ellos. Cinco son los ámbitos en los que el profesor de apoyo para la Educación Especial desarrollará su labor: Con el profesor tutor, con los alumnos, con el ciclo y el claustro, con el Servicio de Apoyo Psicopedagógico y de Orientación Educativa y con los padres. Debe recordarse, para terminar, que todas estas funciones permiten distintas concreciones de acuerdo con las características del centro y de los alumnos; tal diversidad reitera una vez más, la conveniencia de que tanto las funciones como las actuaciones que las concreten se definan en el marco del proyecto educativo del centro y a través del compromiso de los órganos de Gobierno y de todos los profesores” (Madrid, 15 de junio de 1989).*

En nuestra Comunidad Autónoma vienen definidas en la **Orden de 30 de julio de 1998** (BOPV, 31-8-1998), del Consejero 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.

En el artículo 55 especifica:

*"1.El profesorado de Pedagogía Terapéutica es un profesor o profesora del Cuerpo de maestros que dispone de la debida especialización o habilitación, que forma parte del claustro del centro.*

*2. Son funciones del profesorado de Pedagogía Terapéutica:*

*A. Intervenir con el alumnado con necesidades educativas especiales de forma individual o en grupo reducido, tanto en el aula ordinaria como en el aula de apoyo, desarrollando los aspectos determinados en las correspondientes adaptaciones curriculares o en su caso en los planes de trabajo individual.*

*B. Colaborar con el profesorado tutor, consultor, orientador y el Equipo multiprofesional para proceder a una evaluación de carácter curricular del alumnado con necesidades educativas especiales que lo requiera.*

*C. Colaborar, en su caso, junto con el profesorado tutor, consultor y orientador en la elaboración y desarrollo de las adaptaciones curriculares individuales de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, así como colaborar en la elaboración de los materiales didácticos necesarios para su desarrollo educativo.*

*D. Colaborar con el profesorado tutor en las relaciones con las familias para el seguimiento del alumnado con necesidades educativas especiales.*

*E. Colaborar con el profesorado tutor, consultor y orientador en la respuesta a las distintas situaciones que se derivan de la diversidad del alumnado, estableciendo la prioridad en la respuesta al alumnado con necesidades educativas especiales.*

➤ *Se añaden a estas funciones dos más encontradas en un documento facilitado por un Berritzegune:*

*F. Colaborar con el profesorado tutor, consultor en la detección del alumnado con NEE.*

*G. Todas aquellas funciones que le sean encomendadas, de acuerdo con lo que se establezca en el Plan de actuación.”*

A pesar de este articulado, en la práctica las actuaciones que desarrollan son variadas y abarcan diversos ámbitos: de colaboración, de asesoramiento, de ejecución, de información, de orientación a los padres, detección de necesidades, coordinación de programas, aplicación de programas, revisión y evaluación de los mismos, coordinación de profesionales que actúan en el centro y fuera de él, creación y mantenimiento de un aula de recursos dentro del centro, elaboración de horarios de los alumnos con NEEs, registro de informes sobre el rendimiento del alumno. Aunque la exploración psicopedagógica corresponde al equipo de asesores de necesidades educativas especiales del Berritzegune, el profesor de apoyo puede y debe completar la información por medio de la observación y en ocasiones de la aplicación de pruebas específicas, desde las que exploran aptitudes asociadas a diferentes funciones y áreas de aprendizaje (lectura, escritura, cálculo, conocimientos generales) hasta otras que lo hacen sobre habilidades básicas como la memoria, el razonamiento o la percepción visual/auditiva.

La falta de claridad sobre la naturaleza y propósitos de las funciones del profesor de apoyo, es como señala Balbás (1997) una de las mayores barreras para su eficacia y una causa de insatisfacción en el trabajo.

*"Son funciones que se van definiendo, redefiniendo, creando en un contexto muy amplio y complejo de interrelaciones y expectativas hacia sus funciones y dependen también de posturas previas e incluso de elementos personales"* (Moya, 2002, p.30).

Podemos encontrar los dos polos opuestos, o bien las funciones aparecen de manera extremadamente específicas, o bien son demasiado generales, dejándose al libre albedrío de la escuela las tareas que realizará el profesor de apoyo.

Para Jiménez (1999) a pesar de que no faltan propuestas que, desde la reflexión teórica (oficial o no) plantean el rol del profesor de apoyo en un contexto relacional de facilitación, colaboración y de dinamización de actitudes y prácticas respetuosas con la diversidad de necesidades del alumnado, *en la práctica* de nuestras escuelas las *incertidumbres* y las contradicciones no son pocas.

### **2.3.- MODALIDADES DE APOYO Y FORMAS DE INTERVENCIÓN**

Siguiendo el Documento publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia (1996): La modalidad de apoyo implica decidir sobre los siguientes aspectos:

- Áreas en las que es prioritario que el alumno reciba apoyo.
- Qué apoyos son más idóneos para trabajar los aspectos que se han decidido en el apartado anterior.
- En qué situación se van a trabajar: dentro o fuera del aula, en grupo o individualmente, apoyo previo, durante o posterior a las actividades de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en el aula para todos los alumnos.
- Establecer las funciones y las tareas de los distintos profesionales, así como los roles de cada uno en las distintas situaciones de aprendizaje del alumno.

Determinar la modalidad de apoyo más idónea para un alumno con NEEs es una decisión compleja que implica tener en cuenta una serie de premisas:

- No existe un único modelo de apoyo válido para cualquier alumno y contexto de enseñanza-aprendizaje.

La decisión del tipo de apoyo idóneo para responder a las NEEs va a estar condicionada por una serie de variables que pueden tener dimensiones diferentes según los casos: tipo de necesidades educativas del alumno y áreas curriculares en las que es prioritario incidir, metodología y organización general del aula, actitudes y grado de entendimiento entre el profesorado (tutor y apoyos). El peso de cada una de estas variables y la reflexión sobre las mismas va a definir la adecuación del tipo y modelo de apoyo individual.

- Las decisiones sobre la modalidad de apoyo más adecuada para cada alumno deben ser compartidas por cuantos se hallen implicados en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Debe ser una decisión compartida y se debe conseguir el difícil equilibrio entre dar la respuesta más adecuada a sus distintas necesidades y proporcionarle una educación lo más normalizada posible.

- Las decisiones tienen que guardar una estrecha relación con los criterios generales definidos en el centro para la prestación de los apoyos.

Respecto a la organización de los apoyos existen una serie de decisiones que son competencia del equipo docente en su conjunto, como la designación de las diferentes funciones de los apoyos, el número de alumnos a atender, el tipo genérico de atención que precisan (directa o indirecta) y los criterios para decidir la modalidad de apoyo, que puede tener diferentes posibilidades en función del número y características de los alumnos a los que se atiende (individual y en grupo, solo alumnos con NEEs o agrupamiento mixto), del lugar (dentro o fuera del aula), del momento en el que se realice respecto a la actividad general del aula (apoyo previo, durante o posterior a la actividad) y del número de horas que necesita cada alumno.

En función de estos criterios se pueden realizar diferentes combinaciones que, por otro lado, no son excluyentes. Para un determinado alumno puede darse en algunos momentos apoyo individual fuera del aula y previo a una

determinada actividad, y en otros momentos puede recibirlo dentro del aula y en pequeño grupo. La adopción de una solución u otra dependerá entre otros factores de las condiciones en que trabaje el profesor de apoyo y el espíritu de colaboración con el tutor.

La modalidad educativa elegida debe ser aquella en la que se favorezca una integración social positiva, se propicie el máximo desarrollo de sus capacidades, su participación en las actividades curriculares del grupo alcance su mayor grado y su edad no se distancie excesivamente de la del grupo al que se incorpora.

## **2.4.- ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**

Nuestro marco normativo vigente (Decreto 118/1998 en su artículo 5) establece que el equipo multidisciplinar (asesores de NEEs) realizará un diagnóstico y una evaluación psicopedagógica. Debe partir de la evaluación individualizada teniendo en cuenta la situación personal del alumnado en el contexto escolar y familiar, sirviendo de base para una propuesta concreta de escolarización. Realizado el diagnóstico, la información que se derive del mismo deberá expresarse utilizando iniciales y códigos especiales, de acuerdo con lo que disponga el Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Entiende por evaluación psicopedagógica el proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante sobre los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para identificar las necesidades educativas del alumnado que presenta o puede presentar desajustes en su desarrollo personal y /o académico, y para fundamentar y concretar las decisiones respecto a la propuesta curricular y al tipo de ayudas que aquellos puedan precisar en el desarrollo de las distintas capacidades. Finaliza diciendo que la evaluación psicopedagógica habrá de basarse en una evaluación de carácter curricular y en la observación de la interacción del alumnado con el profesorado, con sus compañeros, en el contexto del aula, en el centro escolar y en el ambiente familiar.

Respecto al plan de intervención sugiere la realización de Adaptaciones Curriculares.



A partir del diagnóstico surgen dos grupos fundamentales de alumnos: el incluido en el **"listado de NEEs"** y el de **refuerzo educativo o "necesidades educativas no permanentes"**. Pertenecen a este último grupo los que presentan: trastornos de lengua y habla, o de las funciones instrumentales, trastornos por factores socio-familiares y déficits relacionados con medio social o cultural desfavorecido.

En relación al alumnado atendido por el profesor de EE-PT-Apoyo se dan las siguientes tres posibles variantes:

- Alumnado en listas de las Delegaciones Territoriales (Mapa de EE) y atendidos por el PT.
- Alumnado que no aparece en las listas de las Delegaciones Territoriales (Mapa de EE) y son atendidos por el PT.
- Alumnado en listas de las Delegaciones Territoriales (Mapa de EE), y que no son atendidos por el PT.

Algunos alumnos que presentan necesidades educativas especiales, además de tener una evaluación psicopedagógica pueden tener un diagnóstico médico, realizado por profesionales de la salud y/o un reconocimiento de Minusvalía, valoración que en nuestra Comunidad se realiza desde los Servicios Sociales.

El documento denominado, **"los ejes diagnósticos y códigos de NEE"** responde a la necesidad que se plantea de tener en toda la Comunidad las mismas referencias diagnósticas, para facilitar el intercambio entre los profesionales de los diferentes territorios y para que las decisiones que se toman desde la Administración educativa se hagan desde una información comparable. En su elaboración intervienen entre otros, el Jefe de Servicio de EE, los Berritzegunes y los Técnicos de las Delegaciones de Educación Territoriales. Posibilita la definición de un alumno de forma que pueda ser contrastada, tanto por asesores de NEEs como por cualquier profesional de otras redes no educativas (sociales y sanitarias), y sirve para definir la intervención educativa que sea precisa.

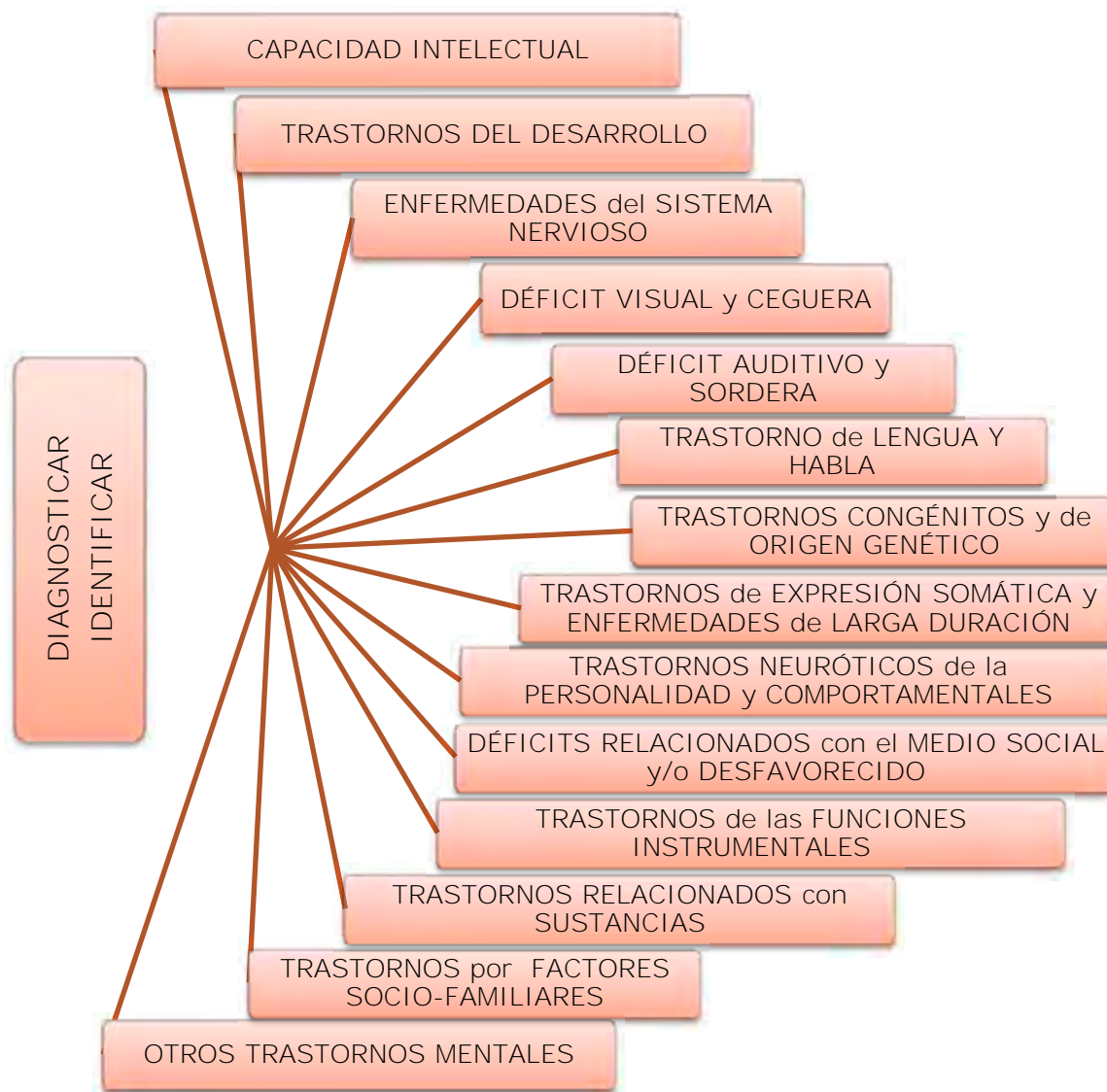


FIGURA 4. SÍNTESES DE LOS EJES DIAGNÓSTICOS UTILIZADOS POR LOS ASESORES DE NEES DE LA CAPV

Como se observa en la figura 4, hay una gran variedad de casos que puede atender un profesor de Educación Especial. Teniendo en cuenta además que la edad del alumnado oscila entre los 2 y 21 años, podemos comprender que la respuesta educativa debe ser individualizada y adaptada a las características que presenta y que en ocasiones puede ser de una gran complejidad.

### **2.4.1.- DATOS ESENCIALES E INDICADORES**

El profesorado especializado en pedagogía terapéutica intervendrá en la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) vinculadas a discapacidades, lentitud de maduración y Trastornos Graves de Conducta y con el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) no vinculadas a discapacidad que cumplan los requisitos exigidos.

Será el asesor de NEE quien considere si el alumnado con discapacidad o TGC dispondrá de recursos personales extraordinarios. Para los escolares con NEE se requiere diagnóstico médico y/o de la asesoría de NEE y o del logopeda/ALE en su caso.

En el caso del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo asociadas a inteligencia límite, trastorno específico del lenguaje, déficit de atención con/sin hiperactividad o trastorno de la lecto-escritura, además del correspondiente diagnóstico, la asesoría de NEE acreditará que cumple con los requisitos exigidos.

Conviene precisar que el fin de las categorías diagnósticas es la asignación de recursos para su correcta atención educativa.

En lo que respecta a la **intensidad de los apoyos que se ofrecen al alumno, se regula en "el Manual de consulta para uso reservado de Asesoras de NEE" de octubre de 2002** firmado por el Director de Innovación Educativa. En él figura un apartado denominado: **"Tipos de apoyo e intensidad"**.

Los profesores de Educación Especial intervienen en los tramos educativos de educación Infantil, Primaria, Secundaria, aulas Estables (estables-cerradas + AAT) y educación de Adultos. Sería un indicador interesante a conocer el número de alumnos escolarizados que en un determinado momento (por ejemplo en un curso concreto) tienen la consideración de alumno con necesidades educativas especiales en nuestra Comunidad, y eso que en principio parece sencillo, no lo es en absoluto. Las distintas fuentes de información oscilan en las cifras que aportan, entre otras razones, porque en la práctica, tal y como hemos comentado, se constata un amplio número de alumnado con NEEs transitorias.

**Respecto a la red Pública**, según los datos extraídos de un informe de la Administración relativos al curso **2006/2007**, en la CAPV había un conjunto de 421 centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria que disponían de profesorado de Pedagogía Terapéutica en aulas abiertas para la atención de alumnado de necesidades educativas especiales (queda excluido el profesorado de centros específicos de Educación Especial, de aulas cerradas/estables y de aulas de aprendizaje de tareas), de los que un 70% pertenecía a centros de Educación Infantil y Primaria y un 30% a centros de Secundaria.

En el mismo curso y en las bases de datos de alumnado de NEE en aulas abiertas de los tres Territorios de la CAPV aparecían registrados **6.234 alumnos**. De ellos 5.229 (83.79%) eran atendidos por el profesorado de pedagogía terapéutica y 1.005 (16.20%) o no recibían atención específica o era dispensada por otros profesionales al margen del PT.

El alumnado puede clasificarse en función de por quién ha sido propuesto para su atención (Berritzegune, Delegación y Centro) y si es atendido o no por el PT. Respecto al ACI, el 74.4% del alumnado de NEE no disponía de él, es decir, uno de cada cuatro alumnos tenía algún tipo de adaptación. Un porcentaje en torno al 40% era atendido por el PT por decisión del centro, sin estar propuesto ni por el Berritzegune ni por la Delegación.

El número de alumnos con Adaptación Curricular de Área era de 776, lo que supone el 12.4% y con Adaptación Curricular Global eran 628 alumnos, es decir, el 10.1 %.

**Respecto a la red Privada concertada** según datos extraídos de un informe de la Administración correspondiente al curso **2007/2008** el número total de aulas concertadas en sus diversas variantes era de 423 y los centros escolares con aulas concertadas ascendían a 203. Araba tenía un total de 61, Bizkaia 206 y Gipuzkoa 156. El número total de profesorado de pedagogía terapéutica era de 485 con una media por centro educativo de 2.38.

Ese mismo curso había **5.154** alumnos de NEEs **incluidos en los "Mapas de Educación Especial de las Delegaciones Territoriales"** (o listado de NEEs). De ellos no presentaban ningún tipo de Adaptación Curricular un total de 4.262 alumnos, lo que supone el 82.70% del total. Con Adaptación Curricular de Área el número de alumnos era de 371, lo que supone el 7.20% y con Adaptación

Curricular Global eran 521 alumnos, es decir el 10.10%. Figuraban en los Mapas<sup>4</sup> y no eran atendidos por los PTs 311 alumnos.

Según datos extraídos del **informe del Ararteko de 2011** (los últimos que hemos logrado), **en el curso 2009/2010**, los datos de alumnado con NEE en los niveles no universitarios menos EPA (Educación Permanente de Adultos) eran de **11.527**, siendo un porcentaje elevado de ellos los casos de NEEs no permanentes.

- En Araba, 2.133 alumnos/as con NEEs, sobre un total de 49.613 escolarizados en el territorio, lo que supone el 4.3%.
- En Bizkaia, 5.495 sobre un total de 169.319 escolarizados, lo que supone el 3.2%.
- En Gipuzkoa, 3.899 sobre un total de 114.691, lo que supone el 3.4%.

TABLA 3. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO POR PROVINCIAS Y DISCAPACIDADES EN EL CURSO 2009/2010

<b>ALUMNADO CON</b>	<b>Araba</b>	<b>Bizkaia</b>	<b>Gipuzkoa</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
<b>Discapacidad visual</b>	60	150	69	279	2.42%
<b>Discapacidad auditiva</b>	80	175	111	366	3.18%
<b>Discapacidad psíquica</b>	676	1.137	824	2.637	22.88%
<b>Discapacidad motora</b>	95	281	195	571	4.95%
<b>Autismo/TGD/TEA</b>	78	527	218	823	7.14%
<b>Plurideficiencias</b>	63	116	70	249	2.16%
<b>Problemas emocionales graves</b>	248	840	918	2.006	17.40%
<b>Sobredotación intelectual</b>	19	56	28	103	0.89%
<b>NEEs no permanentes</b>	814	2.213	1.466	4.493	38.98%
<b>Total alumnado</b>	<b>2.133</b>	<b>5.495</b>	<b>3.899</b>	<b>11.527</b>	<b>100%</b>
<b>% Territorio</b>	<b>18.50%</b>	<b>47.67%</b>	<b>33.82%</b>		

Fuente: Departamento de Educación, Universidades e Investigación.

Respuesta a expediente de seguimiento del Ararteko 2011.

<sup>4</sup> Hemos comentado que en nuestro marco normativo vigente, todo alumno de NEE debe ser valorado por los peritos de la Administración Educativa (Asesores de necesidades educativas especiales de los Berritzegunes). A dicho alumnado se le asignan una serie de recursos que pueden ir desde unas horas de profesorado de pedagogía terapéutica (PTs), Especialistas de Apoyo Educativo, Fisioterapeutas, Logopedas, etc. Esta relación de alumnado más los recursos necesarios para su atención es lo que configura el llamado mapa de Educación Especial (EE.) o Listado de NEE.

La distribución del alumnado en el curso 2009/2010 por territorios, redes y etapas educativas fue la siguiente:

TABLA 4. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO POR TERRITORIOS REDES Y ETAPAS EDUCATIVAS EN EL CURSO 2009/2010

ETAPA	Araba		Bizkaia		Gipuzkoa		TOTAL
	Púb.	Priv.	Púb.	Priv.	Púb.	Priv.	
<b>Infantil y Primaria</b>	923	46	2.160	1.210	1.454	1.007	7.180
<b>ESO</b>	324	250	899	577	584	517	3.151
<b>ESPO</b>	29	12	23	19	144	51	278
<b>Aulas Estables</b>	130	39	245	382	0	142	918
<b>TOTAL</b>	<b>1.406</b>	<b>727</b>	<b>3.327</b>	<b>2.168</b>	<b>2.182</b>	<b>1.717</b>	<b>11.527</b>

La evolución temporal de alumnos con NEEs en la CAPV ha sufrido un incremento. La explicación a este hecho no está demasiado clara (Ararteko, 2011):

- En el curso 1999/2000 la cifra era de **5.958** alumnos/as.
- En el curso 2007/2008 la cifra era de **9.520** alumnos/as.
- En el curso 2008/2009 la cifra era de **10.808** alumnos/as.
- En el curso 2009/2010 la cifra era de **11.527** alumnos/as.

**Durante el curso 2010/2011**, la cifra oficial se redujo a **10.069**, después quitar 114 alumnos con altas capacidades y hacer algunas modificaciones. La de discapacidades es de 17.121. Un mismo alumno presenta en ocasiones dos o más discapacidades.

Independientemente de cual haya sido la causa y el número (que en ocasiones difieren según las fuentes consultadas), este volumen de alumnos habla claramente del reto que supone atenderlos de una manera adecuada y de la necesidad de crear y mantener estructuras.

## **2.5.- CRITERIOS REFERENCIALES DE ATRIBUCIÓN DE RECURSOS PARA NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA CAPV**

El Decreto 185/2010, de 6 de julio, aprueba el Acuerdo Regulator de las condiciones de trabajo del personal funcionario docente no universitario de la comunidad Autónoma de Euskadi para el curso 2010/2011. Estos Acuerdos, que determinan las condiciones de trabajo, surgen de las relaciones entre Administración y Organizaciones Sindicales.

La Administración Vasca concibe la adecuada respuesta a todos los alumnos a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. Señala también que la atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos.

El artículo 28 del citado Decreto afirma que cuando los recursos ordinarios no sean suficientes para una adecuada respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, los centros dispondrán de recursos extraordinarios para que puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todos.

Asimismo, indica que el profesorado especializado en Pedagogía Terapéutica podrá intervenir en la respuesta educativa al alumnado con dificultades de aprendizaje vinculadas a una capacidad intelectual límite (CIL), un trastorno con déficit de atención con o sin hiperactividad (TDA-H), un trastorno de lectura o dislexia, o un trastorno específico del lenguaje (TEL), cuando cumpla con los requisitos que a tal efecto se determinen y establece los siguientes criterios con carácter referencial para la dotación de profesorado especializado de Pedagogía Terapéutica (teniendo en cuenta el número de alumnado y la intensidad del apoyo requerido).

### 2.5.1.- EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

- A. A partir de 3 alumnos/as con necesidades educativas especiales, 1 profesor de PTE.
- B. Entre 6 y 12 alumnos/as significativamente acreditadas, 2 profesores de PTE.
- C. Entre 13 y 18 alumnos/as, 3 profesores de PTE.
- D. A partir de 19 alumnos/as, 4 profesores de PTE.
- E. En los casos en que en un centro haya menos de 3 alumnos/as con necesidades educativas especiales, la atención a este alumnado se articulará en planes específicos.

### 2.5.2.- ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA

- A. De 1 a 5 alumnos/as con necesidades educativas especiales, 1 profesor/a de PTE.
- B. De 6 a 10 alumnos/as, 2 profesores de PTE.
- C. De 11 a 15 alumnos/as, 3 profesores de PTE.
- D. A partir de 16 alumnos/as, 4 profesores de PTE.

En todo caso se tendrán en cuenta los informes de las asesorías de necesidades educativas especiales y los criterios de los/las Técnicos/as de Innovación Educativa (Educación Especial) de las Delegaciones Territoriales.

En cuanto a la dotación de las **Aulas de Aprendizaje de Tareas** y de las **Aulas Estables<sup>5</sup>** se realizará conforme a lo establecido en la normativa vigente. Por cada Aula de Aprendizaje de Tareas autorizada al centro, existirá en la relación de puestos de trabajo una plaza de esta especialidad, perteneciente al Cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional, así como una plaza de Pedagogía Terapéutica perteneciente al Cuerpo de Maestros.

---

<sup>5</sup> Las aulas de aprendizaje de tareas se ubican en Institutos o centros de Educación Secundaria y en Centros de Educación Especial y ofrecen formación adaptada que cualifica para la incorporación al mundo del trabajo a alumnado que presenta necesidades educativas especiales ligadas a un retraso mental a partir de 16 años. La preparación se imparte durante 4 años por profesorado de Pedagogía Terapéutica y Técnicos Especialistas o Técnicos Superiores de Formación Profesional. Este profesorado pertenece a la plantilla del centro con los mismos derechos y deberes que el resto.



El horario lectivo, es de 23 horas semanales y según la normativa **“desarrollará su jornada laboral al cumplimiento de todas y cada una de las funciones indicadas, sin hacer dejación de ninguna de ellas y con preferencia a la intervención con el alumnado”**.

En relación a la tipología de jornadas laborales del PT, coexisten jornadas completas, jornadas de 2/3 de dedicación, las medias jornadas y las jornadas a 1/3 de dedicación.

**En el ámbito de los centros concertados** no encontramos ningún texto legal donde se exprese la proporción de alumnado por profesorado de Educación Especial-PT.

## **2.6.- LA FORMACIÓN DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL**

El profesor de apoyo se define como un especialista, al que se supone capacitado para realizar un trabajo adecuado con los alumnos con NEEs, así como para aportar un apoyo técnico en la organización de la respuesta educativa de estos alumnos, al tutor y al centro. Por ello cobra especial importancia este aspecto de formación específica (MEC, 1990).

La variedad de titulaciones que han existido a lo largo de la historia hacen que resulte difícil abordar este tema. Comenzaré describiendo el proceso vivido en España para luego centrarme en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Es preciso tener en cuenta que los Planes de Formación de los estudios reglados tienen una parte común en todas las Universidades, que en principio son propuestos por una comisión, **un grupo de “expertos”** designados por el Consejo Nacional de Universidades del Estado y por el MEC, que emiten un informe en el que se establecen las Directrices Generales Comunes de Planes de Estudios de los títulos de carácter oficial y con validez para el territorio nacional y que luego son aprobados por el Consejo de Universidades y por el Consejo de Ministros. Se explicita su configuración y los mínimos curriculares troncales y obligatorios para todo el territorio estatal.

### 2.6.1.- LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN ESPAÑA

Los programas de la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio incluyen hasta el año 1911, una asignatura denominada *Psiquiatría aplicada a la educación de la infancia*, que desde ese año es reemplazada por otra denominada Pedagogía de Anormales. Con ese nombre continuó hasta el año 1932 (Melcón, 1992; Oteiza, 2000). La psicología también era una materia que resultaba indispensable para la preparación pedagógica de los futuros docentes. Siempre existió una asignatura obligatoria y común para todas las secciones, relacionada con la educación especial. Exactamente cien años después, también en los planes de estudio de los docentes de la diplomatura de Magisterio ha habido una única materia troncal común denominada *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial* de 8/9 créditos. En el nuevo Plan de Estudios realizado con motivo de la Unificación de los Planes en Europa se contemplan dos asignaturas denominadas *Dificultades en el Desarrollo y en el Aprendizaje y Escuela Inclusiva*. No parece que hayan cambiado mucho las cosas en estos 100 años.

En cuanto a la formación en el área de necesidades educativas especiales del colectivo de licenciados/as que trabajan en Educación Secundaria, Bachilleratos y Universidad, ha sido prácticamente nula. El antiguo CAP (Curso de Adaptación Pedagógica) transformado en **Máster Universitario** en formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y enseñanzas de idiomas ofrece una materia denominada **“La Escuela Inclusiva: Acción Docente, Diversidad y Desigualdad”** que tiene asignados 3 créditos.

Respecto al profesorado de educación especial, desde hace bastantes años todas las normativas hacen referencia a la necesidad de que los responsables dispongan de la **“titulación adecuada”** a su función y, en su caso, la especialización correspondiente. A la vez, nos encontramos con que el significado del término **“titulación adecuada”** es **variable** a lo largo del tiempo.

Desde el comienzo de la integración se han realizado numerosas investigaciones sobre esta materia, Molina (1988, 1991, 1992, 1999, 2002), Castillo (1987, 1998), Fortes Ramirez (1987), López González (1987), Balbás

(1994), Marcelo (1994), Gimeno (1999) Sola y López (2000) etc., sin embargo son escasas las publicaciones recientes al respecto.

La formación de especialistas en EE se ha llevado a cabo de maneras muy diversas: enseñanza no reglada, la formación de licenciados y la formación de maestros. Además a lo largo de la historia coexisten multitud de cursos y "cursillos".

Formación de especialistas en educación especial:

- Enseñanza no reglada
- Formación de licenciados
- Formación de maestros
- **Multitud de cursos y "cursillos"**

#### 2.6.1.1.- BREVE RECORRIDO HISTÓRICO

##### 2.6.1.1.1.- LOS ORÍGENES, A PARTIR DE 1800.

Sería lo que denominamos educación no formal o no reglada. Depende de cada ciudad, de cada centro, de cada discapacidad.

El primer colegio público y gratuito de educación para las personas sordas de Madrid, inaugurado el 9 de enero de 1805, fue dirigido durante 33 años, desde julio de 1835 hasta su cese en 1868 por Juan Manuel Ballesteros (hasta 1852 fue subdirector y jefe de enseñanza, en 1852, pasa el Colegio a depender del Ministerio de Fomento y fue nombrado Director). Su preocupación por la preparación científico-pedagógica del profesorado se concretará en dos grandes proyectos: la Academia de Profesores y formación del profesorado en educación de sordomudos y ciegos.

La Academia de profesores del colegio estaba constituida por la totalidad de los mismos. Publicaban opiniones y descubrimientos, organizaron una primera reunión el 20 de marzo de 1836. Los primeros claustros fueron primicias de muchos Congresos, Jornadas, Seminarios, etc. que contribuyeron al estímulo, formación e innovación en las tareas de los profesores. D. Francisco Fernández Villabrilie, primer profesor del centro, eleva al Gobierno una

exposición razonada explicando la necesidad de formar profesionales y presenta un programa el 1 de abril de 1856.

El 25 de marzo de 1857 se expide Real Orden mandando que en el colegio **de Sordomudos de Madrid se abriese “un curso especial en el que se expliquen las nociones más precisas y elementales sobre la educación de sordomudos y ciegos”**. Los cursos iban dirigidos a los alumnos de la **Escuela Normal**<sup>6</sup>. Había demanda de formación en aquella época y la razón había que buscarla en la publicación inminente de la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre (Ley Moyano) que establecía la enseñanza elemental obligatoria para sordomudos y ciegos y la creación de escuelas especiales en los demás distritos universitarios (art 6 y 108).

En el primer curso (1857-58) se matricularon 125 alumnos y ya de forma continuada se fue impartiendo la formación del profesorado en el colegio Nacional hasta 1985 que pasó a ser impartida por las Universidades en las titulaciones de Logopedia y Maestro de Audición y Lenguaje. Fueron, pues, casi **130 años formando profesionales especiales... hecho que no puede caer en el olvido**. (Martínez, 2006, p.7).

El día 8 de agosto de 1916 se promulgó un Real Decreto por el que se aprobaba el Reglamento del Colegio Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales. En dicha norma hay un apartado destinado exclusivamente a diseñar cómo debería ser la formación especializada de los profesionales que se dedicaran a la educación de los niños mentalmente anormales, aunque en realidad lo único que se dice en dicho apartado es una simple extensión de lo que exigía la Real Orden del 8 de junio de 1912. En primer lugar, especifica que en ese colegio existirá un Seminario Pedagógico, que servirá para la formación técnica de médicos y maestros que deseen especializarse en dicha enseñanza, a cargo de los profesionales de la plantilla de dicho colegio, aunque también

---

<sup>6</sup> En la instauración de una monarquía liberal, tras el fallecimiento de Fernando VII, se configura un marco político que, al igual que en otros países, detecta la necesidad de mejorar la instrucción del pueblo. Tal pretensión demanda un modelo de maestro como profesional formado específicamente y con una preparación científico-cultural y pedagógica superior a la recibida hasta entonces, que impulsa la aparición de las Escuelas Normales, punto de partida de la moderna formación del magisterio español. La primera Escuela Normal o Seminario Central de Maestros del Reino se inaugura en Madrid el 8 de marzo de 1839, después de la tenaz gestión de Pablo Montesino, su primer director. Uno de los objetivos era formar a un grupo de alumnos, seleccionados de cada una de las provincias, para que pudieran crear Escuelas Normales en sus lugares de procedencia.

admite la posibilidad de que se contraten profesores externos que posean un currículum docente e investigador relacionado con la problemática de ese tipo de niños. El plan de estudios previsto tenía una duración de un año escolar a tiempo completo, y la cifra máxima de estudiantes no podía ser superior a 25 (15 maestros y 10 médicos). Quienes al final del mismo aprobaran todas las asignaturas recibirían el correspondiente título oficial, aunque en el Decreto no se especifica el nombre del mismo. Las materias integrantes del currículum eran las siguientes: Psicología Experimental Aplicada a la Exploración Mental, Anatomía y Fisiología del Cerebro, Exploración y Diagnóstico de los Niños Anormales, Psiquiatría y Psicopatología Infantil, Criminología Infantil, Perturbaciones de la Palabra y su Tratamiento, Prácticas Escolares de Pedagogía Especial.

Ese primer plan de estudios para la formación especializada de los maestros y de los médicos españoles resulta realmente novedoso e innovador para unos años en que en todo el mundo se estaba iniciando en esa formación. El problema consistió en que no se puso en funcionamiento de una manera sistemática hasta el año escolar 1923-1924, debido a los avatares políticos que ocurrieron en España, especialmente relacionados con la guerra que mantenía en el Norte de África.

Con bastantes altibajos esos primeros cursos de especialización de los maestros y de los médicos se llevaron a cabo hasta el inicio de la guerra civil española. Lógicamente, desde 1936 hasta 1939 en que acabó la guerra, no se desarrollaron dichos cursos. Desgraciadamente, hasta el año 1960, en que se creó el Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica, la formación del profesorado de los niños subnormales (esta fue la nueva denominación que se dio a los que hoy denominamos niños con necesidades educativas especiales) no fue una preocupación de los gobiernos de la dictadura franquista.

El Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica (dirigido desde su inicio por Doña María Soriano, quien fue la directora pedagógica de la primera escuela pública creada en el año 1923, destinada a la educación de los niños mentalmente anormales) llevó a cabo una triple misión. Por una parte, la educación de los niños con distintos tipos de discapacidad. En segundo lugar, mantuvo un gabinete, integrado por psicólogos, pedagogos y médicos, cuyo objetivo era la evaluación diagnóstica y la orientación. Además, llevó a cabo una

magnífica labor de formación del profesorado. Cada año hacía pública una convocatoria de plazas para los maestros que querían especializarse en la educación de los niños discapacitados y, quienes eran elegidos después de una rigurosa selección, realizaban una formación de dos años académicos, durante los cuales las prácticas en las aulas de dicho instituto eran una parte fundamental del curriculum formativo. Dado que su directora poseía una vinculación muy estrecha con los países latinoamericanos, en esos cursos de formación el cincuenta por ciento de las plazas se reservaban para maestros y maestras de esos países, quienes pasaban en España dos años becados por el Gobierno Español.

En el año 1965, la Dirección General de Enseñanza Primaria del Ministerio de Educación, a la vista del elevado número de escuelas especiales que se estaban creando en España, hizo pública una Circular cuyo objetivo era la regulación oficial de los cursos de formación en Pedagogía Terapéutica de los maestros ordinarios. Supuso un gran retroceso con respecto al modelo formativo llevado a cabo en el Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica, y puede decirse que a partir de ese momento comenzó el declive de lo que había supuesto dicho Instituto, tal y como lo prueba el hecho de que diez años más tarde desapareciera.

La citada Circular abrió la puerta para que esos cursos pudieran ser impartidos también por las Escuelas Normales, siendo que en dichos centros no existía un profesorado preparado para esa importante tarea. Se exigió que todos los maestros y maestras que desearan realizarlos tuvieran que aprobar previamente un examen y superar unos tests psicológicos. La duración de los mismos se redujo a un año escolar a tiempo parcial (generalmente, se realizaron después de que los maestros hubieran terminado su jornada de trabajo). Los estudiantes tenían que cursar 125 horas dedicadas a materias básicas de tipo pedagógico, y 175 horas dedicadas a materias específicas, tales como Psicopatología, Psicología Diferencial de los Deficientes e Inadaptados, Diagnóstico Psicológico, Pedagogía y Didáctica Terapéutica, Recursos Técnicos Aplicados a la Pedagogía Terapéutica, Formación Religiosa, Orientación Escolar, Familiar y Profesional, Organización Escolar, Legislación, Educación Física, y Problemas del Lenguaje. Además, tenían que realizar 300 horas de prácticas en escuelas especiales. Finalmente, dicha Circular regulaba también los criterios de

evaluación para los estudiantes y los pesos porcentuales que correspondían a cada una de esas tres partes del curso formativo.

Si se hubiera llevado a la práctica todo lo que preceptuaba dicha Circular, la calidad de esos cursos hubiera sido bastante aceptable. Sin embargo, la baja preparación del profesorado que los impartió, la imposibilidad física de los estudiantes para integrar ese amplio conjunto de materias en tan escaso período de tiempo y trabajando a la vez, y sobre todo la escasez de Escuelas Normales que organizaron los cursos de acuerdo con lo que prescribía la citada norma legal (Molina 2011) lo hicieron imposible.

#### 2.6.1.1.2. - LA FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA

Nace en los primeros laboratorios de Pedagogía (de los que Barcelona, **Madrid...** fueron de los pioneros). Se creó una sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid en 1932 y posteriormente en otras ciudades.

Respecto a la titulación de Pedagogía: Filosofía y Ciencias de la Educación especialidad de Pedagogía, por ej. en la Universidad Pontificia de Salamanca, en la UNED..., antes de la reforma de 1991, la Pedagogía Terapéutica constituía una especialidad de los dos últimos años de una carrera en unos estudios que en total duraban cinco. Se ofertaban tres especialidades y las otras dos estaban relacionadas con la Orientación y con la Organización escolar.

La Orden de 16 de junio de 1972 autorizó a los Maestros Nacionales y de Enseñanza Primaria que estaban en posesión del título de Licenciado en Filosofía y Letras (Sección de Pedagogía, especialidad de Educación Especial) a regentar unidades escolares de Educación Especial, lo que venía a establecer una equivalencia entre esta titulación académica y la de profesor especializado en Pedagogía Terapéutica. Posteriormente desaparece la Pedagogía como Sección de las Facultades de Filosofía y Letras y se crean las Facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación, en las que existe una serie de opciones y especializaciones, entre ellas la de Pedagogía Terapéutica y Educación Especial, que sin embargo carecían de reflejo en el correspondiente título académico y se produjo una situación anómala, puesto que las últimas promociones de titulados

de los citados centros, habiendo cursado planes de estudios análogos, tenían que pedir al MEC con carácter singular la equivalencia del título. Finalmente en noviembre del 83 se regularizó la situación, se declararon equivalentes a la titulación de Profesor especializado en Pedagogía Terapéutica los títulos de Licenciado en Filosofía y Letras (Sección de Ciencias de la Educación) y los de Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación, siempre que se acreditara haber aprobado las opciones o especialidades de Pedagogía Terapéutica o Educación Especial. Además a efectos de impartir docencia en unidades de Educación Especial se exigía a sus poseedores que fueran al mismo tiempo Maestros de Enseñanza Primaria o Diplomados en Profesorado de Educación General Básica.

#### 2.6.1.1.3.- LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Formalmente empieza en España en las Escuelas Normales Mixtas del Estado.

Al comienzo de la década de los años setenta del siglo pasado, como consecuencia de las miles de aulas especiales que se crearon en las escuelas ordinarias, eran necesarios muchos cursos de especialización y el Ministerio de Educación de España convocó centenares de ellos en las Escuelas Normales y en los recientemente creados Institutos de Ciencias de la Educación (estos Institutos, integrados en el seno de las Universidades, fueron creados a partir de la promulgación de la Ley General de Educación de 1970, siendo su misión fundamental la formación pedagógica del profesorado de la enseñanza secundaria). Desgraciadamente, la calidad de esos cursos fue bastante baja, con lo cual lo único que se consiguió fue rebajar la calidad de la formación del profesorado de los niños discapacitados. Era evidente que, teóricamente hablando, estos cursos debían respetar lo que prescribía la Circular citada anteriormente, pero en la práctica se convirtieron en una manera fácil de obtener el título en Pedagogía Terapéutica sin importar para nada la calidad de los mismos. En algunos casos, la duración de esos cursos era de un año, en otros de seis meses, y en algunas ocasiones de solo tres meses durante las vacaciones veraniegas. Por si esa disparidad fuera poca, dichos cursos fueron



impartidos por un profesorado carente de formación y de experiencia con las personas discapacitadas.

A la vista de esa mala política por parte del Ministerio de Educación, que solo pretendía satisfacer la necesidad que había de profesores de Educación Especial, un pequeño grupo de profesores y de profesoras de las Escuelas Normales, que poseían una sólida experiencia en la educación de las personas discapacitadas, inició un movimiento de protesta, en colaboración con las asociaciones de padres con niños discapacitados, que, afortunadamente, logró que la formación del profesorado de los alumnos con algún tipo de discapacidad se incorporara de manera sistemática, como una especialidad más, en los planes de estudio de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado (estos nuevos centros resultaron de la transformación de las antiguas Escuelas Normales, que se incorporaron a la Universidad en el año escolar 1970-1971).

Desde el año 1970, en que se incorporaron las Escuelas Normales a la Universidad, los estudiantes de Magisterio, al entrar en las nuevas Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, tenían que elegir una de las especialidades que entonces se ofertaban, y durante tres años cursaban un conjunto de materias cuya mayoría se referían a la especialidad elegida y un pequeño porcentaje eran de tipo general. Al terminar esos tres años de estudio recibían un título que les facultaba para trabajar como profesores de enseñanza general básica (la EGB iba de los 6 a los 14 años y era obligatoria). Sin embargo, la especialidad de Educación Especial no existía, lo cual obligaba a que el profesorado de los alumnos discapacitados tuviera que formarse a través de los "cursos intensivos" ya citados.

En el año 1976-77 (la Orden es de 1977, se adelantaron un poco) pusieron en marcha esa especialidad, por primera vez en España. En principio se puso en práctica en Barcelona y Zaragoza, y al año siguiente en Málaga. Posteriormente se creó en la mayoría de las Universidades.

*"Dentro del Estado español se ha estado formando el profesorado de Educación Especial con planteamientos institucionales y curriculares contradictorios entre sí. Así por ejemplo, podemos encontrarnos modelos de formación convocados esporádicamente por las Administraciones educativas de*

*ciertas Comunidades Autónomas, donde a través de cursos de perfeccionamiento de un año de duración puede obtenerse el título de profesor de enseñanza básica especializado en Educación Especial, frente a otras comunidades autónomas en las que esa misión la tienen las respectivas Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado y en las que los cursos son convocados de forma regular año tras año. Pero incluso dentro de este último modelo, hay Escuelas en las que dichos estudios son a nivel de diplomatura /3 años de duración y en otras que lo son de posgrado (uno o dos años de duración, después de poseer el título de E.G.B.)* (Molina, 1988).

**El primer plan** referente a la formación inicial de profesores de Educación Especial se aprobó por Orden Ministerial el 13 de junio de 1977. Se crea la titulación de profesor de EGB en Educación Especial coincidiendo con la elaboración del Plan Nacional de Educación Especial. Se necesitaba profesorado especializado. La de Especial es la quinta especialidad que se contemplaba (las otras cuatro eran: Filología, Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales y Preescolar).

**El segundo plan**, que plantea una educación aún mucho más especializada que el anterior, se aprobó por el Real Decreto 1.440 de 30 de agosto en 1991. Aunque mantiene un tronco común de materias y módulos en todas las titulaciones, hay un núcleo importante de materias específicas de la especialidad (Grau, 2001). Establece el título oficial de Maestro, en sus diversas especialidades (educación infantil, educación primaria, lengua extranjera, educación física, educación musical, educación especial y audición y lenguaje) y las directrices generales de los planes de estudio conducentes a su obtención. También han podido obtener la habilitación de maestro de educación especial los de otras especialidades cursando las materias troncales de dicha especialidad. Ha durado hasta el curso 2010-2011. En alguna Universidad han sometido a evaluación esta titulación (Gutiérrez, 2005).

**El Plan actual** viene derivado de la Orden ECI/38/54/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil y de la Orden ECI/38/57/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los

títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de maestro en Educación Primaria.

Los planes de estudio conducentes a la obtención de dichos títulos deben cumplir una serie de requisitos y condiciones respecto a los objetivos del título y planificación de las enseñanzas, establecidas en el Acuerdo del Consejo de Ministros, previstos en un Real Decreto y publicado en el BOE. Las Universidades han presentado solicitudes para la obtención de la verificación de los planes de Estudios conducentes a la obtención de Títulos oficiales de Grado o Máster que habilitan para el ejercicio de profesiones reguladas ajustándose a los contenidos establecidos por el MEC. Es decir, los títulos y Planes de Estudio que ofrece la Universidad deben adecuarse a las exigencias del MEC, con las que podemos no estar de acuerdo los profesores. A veces nos parece que a determinadas materias importantes se les conceden pocos créditos y a otras, de índole generalista y ambiguas, se les ofrece demasiados.

Los títulos a los que se refiere son enseñanzas universitarias oficiales de Grado, y sus planes de estudio tendrán una duración de 240 créditos europeos.

Entre las competencias comunes que los estudiantes **de Infantil y Primaria** deben adquirir están las siguientes: Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.

El **Plan de Estudios de Infantil** deberá incluir entre otros módulos de formación básica el de "dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo":

*"Identificar dificultades de aprendizaje, disfunciones cognitivas y las relacionadas con la atención. Saber informar a otros profesionales especialistas para abordar la colaboración del centro y del maestro en la atención a las necesidades básicas que se planteen. Adquirir recursos para favorecer la integración educativa de estudiantes con dificultades".*

Deberán conocer también fundamentos de atención temprana.

El Plan de Estudios de **Grado de Primaria** deberá incluir entre otros módulos de formación básica el de "Aprendizaje y desarrollo de la personalidad":

*"Dominar los conocimientos necesarios para comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes, e identificar disfunciones. Identificar dificultades de aprendizaje, informarlas y colaborar en su tratamiento. Conocer las propuestas y desarrollo actuales basado en el aprendizaje de competencias. Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje."*

Las actividades formativas son diversas y una parte esencial en el desarrollo profesional de los profesores. Tras la formación inicial, la labor de actualización es una exigencia puesto que la realidad inmediata, los contextos de trabajo, los conocimientos científicos, etc. no son algo estático sino que están en permanente evolución. La formación continua es esencial para toda la comunidad educativa.

Sobre la formación permanente del profesorado, dice Sola (2000, p.315): *"ofrece un amplio abanico de posibilidades bajo estilos y modelos formativos de diferente valor o utilidad. Las formas más usuales utilizadas en la formación permanente del profesorado son: cursos, cursillos, jornadas, talleres de actividades, etc...con perspectivas diferentes, unos centrados en la escuela, otros en la investigación, acción, otros en el trabajo colaborativo, etc. Pueden organizarse en tiempos no lectivos o lectivos, pueden ser libres, obligatorios o recomendados, pueden responder a las peticiones y necesidades de determinados grupos, pueden ser impartidos por profesores de muy diversa preparación y pueden desarrollarse en diferentes espacios tales como los propios Centros Escolares, las Facultades, Instituciones Formativas, Administrativas, Comunitarias, etc."*

La formación permanente tiene un carácter más práctico y algunas de sus características son la voluntariedad y la concreción. Tiene mucho que ver con el compromiso personal y profesional de cada uno, pues se realiza de forma voluntaria, fuera del horario lectivo del trabajador, y pocas veces obtiene el reconocimiento social que su esfuerzo merece.

La participación en alguna de las modalidades de formación permanente aporta la obtención de un certificado oficial que acredita la formación recibida.

El concepto de desarrollo profesional podemos decir que es complejo y que tiene varias definiciones. Algunos autores que profundizan en el tema son De la Herran (2002) y Gonzalo (2012 p. 21). Citaremos una de las definiciones que presenta este último y creemos que mejor se ajusta al profesional objeto de nuestro estudio: *"progresiva capacitación que el profesional va alcanzando a medida que se perfecciona en el ejercicio de la misma"*.

La **legislación** relacionada con la formación y especialización del profesorado es muy amplia, (en materia de Educación Especial en general). Vázquez (1986, p.115) afirma que en España no existe en esta materia un cuerpo de disposiciones jurídicas sistemático y coherente, ni siquiera científicamente aceptable hasta los últimos años. *"Basta con mirar atentamente la cronología y el contenido de la legislación hasta que apareció la Ley General de Educación de 1970 para advertir la pobreza y el desorden con que se ha administrado este campo de la educación"*.

Vázquez divide la historia en tres períodos: Desde 1800 a 1930, desde 1930 a 1970 y desde 1970 hasta 1986 (es el año en que publica el capítulo de la enciclopedia). Documenta muy detalladamente para quien pudiera estar interesado en ampliar información, la historia de la legislación en España.

En el primer período no se puede hablar de la EE como una disciplina consolidada, sino de los primeros intentos de consolidación y constitución de la educación de discapacitados, y desde sectores tan variados como la Higiene, la Fisiología, la Neurología, la Psiquiatría, la Pedagogía, la Psicología, la Criminología, etc.

Destacamos algunas disposiciones importantes:

- Orden de 18 de marzo de 1954, por la que se convoca el primer "Curso de capacitación del Magisterio para la enseñanza del sordomudo".
- Orden de 24 de julio de 1962, sobre expedición del título de "Profesor especializado en Pedagogía Terapéutica" (BOE de 21 de agosto).

- Orden Ministerial de 30 de Noviembre de 1970, por la que se crea el título de “Profesor de Educación Especial (Sección Perturbaciones de Lenguaje y Audición)”.

Para quien estuviese interesado en profundizar en el tema de la formación de los profesores de Pedagogía Terapéutica en Barcelona, los antecedentes y cursos hasta 1981, aconsejamos la lectura de Manuel de Guzmán (1982).

Para finalizar este apartado recordaremos que desde el principio del proceso de la integración el tema de la formación de los profesores ha preocupado a un gran número de autores y que el debate a día de hoy sigue abierto.

### **2.6.2.- LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA CAPV: ENTIDADES FORMADORAS**

Hay muchas instancias y niveles donde se ofrecen contenidos que tienen relación con la Educación Especial, antes y después del proceso de integración.

En cuanto a los comienzos, diremos que datan de la década de los sesenta. En la CAPV el primer curso de Pedagogía Terapéutica se impartió en la escuela de Magisterio de Bilbao en el curso 1966-1967. Estuvieron cursándolo unos 60 profesionales que contaban previamente con la titulación de Magisterio (algunas con oposiciones). Como anteriormente no existía esa especialidad las maestras se desplazaban a Barcelona, Pamplona... a hacer diferentes cursos y cursillos. En el período 1971-1972 se impartió el primer curso de Técnicas de Lenguaje y Audición. Además, por la vía de Formación Profesional de 2º grado se otorgaba el título de **“Educadores de subnormales”** y el colectivo Adarra organizaba encuentros **en los “Cursos de Verano”** donde se trataban estos temas.

La Federación de ikastolas de Bizkaia organizaba seminarios en los años 80 donde un grupo de especialistas en educación especial se reunía periódicamente con el objetivo de colaborar, intercambiar conocimientos e información, organizar cursos de formación y realizar supervisión de casos, bien entre los miembros del grupo o bien acudiendo a profesionales de la psicología o psiquiatría infantil de reconocido prestigio dentro de la provincia. En mayo de 1984 redactaron **un documento interno titulado: “El trabajo reeducativo realizado con el niño dentro del marco escolar en las ikastolas de Bizkaia”**, que

estaba firmado por 16 responsables de aulas de Pedagogía Terapéutica o Educación Especial y donde se exponía muy detalladamente su modalidad de trabajo. La coordinación corrió a cargo de la psicopedagoga de la Federación, Edurne Egillor. Al poco tiempo el grupo estaba formado por más de 40 profesionales (yo misma entré a formar parte de él en enero de 1985) y hasta que vivió su gran crisis, debido a la delicada situación en el que se quedó el mundo de las ikastolas a raíz de la toma de decisiones en el año 1993 sobre su publicación, fue un motor importante en la mejora de la actividad profesional de cada uno de sus miembros.

En 1983 se habían regulado por primera vez los servicios externos de apoyo a la docencia y se habían creado los *Equipos Multiprofesionales* de apoyo al sistema escolar de EGB. Entre las funciones que tenían asignadas podemos destacar *"Canalizar hacia el ICE<sup>7</sup> las necesidades e intereses de formación permanente del profesorado de la zona, desde el punto de vista de la Educación Especial"*. Al mismo tiempo estaban los CAR, Centros de Actividades y Recursos. Los equipos multiprofesionales se integraron en los Centros de Actividades y Recursos en aquellas zonas en que estaban creados y formaron parte de él. Los COP, Centros de Orientación Pedagógica creados en 1988, también ofrecieron  **cursos, seminarios, encuentros...puesto que una de sus funciones era la de colaborar en actividades de perfeccionamiento del profesorado de la zona (recuerdo entre otros el PIF, Plan Intensivo de formación).**

No cabe duda de que el paso de una educación en centros y aulas específicas a una educación integrada, supuso un difícil reto en el que debieron ser cubiertos múltiples aspectos. Además de una serie de recursos como la dotación de profesionales especialistas, la reducción de niños por aula, **etc...**; la formación inicial y permanente del profesorado era y es un elemento clave en el proceso emprendido.

---

<sup>7</sup> Durante una época en la Universidad del País Vasco estaba el ICE, Instituto de Ciencias de la Educación. Organizó durante bastantes años la formación del profesorado, sobre todo de secundaria y universidad. Organizó el CAP (Curso de Adaptación Pedagógica) y otras muchas actividades. Era un instituto universitario. Desde el año 2004 se integró en lo que ahora se denomina Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente y se dividió en varias partes, pues tenía bastantes funciones: Servicio de Asesoramiento Educativo SAE, Servicio de Evaluación Institucional SEI y Servicio de Evaluación docente SED.

El Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco consciente de esa necesidad, convoca desde hace más de dos décadas **cursos de Pedagogía Terapéutica** para profesores. En una Resolución de la Dirección de EGB del año 1985 se publica la convocatoria de cursos a celebrar en los territorios de Gipuzkoa y Bizkaia. Para la Administración, la formación permanente debía responder a dos necesidades básicas detectadas: La formación permanente del profesorado que, siendo tutor de un aula ordinaria tenía en ella a niños con algún tipo de deficiencia y que precisaba de un apoyo teórico que le permitiera una acción docente exitosa, y la formación específica del profesorado de apoyo o de aquel que regentaba unidades de educación especial. Tratando de dar respuestas a ambas necesidades el Departamento planteó un programa de formación que cubría, por una parte, los objetivos formulados y evitaba, por otra, los defectos detectados en otros programas y cursos de Pedagogía Terapéutica. Dentro de las distintas posibilidades que ofrecía la Universidad del País Vasco, encargó al ICE la organización del programa en función de su experiencia en educación especial, adquirida en las colaboraciones de los últimos años.

El número de alumnos fue de cincuenta por curso, y podían participar los maestros de Enseñanza Primaria o Profesores de Educación General Básica que en el momento de la convocatoria, regentaban una unidad de Educación Especial, tanto en centros ordinarios como específicos, públicos o privados, en el Territorio donde se convocaba el curso, los que regentaban una unidad de preescolar o EGB ordinario, que tenían algún niño integrado y los adscritos a Centros de Apoyo para la integración de niños invidentes y ambliopes.

El procedimiento para obtener el diploma en Pedagogía Terapéutica era el siguiente: una vez hecha la solicitud se aplicaba un baremo para la selección. Los cursos, que se debían cubrir en el plazo máximo de 2 años, se estructuraban en una parte teórica, una parte práctica y una memoria. La duración de la parte teórica era de 400 horas. A los alumnos que superaban positivamente las pruebas de evaluación de los cursos les era expedido por el Ministerio de Educación y Ciencia el diploma correspondiente de Profesor especializado en Pedagogía Terapéutica.



Desde hace algunos años, está en marcha el Plan GARATU. Recoge la oferta institucional de actividades de formación para el profesorado y el personal educativo de la CAPV. Intenta dar respuesta a las necesidades de formación de todos los colectivos presentes en el sistema educativo. Se ofertan cursos relacionados con las necesidades educativas especiales. Hay una convocatoria anual y unos plazos de matrícula para los admitidos.

A continuación exponemos una síntesis de lo acontecido en las universidades de la CAPV, tanto públicas UPV/EHU y UNED, como privadas, Deusto y Mondragon, con la intención de conocer el avance acontecido en cuanto a la formación en los últimos años y como consecuencia, favorecer la comprensión de la situación en la que nos encontramos en la actualidad.

#### 2.6.2.1.- LOS ESTUDIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO

EL Plan de Estudios del título Maestro/a de Educación Especial se implantó en la Universidad del País Vasco (EHU/UPV) en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Gipuzkoa. Se puso en marcha en el curso 1995-96 junto con otras nuevas titulaciones de maestro y maestra mediante las que se pretendía adaptar la formación de los futuros docentes a los cambios que se estaban desarrollando en el sistema educativo como consecuencia de la implantación de la LOGSE. Este título se imparte exclusivamente en el Campus de Gipuzkoa.

Para la fecha en que se implantó el título, el bagaje en Educación Especial de las distintas instituciones públicas y privadas del País Vasco es amplio. Y sin embargo, no se contaba con maestros que dispusieran de una formación inicial especializada para ejercer en estos niveles de la escolaridad obligatoria. Se contaba con una especialización dentro de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (que inició su andadura en 1978), dentro de la sección de Pedagogía, denominada Pedagogía Diferencial. Era un perfil diferente al de maestro.

Para lograr el título de Maestro especialista en Educación Especial el Plan de Estudios ha sido el siguiente: (\*Plan de Estudios homologado por la Comisión Académica del Consejo de Universidades con fecha 16 de mayo de 2000. El Plan anterior databa de 1995).

Por un lado el alumnado cursaba un conjunto de 21 créditos de asignaturas obligatorias comunes a otras titulaciones de Maestro que se impartían en la Universidad del País Vasco. Por otro, disponía de 36 créditos que se correspondían con asignaturas de corte profesional, troncales y comunes a otros títulos de Maestro. Había también 27 créditos de asignaturas obligatorias específicas del título pero que tenían la función de ofrecer una base en formación curricular que habilitaba a los maestros de Educación Especial para la colaboración con los futuros compañeros de equipo docente en centros educativos ordinarios de Infantil y Primaria.

El tramo obligatorio del Plan de Formación se completaba con los 89 créditos de asignaturas troncales y exclusivas de la especialidad, 57 de asignaturas teórico-prácticas, y 32 créditos de los dos practicum con sus correspondientes estancias en centros educativos. Este es el componente de la formación que acentuaba el carácter diferenciado de la titulación en relación a los otros títulos de Maestro.

TABLA 5. ASIGNATURAS RELACIONADAS CON LA EDUCACIÓN ESPECIAL DEL PLAN DE ESTUDIOS DE 1995 DE MAESTRO ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

<b>ASIGNATURA</b>	<b>Créditos</b>
Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial I	4,5
Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial II	4.5
Trastornos de Conducta y Personalidad	6.0
Aspectos Didácticos y Organizativos de la Educación Especial	6.0
Aspectos Evolutivos y Educativos de la Deficiencia Mental	9.0
Aspectos Evolutivos y Educativos de la Deficiencia Auditiva	6.0
Aspectos Evolutivos y Educativos de la Deficiencia Motora	6.0
Aspectos Evolutivos y Educativos de la Deficiencia Visual	6.0
Tratamiento Educativo de los Trastornos de la Lengua Escrita	9.0
Practicum I	10.0
Practicum II	22.0
<b>Total Créditos</b>	<b>89.0</b>

El alumnado del título cursaba asimismo otros 13.5 créditos de asignaturas optativas. A partir del curso 2000-2001, y en colaboración con distintas entidades y profesionales que trabajan en la Educación Especial, se ofreció un conjunto de cursos con los que el alumnado amortizaba algunos créditos de libre configuración. Este itinerario complementario fue propuesto por el equipo

de profesores que impartía asignaturas específicas de la especialidad. Se financiaba a través del Vicerrectorado del Campus de Gipuzkoa con cargo al programa de Extensión Universitaria. A través del mismo se trataba de completar la formación básica con el acercamiento a la Universidad de profesionales y de experiencias institucionales de Educación Especial de nuestro entorno. A modo de ejemplo citaremos: Curso básico sobre Orientación y Movilidad, Lengua y cultura (sordos), Intervención educativa en situaciones sociales de riesgo, Tiflotecnología y creación de materiales adaptados, Conceptos básicos e intervención con personas autistas, Atención Temprana, etc... En total eran necesarios 207 créditos para acceder a la Diplomatura.

Durante el curso 2010-11 desaparece la Diplomatura y se ha implantado en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado un nuevo Plan de Estudios acorde con la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, que tiene la siguiente estructura: Título de Grado en Infantil<sup>8</sup>; Grado en Primaria con una duración de tres cursos académicos y un Minor (Mención-Especialidad) en Educación Especial con una duración de un curso. El Minor está formado por las siguientes asignaturas relacionadas con la educación Especial:

TABLA 6. ASIGNATURAS DEL MINOR DEL PLAN ACTUAL DE ESTUDIOS

Asignatura	Créditos
Alumnado con necesidades educativas especiales I	4.5
Alumnado con necesidades educativas especiales II	4.5
Respuesta a las necesidades educativas especiales I	6.0
Respuesta a las necesidades educativas especiales II	6.0
Taller de recursos I	4.5
Taller de recursos II	4.5
<b>Total Créditos</b>	<b>30.0</b>

Todas asignaturas son obligatorias en el cuarto curso de los estudios conducentes a la titulación de Maestro especialista en EE.

Los Grados de Infantil y Primaria comparten tres Minor y luego cada uno tiene uno específico. Educación Especial, Inglés y Euskera son compartidos aunque se ofrecen más plazas para Primaria.

<sup>8</sup> En la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, se establecen los requisitos para las verificaciones de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de maestro en Educación Primaria. En la Orden 38/54/2007, de 27 de diciembre se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios que habilitan para el ejercicio de la profesión de maestro en Educación Infantil.

El Real Decreto 1594 de 4 de noviembre (MEC, 2011) establece como requisito para desempeñar la especialidad de "Pedagogía Terapéutica", junto con las contempladas por disposiciones anteriores, el "*Título de Graduado o Graduada que habilite para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Primaria, que incluya una mención en Pedagogía Terapéutica o aquellas otras menciones cuyo currículo esté específicamente relacionado con la atención al alumnado con necesidades educativas especiales*" (Pág. 116657). Es decir, una mención (un minor-especialidad) de 30 créditos optativos ECTS, que se oferta a los alumnos de grado de Educación Infantil y de Educación Primaria, relacionada con la atención a las necesidades educativas especiales, más 18 créditos de practicum, más 12 créditos de proyecto fin de carrera acreditan una especialidad. En la anterior diplomatura requería haber cursado casi 100 créditos específicos, incluyendo las prácticas (tampoco eran suficientes). Es evidente la devaluación de la especialidad que se deriva del Decreto Ley. El alumnado saldrá de las Escuelas de Magisterio acreditado como especialista sin disponer de las herramientas básicas que necesitan para cumplir con lo que los centros educativos, familias y sociedad demandan y esperan.

Con la formación recibida en la Escuela de Magisterio lograrán una profundización, dentro de un ámbito que puede ser de su interés, pero no van a adquirir la formación que requiere el trabajo de maestro de educación especial.

**En cuanto al Grado de Pedagogía,** las materias que se contemplan en relación con la EE. son las siguientes: Diagnóstico en Educación, Discapacidad e Inclusión, Asesoramiento y Apoyo Educativo y Dificultades en el Aprendizaje y en el Desarrollo.

#### 2.6.2.2.- LOS ESTUDIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA UNIVERSIDAD DE DEUSTO

El área de educación especial ha sido un centro de interés de la Facultad desde la implantación del segundo ciclo de Pedagogía. A mediados de los ochenta empezaron a pensar en la idea de realizar un Máster en esta área que se iniciaría en el curso 1987-1988. Con el paso del tiempo, el máster en Educación Especial ha ido convirtiéndose en un programa que aborda no solo cuestiones relacionadas con la educación, sino con otros ámbitos que a veces se ubican dentro de los servicios sociales, como son la atención temprana de niños

pequeños con necesidades educativas especiales, y la integración social de jóvenes y adultos con minusvalía. El programa tuvo –y tiene- su foco en la actividad profesional. La parte práctica es intensa, ya que incluye la presencia en seis diferentes centros de prácticas a lo largo de dos años académicos.

En el curso 1990-1991 se puso en marcha un programa de Experto en Educación Especial, orientado a los profesores, que en ámbitos profesionales **suele llamarse "Pedagogía Terapéutica"**. Este curso, desde su inicio, ha permitido a sus participantes gestionar ante la Administración Educativa una habilitación en Pedagogía Terapéutica, que permite el acceso a determinadas plazas relacionadas con las necesidades educativas especiales dentro del sistema educativo. Esta habilitación tiene su reconocimiento por parte del Gobierno Vasco.

El programa se diseñó con una formación teórica y una formación práctica, y en líneas generales, se mantiene en la actualidad. Se han ido introduciendo algunos cambios para dar una respuesta más diversificada a las necesidades de formación. Se incorporaron algunas modificaciones para flexibilizar la oferta de cursos, asimilándola al funcionamiento de los programas de Tercer Ciclo. Así se incorporaron módulos troncales definidos en torno a la articulación de la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales, espacios de opcionalidad centrados en las principales dificultades educativas y, finalmente, trabajos personales tutorizados como un elemento esencial del programa.

En el año 1993 el Ministerio de Educación y Ciencia reconoció la validez administrativa del **título de "Experto en Educación Especial" (Pedagogía Terapéutica)**, titulación que se desarrolla vinculada al máster en Educación Especial. El Gobierno Vasco también reconoció oficialmente el título de Experto en Pedagogía Terapéutica como un curso de especialización de los Maestros.

En el año 2002 se inició el Programa de Experto en Audición y Lenguaje, y se ha impartido ininterrumpidamente hasta la fecha. Durante los años 2005 y 2007 se llevaron a cabo dos cursos de Especialización en Atención Temprana de 100 horas de duración.

El máster en Educación Especial se cierra en el 2008-2009, para adaptarlo al EEES (Espacio Europeo de Educación Superior). Ese mismo curso empieza el máster universitario en Necesidades Educativas Especiales. Es oficial con el aval de la ANECA y de la Uniqual. El 2010-11 comienza a desarrollarse el máster en Inclusión Social y Discapacidad, otro máster oficial. Ambos másteres oficiales recogen las dos áreas del antiguo máster en Educación Especial.

Respecto a los estudios de grado, hay presencia muy fuerte de educación especial en la licenciatura de Psicopedagogía. La hubo también en Pedagogía, una asignatura anual de cinco horas semanales. Hay presencia también de contenidos de educación especial en Educación Social y en el grado de maestro en Primaria. Con una mención prevista en necesidades educativas especiales.

### 2.6.2.3.- LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA UNIVERSIDAD DE MONDRAGÓN

La asociación Hezibide, coordinadora de las cooperativas de enseñanza del Alto Deba, en 1976 creó la Escuela de Magisterio de Eskoriatza, Gipuzkoa, porque el sistema educativo en euskera necesitaba urgentemente maestros y maestras titulados.

Los dos primeros años Irakasle Eskola comenzó a impartir enseñanza como un aula de la Universidad Pontificia de Salamanca.

En 1978 se logró el reconocimiento oficial. El Ministerio de Educación aprobó la creación de Irakasle Eskola, adscrita a la Universidad de Bilbao (más adelante, EHU/UPV).

En 1979 treinta y nueve estudiantes terminan sus estudios, fueron la primera promoción con el diploma de maestro/a.

En 1980 se convirtió en cooperativa, Irakasle Eskola.

En 1981 se gradúa la primera promoción del Plan Especial para Profesores no Titulados. Ese año, 147 maestros/as consiguen su título, después de ejercer durante años como enseñantes, tanto en las ikastolas como en las escuelas públicas. En total, 700 maestros y maestras no titulados conseguirán su diploma en la Escuela de Magisterio de Eskoriatza.

En 1985 Irakasle Eskola organiza, en colaboración con el Departamento de Educación del Gobierno Vasco, cursos especiales para el reciclaje del profesorado.

Y algunos años después, en 1996, se crea la especialidad de Educación Especial, para preparar profesionales de la educación especializados.

En 1997 se incorpora a Mondragon Unibertsitatea como socio fundador, y se convierte en HUHEZI, la facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la misma. Se crea también la licenciatura de Humanidades-Empresa.

En el año 2000 se crea la licenciatura en Psicopedagogía y en el año 2002 dentro de ésta, se crea la especialidad de Intervención Psicopedagógica.

---

#### 2.6.2.4.- LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA DE BERGARA

La UNED de Bergara cuenta con una trayectoria importante en esta materia. En la licenciatura de Filosofía y Ciencias de la Educación, sección de Pedagogía, se han venido impartiendo varias asignaturas relacionadas con la Educación Especial desde hace al menos 25 años. En el plan de estudios de 1979 se contemplan las siguientes:

**“Técnicas de Diagnóstico y Evaluación Educativa”**, asignatura correspondiente al Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales, impartida en el tercer curso de la carrera; **“Diagnóstico Pedagógico y Técnicas de Orientación”**, asignatura correspondiente al Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, impartida en el 4º curso; **“Pedagogía Correctiva”**, perteneciente también al Departamento de M.I.D.E., al igual que la anterior e impartida en el 5º curso de la carrera.

Posteriormente con el Plan de estudios del 1999 (Resolución de la UNED de 12 de noviembre de 1999 (BOE de 3.12.1999) se modifican algunos aspectos de **los estudios y se imparten las materias de “Pedagogía Diferencial” y “Diagnóstico Pedagógico”, ambas de 10 créditos** y anuales, en el transcurso del segundo curso. En el tercer curso se imparte **“Orientación e Intervención Psicopedagógica”, también asignatura anual, obligatoria de 10 créditos.**

Actualmente la Licenciatura de Pedagogía está en fase de extinción. Se implanta el Grado en Pedagogía durante el curso 2010-2011.

Ha habido también una Licenciatura en Psicopedagogía y desde hace varios años se imparte un posgrado de Psicomotricidad.

#### 2.6.2.5.- ENTIDADES PRIVADAS: PSIKOLAN E ISEP

Hay posibilidad de lograr el título de especialista en Pedagogía Terapéutica cursando estudios en empresas privadas que ofrecen cursos de especialización y habilitaciones. En la CAPV son conocidas por sus servicios PSIKOLAN y el ISEP.

➤ PSIKOLAN: es una empresa que ofrece servicios de librería, gabinete, **formación, etc...** Los cursos de formación están dirigidos al campo de la psicología, logopedia y educación. Hay cursos de habilitación, de actualización para profesionales y de asesoramiento psicoeducativo para padres. Ofrecen un curso de Experto en Pedagogía Terapéutica semipresencial de 400 horas de duración total que cuenta con el reconocimiento del Gobierno Vasco. Ofrecen también un curso de Experto en Audición, Lenguaje y logopedia. Desde sus comienzos hace algo más de dos décadas, se han formado con Psikolan más de dos millares de alumnos.

➤ INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDIOS PSICOLÓGICOS (ISEP): es una institución especializada en la formación y en la intervención clínica en los ámbitos psicológicos, pedagógicos y de la salud. Se trata de un centro de formación para psicólogos, educadores y logopedas importante en España ya que llevan formando profesionales desde 1984 habiendo pasado por sus aulas más de 20.000 alumnos. Es la primera y única institución privada europea de sus características que se dedica tanto a la docencia como a la intervención. Ofrecen un Máster en Pedagogía Terapéutica dirigido a licenciados en Psicología, Pedagogía, Psicopedagogía, Medicina, Filología o diplomados en Magisterio. Una vez finalizada la formación, el alumno obtiene una doble titulación: por una parte, titulación propia del ISEP más título de Máster en Pedagogía Terapéutica por la Universitat de Vic. La duración del máster es de dos años académicos y está homologado por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco. También imparte cursos de especialización /habilitación en Audición y Lenguaje.



#### 2.6.2.6. - REGULACIÓN DE TITULACIONES MÍNIMAS

La regulación de las titulaciones mínimas que deben poseer los profesores de los centros privados de Educación Infantil y Primaria, se indica en el capítulo decimotercero de la Orden de 11 de octubre de 1994 mientras que las de los profesores de los centros privados de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato se regulan en la Orden de 24 de julio de 1995. En la CAPV dichas Órdenes se complementan con la de 26 de julio de 1999 del Consejero de Educación, Universidades e Investigación. Aclaran lo que respecta a los requisitos exigidos para reconocer habilitación para el desempeño de puestos de trabajo de la especialidad de Pedagogía Terapéutica, y por otra parte describen las orientaciones dimanadas de la Dirección de Innovación Educativa referentes a la homologación de determinados cursos que habilitan como profesor para impartir PT tanto en Primaria como en primer ciclo de Secundaria, siempre y cuando el asistente al mismo sea profesor en activo en la Comunidad Autónoma del País Vasco tanto en la red pública como en la privada. En caso de duda se asigna a la Inspección General de Educación la tarea de proponer o denegar la habilitación una vez analizados los requisitos de forma individual.

En síntesis los profesores de apoyo a la educación especial en centros ordinarios deberán estar en posesión del título de:

- Maestro, Diplomado en Profesorado de Educación General Básica o Maestro de Primera Enseñanza, con la especialización de Pedagogía Terapéutica o Educación Especial para los puestos de Pedagogía Terapéutica. Los Maestros que carezcan de esas especialidades deberán poseer:
  - A. Licenciatura de Filosofía y Letras, Sección de Pedagogía, Subsección de Educación Especial o equiparación correspondiente.
  - B. Diploma de Educación Especial correspondiente a cursos celebrados mediante convenio entre las diferentes Administraciones Educativas y Universidades.
  - C. Haber superado los cursos de especialidad convocados por el Ministerio de Educación y Ciencia o por los órganos correspondientes de las Comunidades Autónomas que se encuentren en el pleno ejercicio de sus competencias en materia de educación, requiriéndose en este caso, la homologación por el Ministerio de Educación **y Ciencia**.

También es reseñable que actualmente se exigen titulaciones/habilitaciones de Euskara al profesorado de PT- EE- Apoyo (En el año 2008, el 72.02% tiene PL2 o equivalente, el 7.42% tiene PL1 y el 18.56% no tiene perfil lingüístico).

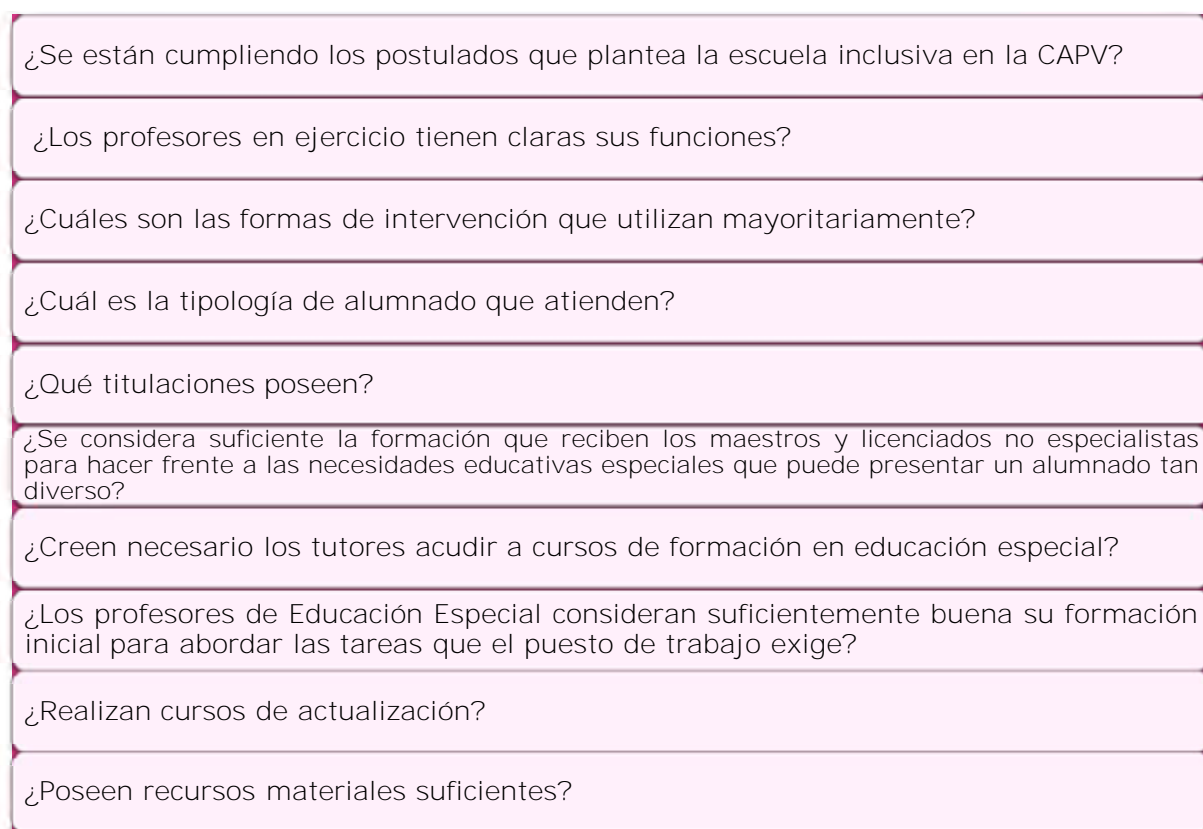
### 3.- EPÍLOGO

En este capítulo hemos expuesto diferentes concepciones de la Educación Especial-Pedagogía Terapéutica y de la terminología relacionada con la escuela inclusiva. A lo largo de la historia reciente ha habido cambios importantes en este ámbito y han variado tanto las clasificaciones del alumnado como la organización del sistema educativo para dar respuesta a su diversidad. Hemos realizado una amplia exposición de la figura protagonista de esta tesis doctoral: el profesor de apoyo-educación especial-pedagogía terapéutica. Describimos el perfil y lo que es un aula de apoyo. Abordamos el complejo tema de las funciones. Continuamos con la tipología y cantidad de alumnado que atiende y los criterios referenciales para la atribución de recursos. Para finalizar nos hemos detenido en el tema de su formación. Describimos la gran variedad de titulaciones e itinerarios formativos con los que se ha accedido al ejercicio de la profesión y la situación algo confusa en la que se ha vivido durante algunos períodos. Nos ha parecido interesante investigar y relatar los orígenes de la formación (tarea que ha sido bastante dificultosa), en primer lugar, porque pueden ser desconocidos para una gran parte de los profesionales y en segundo lugar, porque siempre es conveniente saber de dónde venimos para situarnos mejor y vislumbrar a dónde vamos. Creemos que era muy necesaria una labor de clarificación de este aspecto para todo el colectivo de profesores y es por ello que la hemos abordado en profundidad. Hemos expuesto además, la actual regulación de las titulaciones mínimas que deben poseer para el ejercicio de la profesión. Es evidente por otra parte que no debemos confundir los conceptos de "titulación" y "formación".

La Educación Especial se dirige a aquellos educandos que por diversas causas (sensoriales, psicomotrices, emocionales, cognitivas...) necesitan una adaptación del curriculum ordinario. Es muy difícil establecer la frontera que separa y diferencia a la Pedagogía Terapéutica de la Educación Especial, desde determinadas perspectivas difícilmente pueden distinguirse, pero lo que sí

vemos claro es que la Administración Educativa limita la aplicación-utilización de sus técnicas al tratamiento de ciertos tipos de trastornos y dificultades, simplificando así su ser. La Pedagogía Terapéutica y Educación Especial, como disciplinas, abarcan bastante más que lo que propugna el concepto de profesor de pedagogía terapéutica-educación especial en los últimos años. Se han ido reduciendo las funciones del especialista para ser un colaborador en materia curricular. Si tomamos en consideración como definición de dichas ciencias la finalidad de desarrollar al máximo las potencialidades humanas que un determinado sujeto tiene, las limitaciones que se pongan, o bien en las categorías de sujetos a atender, o bien en los tipos de intervenciones a realizar, serán siempre arbitrarias y por lo tanto cuestionables y modificables con el paso del tiempo.

Llegados a este punto, nos surgen algunos interrogantes:



¿Se están cumpliendo los postulados que plantea la escuela inclusiva en la CAPV?

¿Los profesores en ejercicio tienen claras sus funciones?

¿Cuáles son las formas de intervención que utilizan mayoritariamente?

¿Cuál es la tipología de alumnado que atienden?

¿Qué titulaciones poseen?

¿Se considera suficiente la formación que reciben los maestros y licenciados no especialistas para hacer frente a las necesidades educativas especiales que puede presentar un alumnado tan diverso?

¿Creen necesario los tutores acudir a cursos de formación en educación especial?

¿Los profesores de Educación Especial consideran suficientemente buena su formación inicial para abordar las tareas que el puesto de trabajo exige?

¿Realizan cursos de actualización?

¿Poseen recursos materiales suficientes?

FIGURA 5. INTERROGANTES EN TORNO A LA FIGURA DEL PROFESOR DE APOYO Y LA EDUCACIÓN ESPECIAL I

Estas y otras preguntas son las que trataremos de responder en la segunda parte de esta tesis.



## CAPÍTULO III.

# LOS ORÍGENES DE LA PROFESIÓN. POLÍTICAS Y NORMATIVAS.

### 1.- RECORRIDO HISTÓRICO

A lo largo de nuestra presentación veremos que la organización de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales ha evolucionado a lo largo del tiempo. La situación actual tiene un pasado y también un futuro, éste último por diseñar/ realizar, también por nosotros, los profesionales implicados. Son las colectividades humanas quienes hacen historia.

La pretensión en este capítulo es abordar sucintamente (una profundización, además de inabordable por su complejidad en un solo documento, carecería de sentido en esta tesis) el desarrollo de la Educación Especial desde los primeros intentos de sistematización, la trascendencia de la obligatoriedad de la enseñanza y el doble sistema educativo, hasta su reconceptualización y relativamente reciente inclusión en el sistema educativo ordinario.

Debemos reconocer que entre los señalamientos históricos y las aportaciones de autores, hemos recogido aquellos que permiten una respuesta ordenada y más operativa -comprensible de los ejes evolutivos de la educación especial-; sabemos que necesariamente quedan otras aportaciones en el "tintero", que podrían ser profundizadas desde la bibliografía propuesta.

La documentación que hemos utilizado en este apartado ha sido: Informe Gaur (1973), R.C. Scheerenberger (1984), Molina, S. (1992), Aguado, (1995), Huertas García Alejo, R. (1998), Heward, W.L. (1998), Arnaiz Sánchez, P. (1999), Casado, R. (2002), Palacios Sánchez, J. (2003), González, E. (2003) y Vázquez Gómez, J. (1986).

Para su presentación realizaremos unos "cortes" en la historia que no pretenden recoger de forma estricta y fiel todos los acontecimientos acaecidos, pero que ayudarán a comprender la evolución y puede reflejar cuál ha sido la situación en cada período y los autores y variables más interesantes para nuestra profesión.







### **1.1.- A NIVEL EUROPEO**

Es a finales del Renacimiento cuando aparecen las primeras experiencias en Educación Especial, referidas en concreto a la educación de sordomudos: Fray Ponce de León (1520-1584), partiendo de la idea de la relación causal entre sordera y mutismo, desarrolló un método oral para la desmutización de sus alumnos, difundido y consolidado por Juan Pablo Bonet (1579-1633) con la **publicación en 1620 de "Reducción de las letras y arte de enseñar a hablar a los mudos"**. Ya en el siglo XVIII, el abad francés Charles L'Épée (1712-1789) funda en París en 1755 la primera escuela pública para sordos, la cual posteriormente pasaría a constituirse en el Instituto Nacional de Sordomudos. En torno a los mismos años y también en París se favorece la educación de niños ciegos con la creación a cargo de Valentín Haüy de la primera institución educativa para ellos. Su discípulo, Luis Braille (1809-1852) ideó el universalmente conocido sistema de lectoescritura que lleva su nombre.

Sin embargo, todas estas acciones, como señala Puigdemívol (1986) no dejan de ser anecdóticas en el ámbito de la Educación Especial, están ceñidas a la educación de personas con deficiencias sensoriales, cuyo desarrollo mental no estaba afectado en lo fundamental y que podían colaborar en la superación de sus limitaciones. En cambio, los deficientes mentales, lejos de recibir cualquier mínima atención educativa, se encuentran aislados de la comunidad, hacinados en recintos semicarcelarios. Aguado (1995) se refiere a los siglos XVII y XVIII **como la "época del gran encierro"**.

A continuación se presentan de modo esquemático algunos autores que pueden considerarse pioneros en la profesión con algunas de sus aportaciones más significativas. Quisiera subrayar la relevancia que han tenido las actitudes hacia dichas personas, consecuencia de creencias más o menos infundadas, y cómo los cambios en las mismas han contribuido notablemente a logros sociales, políticos y educativos en relación con la Educación Especial (De Miguel, 1986), (Vislie, 1996).

TABLA 7. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

		AUTOR	APORTACIONES
S. XVII-XVIII ÉPOCA DEL GRAN ENCIERRO		<b>Félix Plater</b> (1539-1614) 	<p>Primeras referencias en la literatura médica que manifiestan cierta preocupación por el estado mental de los niños, en especial de los débiles o deficientes.</p> <p><b>Plater</b> es reconocido por su clasificación de las enfermedades psiquiátricas.</p>
		<b>Thomas Willis</b> (1621-1675) 	<p><b>Willis</b> fue pionero en sus investigaciones neuroanatómicas y fue uno de los primeros en atribuir a las estructuras cerebrales funciones cognitivas precisas.</p>
		<b>Vicente de Paúl</b> (1581-1660) 	<p>Realizó una <b>gran labor caritativa</b> de constante dedicación a los pobres, condenados a galeras, enfermos, niños abandonados, soldados heridos, esclavos, ancianos desamparados, mendigos, refugiados de guerra...</p> <p>En 1617 fundó "<b>las Caridades</b>", que se extendieron rápidamente por toda Francia y luego por el mundo.</p> <p>En 1638, se encargó de la obra de los <b>niños expósitos</b>.</p>
		<b>Comenio</b> (1592-1670) 	<p>Escribió <b>Didáctica Magna</b>. En ella señala cuál es su concepto de la enseñanza que se resume en una frase suya: "enseña todo a todos".</p> <p>Modelo avanzado, en el que contempla a los excluidos del momento, las mujeres y hace mención a los <b>deficientes mentales</b> ("idiotas y estúpidos").</p> <p>"<i>Hay quien es de naturaleza más tarda (...) y hay que ayudarle para que se vea libre de su estupidez</i>".</p>
		<b>Philippe Pinel</b> (1745-1826) 	<p>Propugnaba la humanización del trato que se daba por entonces a las personas aquejadas de enfermedad mental, eliminando, como primera medida, su encadenamiento a las paredes. Consideraba posible la recuperación de un amplio grupo de los "alienados" pidiendo autorización para <b>suprimir el uso de cadenas</b>.</p> <p>Establece la primera clasificación de enfermedades mentales, teniendo sus ideas gran repercusión posterior.</p> <p>Las ideas de Pinel, continuadas por Esquirol, originaron la legislación psiquiátrica francesa de 1838, que permaneció vigente hasta 1990. Tuvieron gran influencia en la psiquiatría y en el tratamiento de los enajenados mentales no solo de su época, sino también de las generaciones siguientes, tanto en Europa como en Norteamérica.</p>
	<b>Jean-Jacques Rousseau</b> (1712-1778) 	<p>Escribió <b>Emilio o la Educación</b>: «El hombre es bueno por naturaleza», de ahí su idea de la posibilidad de una educación.</p> <p>Sienta las bases para situar en el niño el verdadero centro de interés. Considera a los niños con deficiencias sensoriales y deficientes mentales como personas que pueden ser educadas.</p>	

S. XIX ÉPOCA DE LOS PADRES DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL. PROTAGONISMO DE LA PERSPECTIVA BIOMÉDICA	<p><b>PESTALOZZI</b> (1746-1827)</p> 	<p>Uno de los <b>primeros</b> pensadores que podemos denominar como <b>pedagogo</b> en el sentido moderno del término</p> <p>Dirigió su labor hacia la educación popular.</p> <p>El trabajo que realiza Pestalozzi con niños huérfanos y mendigos muestra lo que podría considerarse el posible origen de la educación especial para niños con situaciones difíciles de adaptación social. Su dedicación a los pobres le mereció el título de educador social.</p> <p>En 1798 Pestalozzi abrió una escuela para huérfanos en el que el niño es guiado para aprender a través de la <b>práctica</b>, la <b>observación</b> y por medio de la utilización de los <b>sentidos</b>.</p> <p>Pestalozzi defendía la individualidad del niño y la necesidad de que los maestros fueran preparados para lograr un desarrollo integral del alumno más que para implantarles conocimientos.</p>
	<p><b>Friedrich Fröebel</b> (1782-1852)</p> 	<p>Discípulo de Pestalozzi.</p> <p>Acuñó el término «jardín de niños» (en alemán, <i>Kindergarten</i>), centrandó su actividad en animar el desarrollo natural de los pequeños a través de la actividad y el juego. Para esto, desarrolló material didáctico específico para niños, a los que él llamó "dones", y se preocupó de la formación de las madres, convencido de la gran importancia de éstas en el desarrollo de los sujetos. El niño es considerado el principal protagonista de su propia educación.</p> <p>Principio educativo de "<b>acción-reacción e integración</b>".</p>
	<p><b>Jean Itard</b> (1774-1838)</p> 	<p>Se interesó mucho en el caso del <b>niño salvaje de Aveyron</b>.</p> <p>"<i>De l'éducation d'un homme sauvage</i>" es su obra sobre reeducación con un concepto moderno. Habla de la superposición de la herencia social sobre la genética y de la necesidad de una motivación para que se instaure el desarrollo mental.</p> <p>Después de esta experiencia se dedicó intensamente el resto de su vida a la educación de sordomudos y de ciegos en la <i>Institution impériale des Sourds-Muets</i>. Promovió la creación de centros especializados para la atención de los afectados por éstas y otras minusvalías, siendo un pionero de la educación especial.</p>
	<p><b>Esquirol</b> (1772-1840)</p> 	<p>Alumno de Pinel. Creían que el origen de las enfermedades mentales residía en las pasiones del alma y estaba convencido de que la locura no afectaba total e irremediamente la razón del paciente. Esquirol inició sus cursos en enfermedades mentales que fueron la primera enseñanza formal de psiquiatría en Francia.</p>



		<p>Publicó en 1818 su <i>Dictionnaire des sciences médicales</i>, donde describe, en precisos y espantosos términos, las pésimas condiciones de vida de los locos en Francia, además de diferenciar entre idiocia y demencia y dividir las enfermedades mentales en cinco géneros.</p>
	<p><b>Eduardo Séguin</b> (1812-1880)</p> 	<p>Médico discípulo de Itard.</p> <p>Elabora un método para la educación de los "niños idiotas", llamado <b>método fisiológico</b>, basado en la actividad sensorial y en la amplia utilización de material didáctico, que abarca desde los primeros años de vida hasta formación vocacional de empleo.</p> <p>Demuestra que con la educación adecuada los deficientes mentales pueden mejorar y evolucionar.</p> <p>Dedica su vida a la reforma de las instituciones para deficientes mentales.</p> <p>Clasifica las deficiencias según el grado de retraso.</p> <p>Elabora métodos de diagnóstico y tratamiento.</p>
	<p><b>Samuel Howe</b> (1801-1876)</p> 	<p>Médico interesado en la educación de niños sordos y ciegos. Vinculado estrechamente al movimiento institucional respecto al retraso mental en EEUU. Fundó en 1848 una <b>escuela experimental</b> del Instituto Perkins.</p> <p>Desarrolla nuevos métodos de enseñanza para sordos y ciegos, defendió activamente los <b>derechos</b> de los retrasados mentales e impedidos y reclamó para ellos un mejor trato y <b>capacitación</b>.</p>
	<p><b>John Langdon Down</b> (1828-1896)</p> 	<p>Médico británico conocido por ser el primero en describir las características del <b>Síndrome de Down</b>.</p> <p>Estudia medicina en el Royal London Hospital, donde comienza su trabajo con niños afectados de diversos grados de discapacidad intelectual, fruto del cual publicará en 1866 su famoso estudio "Observations on an ethnic classification of idiots", donde hace la primera descripción de un individuo mongólico.</p>
	<p><b>Jacques-Étienne Belhomme</b> (1800-1880)</p>	<p>Su tesis presentada en 1824 titulada <b>Essai sur l'idiotie</b> está considerada como la primera obra francesa dedicada íntegramente a la deficiencia mental. Se interesó desde muy joven por la posibilidad de <b>estimular las capacidades</b> de estos pacientes, hasta el punto de plantearse como objetivo principal de su trabajo «mejorar la suerte de estos infortunados».</p> <p>Introduce el concepto de <b>educabilidad</b>, como "aptitud innata del hombre" a recibir educación, siendo ésta proporcional a la inteligencia.</p>
<p><b>Jean Pierre Falret</b> (1794-1870)</p> 	<p>Se inclinó por el estudio de la enfermedad mental, inspirado por Pinel y Esquirol, llegando a ser uno de los más destacados representantes de la escuela francesa.</p> <p>En 1831 fundó una escuela para internados en el hospital de Salpêtrière, donde estaba al frente de los idiotas.</p>	

	<p><b>Felix Voisin</b> (1794-1872)</p> 	<p>En 1833 se encargó del servicio para niños idiotas y epilépticos del Hospicio de Sevres.</p> <p>Aplicó su <b>método ortofrénico</b> con niños a los que distribuyó según su nivel. Este método pretendía potenciar las facultades del niño y ampliar su factor intelectual y los valores morales.</p> <p>Intentó combinar medicina con didáctica, defendiendo un tratamiento más individualizado con grupos reducidos.</p> <p>Desarrolla esta nueva visión del niño que, por su deficiencia intelectual, precisa de una <b>educación especial</b>.</p>
	<p><b>Delasiauve</b> (1804-1893)</p> 	<p>Uno de los principales continuadores de esta corriente médico-pedagógica y «<b>autor puente</b>» entre sus iniciadores y la generación que consiguió su definitiva institucionalización.</p> <p>Insiste en la necesidad de <b>explotar las potencialidades</b> que puedan quedar en los idiotas, estimulando la atención, la comparación, el deseo, el gusto, etc., siendo considerado como uno de los primeros autores que introducen principios de psicomotricidad y ortofonía.</p>
	<p><b>Tranquille Vallée</b> (1816-1885)</p>	<p>Propuso un <b>método educativo</b> para idiotas, mediante el cual, "con una paciencia infinita, se enseña al idiota a caminar, a correr, a oler, a gustar, a servirse de sus sentidos, y estos ejercicios hábilmente graduados producían resultados asombrosos".</p>
	<p><b>D. M. Bourneville</b> (1840-1909)</p> 	<p>Discípulo de Delasiauve, desarrolló una <b>labor institucional</b> tan intensa como la de sus predecesores. Fue fundador de una colonia educativa para niños deficientes en Vaucluse y, finalmente, jefe del servicio de niños idiotas y epilépticos de Bicetre donde creó un Instituto médico-pedagógico.</p> <p>Empieza a tener en cuenta la <b>herencia</b> y el <b>alcoholismo</b> como causa de desarreglos mentales.</p>
	<p><b>Édouard Claparède</b> (1873-1940)</p> 	<p>Inició en Ginebra <b>clases</b> para niños retrasados en 1898, y en 1904 inauguró una escuela médico-pedagógica, destinada a establecer, mediante el diagnóstico, criterios para la clasificación de alumnos destinados a clases especiales.</p>

SIGLO XX. INSTITUCIONALIZACIÓN. SIGLO DE LAS LUCES PARA LA EE.	<p><b>María Montessori</b> (1870-1952)</p> 	<p>Entre 1898 y 1900 trabajó con niños considerados mentalmente perturbados. Se dio cuenta de que estos niños tenían potencialidades que, aunque estaban disminuidas, podían ser desarrolladas y que eran dignos de una vida mejor. Aquí decide dedicarse a los niños el resto de su vida.</p> <p>Se basa en los trabajos de Itard y Seguin para desarrollar unos programas educativos aplicados a la educación de deficientes mentales. Concluye que la dm no es un problema médico sino pedagógico. Demuestra la validez de la <b>educación sensorial y motora</b> como <b>base</b> para el acceso posterior a la educación intelectual y moral.</p> <p>Fundamenta sus trabajos en la <b>espontaneidad</b>, el <b>juego</b>, el <b>dibujo</b>...</p>
	<p><b>Ovidio Decroly</b> (1871-1922)</p> 	<p>Médico, psicólogo y educador.</p> <p>Defendió que el tratamiento de los DM no debe darse a través de la medicina, sino por <b>vía educativa</b>, y defiende también la educación en el <b>medio natural</b>.</p> <p>Creó un método pedagógico de enseñanza globalizado y métodos globales de enseñanza de lectoescritura.</p>
	<p><b>Alfred Binet</b> (1857-1911)</p> 	<p>Se le conoce por su esencial contribución a la psicometría como diseñador del <b>test de predicción del rendimiento escolar</b>, en colaboración con Théodore Simon, que fue base para el desarrollo de los sucesivos test de inteligencia.</p> <p>Inició una intensa actividad en las escuelas para crear una comisión encargada de acometer el estudio de las condiciones en las que debería estar prevista la educación de los niños anormales.</p>
	<p><b>Sante De Sanctis</b> (1862-1935)</p> 	<p>Otorgó especial importancia al papel del <b>maestro</b> en el diagnóstico precoz de deficiencias mentales en la infancia, como Binet y Rodríguez Lafora.</p>
	<p><b>Gonzalo Rodríguez Lafora</b> (1886-1971)</p> 	<p>Psiquiatra español, que intenta encontrar las causas psicológicas o biopsicológicas de la desadaptación o las dificultades de aprendizaje de niños a los que se etiqueta como <b>"anormales"</b>. <b>"Es de gran importancia para el educador el estudio del diagnóstico y de la pedagogía de los niños mentalmente anormales"</b>.</p>
	<p><b>Théodore Simon</b> (1872-1961)</p> 	<p>Colaborador de Binet en la elaboración de una <b>Escala para medir la Inteligencia</b>, cuyo fin era idear una guía práctica para detectar aquellos niños cuyos pobres resultados escolares indicaban su necesidad de recibir educación especial.</p>

## 1.2.- A NIVEL NACIONAL

En España la escolarización de los niños con necesidades educativas especiales es relativamente reciente, pero hay que tener presente que también se constatan carencias importantes durante gran parte del siglo XX en la educación de los niños que no presentan dificultades.

El profesor Tiana Ferrer (1994, p.25) señala al comienzo de su artículo "Atención educativa a los desaventajados. Breves notas históricas", la dificultad existente para trazar de manera rigurosa la evolución histórica de la atención educativa a los "desaventajados".

*"Tratándose de una historia aún por escribir, el que pretende abordarla tropieza con problemas importantes. Entre ellos me atrevería a señalar algunos. En primer lugar, la falta de una periodización adecuada, que permita establecer etapas y trazar la evolución general. En segundo lugar, la necesidad de adoptar enfoques interdisciplinarios, que conecten la vertiente estrictamente educativa del estudio con la asistencial. En tercer lugar, la dificultad de documentación y la falta de estudios sectoriales o regionales/locales, que permitan descender desde el plano de lo general y lograr un mayor grado de detalle."*

A pesar de lo dicho y siguiendo al mismo autor podemos afirmar lo siguiente:

- La oferta escolar era a comienzos de siglo claramente insuficiente en relación a las necesidades sociales.
- Eran amplias las capas de la sociedad que no valoraban adecuadamente el papel de la educación para su propio desarrollo, lo que generaba una débil demanda educativa.
- **En 1908 la población no escolarizada era un 40'2%. Sólo 6 de cada 10 niños y niñas españolas entre los seis y los once años de edad contaban con plaza en escuelas públicas o privadas.**
- En 1934 la tasa de escolarización continuaba siendo en torno al 56%.
- La Constitución de 1812 ya había proclamado solemnemente la universalidad de la educación.

- La Ley Moyano (Ley de Instrucción Pública de 1857) declaró obligatoria la instrucción primaria para los españoles entre los seis y los nueve años de edad.
- En 1901 y 1923 se ampliará el límite superior de la escolaridad obligatoria hasta los 12 y 14 años.
- Muchos niños irían a la escuela solamente dos, tres, o cuatro años, el tiempo justo para aprender a leer y escribir y adquirir unos rudimentos de aritmética, doctrina cristiana y cultura general. Muchos de los que abandonaban la escuela estaban destinados al trabajo infantil (muchos de ellos eran menores de 10 años, se encontraron niños de 6 años en las minas de Linares). A los niños que no iban a la escuela ni entraban en el mundo laboral, les quedaba la calle.
- La sociedad española de finales del siglo XIX y comienzos del XX cultivó la beneficencia como un mecanismo privilegiado de atención a los desaventajados. Tanto los poderes públicos como los ciudadanos dedicaron notables recursos y esfuerzos a esa tarea.

Los historiadores de la educación española han reiterado la necesidad de distinguir entre legalidad y realidad. Como es bien sabido, la escolarización obligatoria no llegaría a ser universal hasta años recientes, después de la Ley General de Educación. Durante los más de cien años transcurridos entre las grandes leyes escolares españolas de 1857 y 1970, el desarrollo del sistema escolar fue siempre a la zaga de las necesidades sociales.

No obstante, no puede decirse que no existiese preocupación ninguna. De esa inquietud surgieron las experiencias que describimos a continuación.

### 1.2.1.- EDUCACIÓN DE PERSONAS SORDOMUDAS Y CIEGAS

**El Primer Colegio Público, la Casa Colegio de Sordomudos de Madrid** se inauguró el 9 de enero de 1805. La Real Sociedad Económica Matritense de los Amigos del País se encargó de encontrar un local, dotarlo de financiación, preparar una dirección científico-técnica, redactar unos estatutos, **formar unos profesores...y propusieron al monarca Carlos IV hacerse cargo de la enseñanza de los sordomudos.**

Antes ya se contaba con alguna experiencia pública, en 1795, en las aulas del colegio de las Escuelas Pías de Lavapiés en Madrid y con realizaciones privadas, más o menos documentadas y de repercusión variable, pero de mínimo alcance social al ser solo privativas al alcance de unos pocos, ya lo hemos citado anteriormente (históricamente algunos niños sordos recibieron instrucción por aquellos que tradicionalmente consideramos iniciadores de la EE: Ponce de León, Carrión y Bonet).

El colegio de Madrid tuvo como objetivo la formación de ciudadanos útiles a sí mismos y a la sociedad de la que formaban parte. En la instrucción del posteriormente Real Colegio se incluían: leer, escribir, aritmética, gramática castellana y además geometría, geografía e historia, los principios de la religión y lo que Carlos IV añadió: **“proporcionar un oficio a los pobres para que puedan ser útiles”.**

Más adelante se contempla con Fernando VII la educación de niñas y el 10 de septiembre de 1835 se extiende el beneficio de la instrucción a las alumnas sordas de Madrid con la apertura de la escuela externa (30 años después de su inicio), nombrándose profesora a Doña **Jacoba Hernández, primera profesora de niñas sordas en España.** El reglamento de 1838 (en su art.1º) ya indica explícitamente que el establecimiento tiene por objeto la instrucción de las personas de uno y otro sexo.

Ponen en marcha la escuela de Tipografía con imprenta y encuadernación y posteriormente con prensa litográfica que va a dar vida y formación para el trabajo a gran número de jóvenes sordos. Germen de empleo protegido que **desarrollará una gran actividad editorial con el rótulo “Imprenta del Colegio**

Nacional de Sordomudos". En 1850 se crearon los talleres de carpintería, sastrería y zapatería. Se pensó en extender la enseñanza profesional a las prácticas agrícolas, al ser muchos sordos de procedencia rural, pero eso se logró 80 años después, en 1921. El reglamento de 1863 contempla que el centro tiene por objeto **"dar una primera instrucción y prepararlos para un arte u oficio o profesión liberal"**. En su artículo 14 recoge una gran cantidad de oficios tanto para los chicos como para las chicas (Martínez, 2006, p.6).

En 1898 el colegio pasó al Paseo de la Castellana y se implantaron gran parte de profesiones. Crearon muchísimos talleres (en 1911 se creará el taller de Joyería, en 1973 el de Prótesis dental...).

A finales del siglo XIX, aparte de los colegios de Madrid y Barcelona para el alumnado sordo, entrarán en funcionamiento los de Salamanca (1863), Santiago (1864), Burgos (1868), Zaragoza (1871), Sevilla (1873), Valencia (1886) y Deusto (1894).

Respecto a la convivencia con personas ciegas, el 13 de julio de 1834, D. Juan Manuel Ballesteros elevó a la Sociedad matritense un informe sobre los progresos realizados por un alumno ciego, solicitando la creación de una escuela de ciegos, propuesta acogida calurosamente por la Sociedad y aceptada por S.M. la Reina, instalándose, de forma provisional, en el Real Colegio de Sordos. El 20 de febrero de 1842 se incorporan definitivamente al sistema educativo, pasando a denominarse Real Colegio de Sordomudos y Ciegos de Madrid.

El Colegio Nacional no sólo se preocupó de sus alumnos durante su estancia en el centro, sino que siguió preocupándose de su situación después de dejar el mismo.

### 1.2.2.- EDUCACIÓN DEL DEFICIENTE MENTAL

Las primeras instituciones para la educación y tratamiento de los “débiles mentales y atrasados” aparecieron en España hacia 1875, sin que tuvieran apenas seguidoras inmediatas.

Habría que esperar a 1910 (Real Decreto de 22-1-1910) para que el Estado Constituyese el Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales, a partir del anteriormente existente de sordomudos y ciegos.

Aunque la necesidad de desarrollar más ampliamente la Educación Especial estaba presente entre los educadores españoles de la época, en buena medida por influencia de algunas corrientes educativas como la Escuela Nueva y gracias a la labor de fomento de los contactos internacionales realizada por la Junta de Ampliación de Estudios (Marín Eced, 1990 y 1991), la concreción institucional de dichas inquietudes debería esperar a tiempos más favorables. La lenta expansión del sistema educativo actuaba como un factor de retraso, ya que el problema de la educación de los deficientes quedaba empequeñecido ante las graves carencias educativas existentes **para la población “normal”**. Por el momento, el desarrollo experimentado por la educación de deficientes era casi testimonial y circunscrito al plano académico y al debate entre especialistas.

Entre estos, tal y como escribe Molina (1992) a quienes denomina “reformadores españoles” está **Francisco Pereira, autor de la obra “Por la infancia mentalmente anormal” (1907) y ardiente defensor de** la creación de colegios especiales para estos niños, denotando en sus propuestas actitudes contradictorias entre la prevención social y el filantropismo; Vidal Perera que en 1908 publica el primer tratado español de Psiquiatría Infantil, donde se refiere a los niños mentalmente anormales influido por las ideas relativas a la herencia psicológica; Marín Agramunt, a quien la Sociedad Española de Higiene Escolar le concede un premio por una obra donde se propugna la exclusión familiar, educativa y social de los “**desgraciados anormales**”; María de la Rigada, vocal activa del Patronato Nacional de Anormales, publica en 1916 una obra cargada también de ideología segregadora, etc. Fierro (1984) apunta que Pereira fue en España ***“el primero en concebir un proyecto claro y explícito sobre la necesidad***



*de escuelas especiales para deficientes y también reivindicar la autonomía del maestro, del educador, frente a los médicos”* (Fierro, p.405).

En 1923 aprobaron la primera oposición para la provisión de tres plazas de maestras en la Escuela Central de Anormales en Madrid, **Maria Soriano** (que obtuvo el número uno por lo que fue nombrada Directora), **Doña Carmen Higuelmo y Doña Dolores Plaza**.

Maria Soriano recopiló un curriculum profesional muy interesante. Se especializó en Biología y en el año 1925 en Técnicas de Educación Especial en Suiza, Francia y Bélgica. En 1930 en Alemania y Austria en ambas como Post-Grado, y por promoción de la junta de ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas en España. Obtuvo la titulación en Psicología Aplicada por el Instituto de Orientación Profesional en Madrid (1931) y París (1933), en 1941 terminó los cursos de psicomotricidad en Suiza y en 1953 en la Facultad de medicina de París, obtuvo el título Internacional de Fono-Audiología y Logopedia.

Desde su toma de posesión como Directora de la Escuela Central de Anormales, aneja al Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos, el 8 de marzo de 1923, que en 1960 pasó a llamarse Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica, hasta su jubilación oficial y administrativa en 1970, dedicó toda su vida a la docencia, formación de personal e investigación.

De cualquier manera, es en el siglo XX cuando comienzan a crearse instituciones en nuestro país. Podemos distinguir tres períodos que van a estar representados por medio de esquemas.

- Primer período: 1906-1936, creación de las primeras instituciones en la atención a personas con deficiencia mental.
- Segundo período: 1940-1985, consolidación del proceso de Institucionalización. Creación de centros específicos. Especialización del profesorado.
- Tercer período: 1985-actualidad, se generalizan las experiencias de integración escolar, a raíz del principio de normalización.

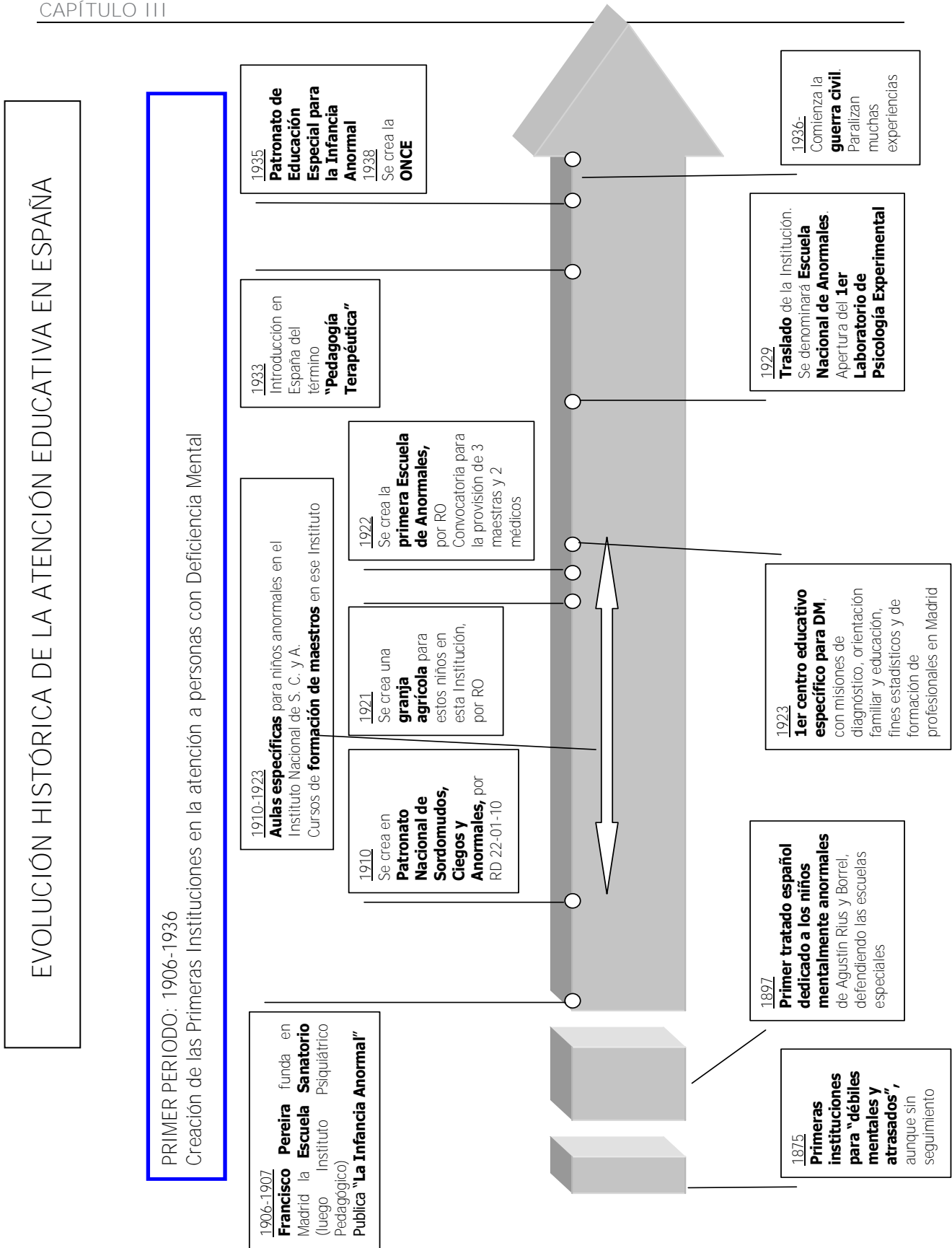


FIGURA 6. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA ATENCIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA.

PRIMER PERÍODO 1906-1936

(Elaboración: Marta Lasa, alumna de Magisterio)

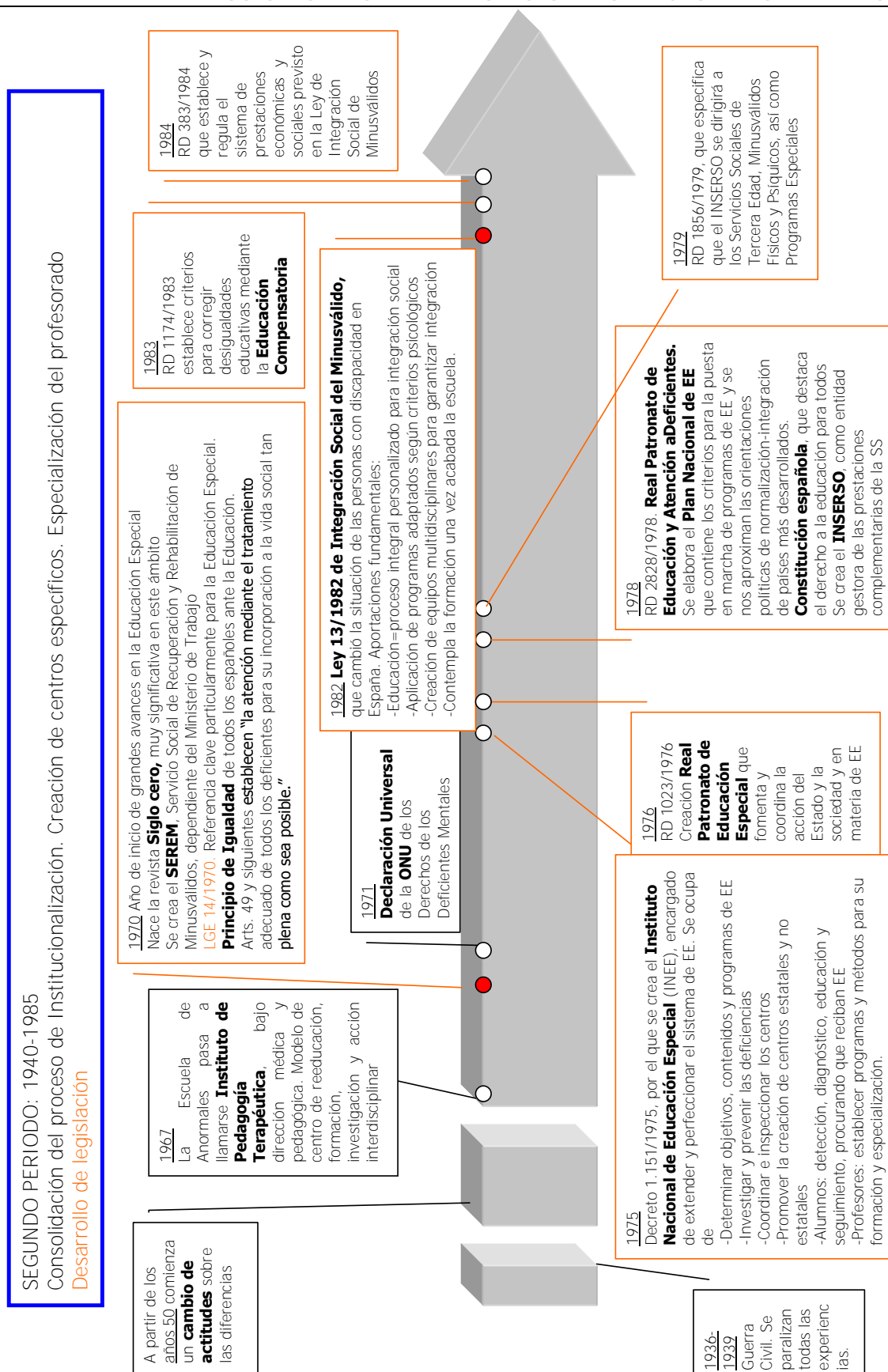


FIGURA 7. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA ATENCIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA.

SEGUNDO PERÍODO: 1940-1985

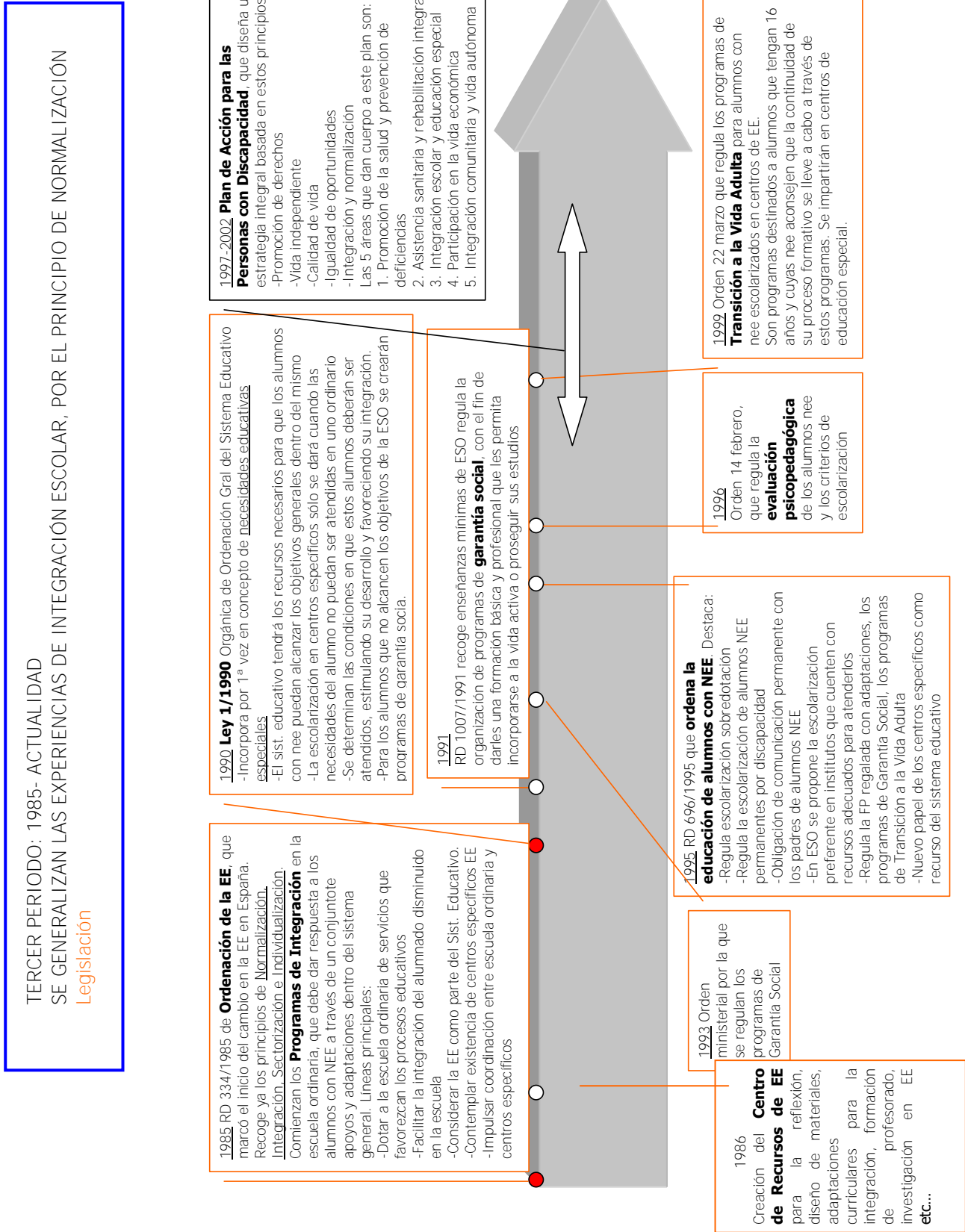


FIGURA.8.EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA ATENCIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA:

TERCER PERIODO 1985 - actualidad

## 1.3.- A NIVEL AUTONÓMICO

Dividiremos la historia en dos períodos: el primero llegaría hasta 1982 (anterior al proceso de Integración Escolar) y el segundo desde esta fecha hasta la actualidad.

### 1.3.1.- ATENCIÓN EDUCATIVA HASTA 1982

En el País Vasco, como en el resto de Europa, se organiza la educación de los discapacitados sensoriales antes que la de otros colectivos como el de personas con deficiencia mental, parálisis cerebral y autismo.

Por la importancia que tuvieron en su tiempo vamos a citar brevemente dos instituciones educativas pioneras: El colegio de niñas ciegas de San Rafael y el colegio de niños sordos de Deusto. En Bilbao, enclavado en la popular calle de Pérez Galdós, había un edificio **que se denominaba "el chalet de los Ciegos"**, reducto en el que personas que habían perdido la vista o habían nacido sin ella, trataban de hacer más agradables los días de su existencia juntándose con sus iguales. También describiremos los orígenes de la educación de las personas con deficiencia mental en cada una de las tres provincias.

#### 1.3.3.1.- EL COLEGIO-ASILO DE NIÑAS CIEGAS DE SAN RAFAEL

El día 31 de enero del año 1905, cuatro Religiosas: M. Marie du Sacré Ceour, M. Marie Antonine, M. Germaine y H. Marie Bernardine, miembros de la congregación religiosa francesa "Dominicas de la Inmaculada Concepción de Tolouse" **alquilaban, y más tarde compraban, una** pequeña villa en lo alto del Paseo de Hériz en San Sebastián.

Así nacía el Colegio-Asilo de niñas ciegas de San Rafael. En su título quedaba bien señalada la finalidad de la obra. "San Rafael" nacía a imitación del Instituto para Ciegos de Tolouse, donde la congregación religiosa trabajaba casi desde su fundación, y nacía con carácter totalmente benéfico a merced de la caridad y altruismo de los donostiarras. Estos, desde el principio, acogieron la Obra con entusiasmo, generosidad y enorme cariño. Gracias a sus donativos

pudo comprarse la Villa, e irla ampliando con un pabellón que albergaba dormitorios, comedor y salas de estudio.

Profesoras contratadas impartían lo que hoy día llamaríamos enseñanza primaria; desde el principio se potenció la enseñanza esmerada del braille como sistema para el consumo interno, **y del "Valu"** para la relación con el exterior. Así mismo se concedió importancia a la enseñanza musical, que, comenzada en el centro, y seguida luego en el Conservatorio Municipal de Música de San Sebastián, hizo que numerosas alumnas ciegas cursaran estudios superiores de piano y violín.

A partir de los 18 años, las alumnas pasaban al taller ocupacional del centro. Allí se trabajaba en refuerzos de redes, y se arreglaban sillas y toda clase de muebles.

De aquella primera etapa de San Rafael hoy aún se recuerda con nostalgia y cariño las visitas de las sociedades gastronómicas de San Sebastián, instituciones religiosas y civiles, **etc...** De todos ellos dependían en su mayor parte la economía de la Obra y el haber podido gozar de tantas fiestas populares. Se recuerda también las visitas de la Reina María Cristina que siempre que venía a San Sebastián, a cualquier hora, sin previo aviso acudía a San Rafael para charlar un rato con sus "niñas queridas".

Pasados cincuenta años, la Obra seguía creciendo. Es lo que llamaríamos su segunda etapa. Se construyeron nuevos pabellones, nueva capilla. Se instaló una Escuela Apostólica y un Noviciado. Comenzó su relación con la ONCE, a través de D. Ignacio Satrústegi, entonces Director General de la misma. Se amplió la escuela con niñas que la ONCE enviaba y profesorado costeado por la misma Institución. Se continuaba con la enseñanza esmerada del Braille, si bien a los punzones y pautas antiguas había sustituido la Perkins y la máquina de escribir en videntes. Iba en auge la enseñanza musical; se ampliaban estudios en Institutos y escuela de Magisterio de la ciudad.

A la aportación económica de la ONCE se añadía la que ofrecía la Diputación Provincial para las alumnas de Gipuzkoa. Seguían los donativos de entidades y particulares. El taller ocupacional seguía en activo.

Y llegó una tercera etapa (que dura hasta nuestros días). En el año 1968, debido a la crisis habida en la congregación religiosa que atendía el centro, y no habiéndose podido llegar a un acuerdo entre la misma y la ONCE por la que ésta alquilaba el edificio y continuaba la función docente, se trasladaron a la Villa San Antonio, en la Avenida Alcalde José Elósegui, 36 en San Sebastián. Debido a su espacio reducido se dio por terminada la enseñanza con niñas y quedó "San Rafael" como Residencia-Hogar para ciegas mayores o jóvenes con problemas añadidos a la ceguera. Económicamente se mantenía por las pensiones de las residentes y sobre todo por la aportación de ONCE. Sigue el taller ocupacional. En el año 2005 se celebró el Centenario de una obra que nació y sigue hasta nuestros días, al servicio de los discapacitados visuales.

#### 1.3.1.2.- EL COLEGIO DE SORDOMUDOS Y CIEGOS DE DEUSTO

Un magnífico artículo publicado en "El Correo" (Villa Bilbao, J.), el día 15 de febrero de 2004 ilustra la historia de esta institución.

*"Vizcaya contó desde 1894 con una institución de educación especial para los que carecían del don de la palabra y de la vista. Una escuela para discapacitados de las mejores de España.*

*Cerrado su oído a cuanto se habla en torno suyo, permanece su inteligencia libre de los errores y máximas egoístas que tanto abundan en la sociedad y tanto daño causan a los oyentes desde su infancia". Con esta rotundidad se manifestaba la Junta General del Colegio de Sordomudos y Ciegos de Vizcaya en su memoria correspondiente a los años 1894-1905. Diferentes, pero no incapaces, era el resumen de aquella afirmación que reivindicaba, al mismo tiempo, la validez de unos métodos que hacían del cariño y la cercanía las claves para la obtención de buenos resultados educativos.*

*En absoluto se ocultaba que la labor desarrollada para con este colectivo en especial era lenta y laboriosa y su éxito depende de la escrupulosidad en la aplicación de todos los procedimientos que recomienda la Pedagogía y su adaptación a las condiciones especiales de nuestros educandos. Por ello uno de los principios básicos era el de la mejora continua de la enseñanza. De hecho,*

*en 1903, tan solo nueve años después de su puesta de largo, la junta rectora del colegio llevó a cabo un completo proyecto de reorganización de todos sus planes de estudios que incluyó reformas en los aspectos intelectuales y materiales.*

*Pero, ¿qué fue en realidad el Colegio de Sordomudos y Ciegos de Vizcaya?*

*En resumen, no fue más que una temprana concreción del espíritu de beneficencia que inundó las conciencias en la segunda mitad del siglo XIX. Su existencia legal como institución benéfica arrancó el 8 de marzo de 1894, cuando el por entonces Gobernador Civil, Fernando de Torres y Almunia, aprobó su primer reglamento oficial. El 26 del mismo mes se puso la primera piedra en terrenos de la anteiglesia de Deusto, en medio de un ambiente festivo. Estuvieron presentes, además del párroco y la Corporación municipal en pleno, el vicepresidente de la Diputación, el alcalde de Bilbao y distinguidos representantes de otros municipios y de la prensa. Todo un acontecimiento. Se confiaba en la conciencia y en la generosidad del pueblo de Vizcaya para patrocinar la nueva institución. En 1897 se había concluido parte del colegio, la parte central. Había que hacer frente al costo de las obras y a la gran cantidad de solicitudes que había para ingresar en él. La Junta se vio ante la desagradable tesitura de negar algunas admisiones. Se recurrió al generoso esfuerzo del vecindario, a las ayudas de otros establecimientos benéficos, de instancias oficiales y a las familias con amplitud de recursos. En mayo de 1902, se reanudaron las obras. Se hicieron las prolongaciones laterales y se levantó un pabellón independiente de enfermería.*

*Con el tiempo se culminaron unas instalaciones dignas en las que se intentó no faltase de nada. Contaban con luz eléctrica, mobiliario suficiente, lavadoras, mesas de mármol en los comedores, buenas camas, despensas y depósito de víveres y hasta se proyectó la construcción de una estancia hidroterápica de baños y duchas. Prácticamente en 1909, el colegio estaba terminado. Pero lo verdaderamente importante estaba en su interior. Se trabajaba para integrar a los alumnos en una vida activa gracias a una formación útil y práctica. Carpintería, técnicas de adorno, trabajo del yeso, chistu, tamboril y dibujo eran algunas disciplinas en las que se formaba a los alumnos con el convencimiento de que podían valerse por sí mismos. No se*



*descuidaba todo lo relativo a la higiene y desarrollo físico, pues en la mayoría de estos predomina el raquitismo y otras afecciones.*

*Para ingresar no se requería más que tener entre 6 y 14 años, haber pasado las enfermedades de la infancia, estar vacunado y acreditar ser vizcaino o al menos, demostrar que los padres llevaban viviendo en Vizcaya siete años como mínimo. La matrícula estaba abierta todo el año.”*

### 1.3.1.3.- ATENCIÓN EDUCATIVA DEL DEFICIENTE MENTAL EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DEL PAÍS VASCO

En la década de los 60 se produjo un cambio de actitud de una parte más o menos numerosa de la colectividad hacia la persona con discapacidad por diferentes razones entre las que señalaremos como más importantes:

- Los resultados de las investigaciones en torno a las causas de la deficiencia y la divulgación de las mismas (lenta divulgación por cierto).
- La burguesía liberal, que se ve afectada también por el problema y no puede tolerar un planteamiento feudal del mismo. Por ello, la actitud ante el deficiente “se humaniza”.

*“Famosos artistas, políticos importantes, burgueses de intachable conducta declararán sin vergüenza alguna y a veces casi con orgullo que tienen un hijo subnormal o “un hijo que no es como los otros” (Gaur, 1973, p.33).*

Se hablará de “integrar al deficiente mental” pero la “integración” planteada en los términos en que se va a diseñar no es, ni mucho menos, un paso hacia su participación en los diferentes aspectos de la vida social. Está pensada, más que en adaptar al deficiente, en liberar a los padres de la culpa que con el viejo planteamiento les correspondía.

*“Medicina y Pedagogía se unen; se habla de educar al subnormal, de integrar al subnormal en la sociedad, de que participe en la vida activa” (Gaur, 1973, p.30).*

Afortunadamente el movimiento ha sido imparable y hemos llegado al momento actual, de considerarles personas con los mismos derechos que cualquier otra, ciudadanos de pleno derecho.

### 1.2.3.1.1.- ATENCIÓN EDUCATIVA A LAS PERSONAS CON DEFICIENCIA MENTAL EN GIPUZKOA

En el año 1972 y transcurrida una década de servicios especializados para los deficientes mentales se realizó durante dos años un estudio provincial que fue un encargo de la Asociación Guipuzcoana pro subnormales y el Patronato San Miguel al equipo Gaur. Necesitaban un informe que les facilitase los elementos de juicio concretos para tomar las decisiones más oportunas de cara al desarrollo futuro de su labor y no se escatimaron medios para llevarlo adelante. En el empeño de avanzar y de proponer aires nuevos a la realidad social de la subnormalidad hasta entonces excesivamente tratada en términos psicoafectivos, se constataba la necesidad de proponer planes de actuación a corto y largo plazo y se creyó oportuno difundir este trabajo que denominaron **"Informe Gaur; el problema de la deficiencia mental en Guipúzcoa"**.

Entre la amplitud de temas que recoge, esboza la historia de la deficiencia mental a grandes rasgos, un poco porque no era su fin **"hacer historia"** en este trabajo y un mucho porque dicen que las fuentes de información son muy escasas y poco accesibles.

*"En lo que respecta a Guipúzcoa (no hemos podido encontrar ni una palabra impresa sobre deficiencia mental con cierto enfoque histórico) la trayectoria histórica debe ser bastante similar a la del resto de Europa. Guipúzcoa conoció el gran miedo de la lepra (en varios archivos Guipuzcoanos existe documentación sobre la peste de 1530-31) y los hospitales y asilos datan ya del siglo XVI. Tolosa, según actas del Ayuntamiento, tenía ya un centro de caridad en 1577, en Villafranca había un hospital en 1516, Elgoibar tenía cinco hospitales en este siglo, también Azcoitia contaba con un centro asilar, Zumaya, etc. Es de suponer que en estos centros se recluyeran vagabundos, dementes, ancianos, deficientes... En el siglo XVIII el País Vasco entra de algún modo (si bien el proceso demográfico no es comparable al de Francia o Inglaterra) en la "Europa del Caballo de Vapor" y conocerá sus consecuencias. En 1798 el Obispo de Calahorra estableció una inclusa en Mondragón y en 1803 según acuerdo de las Juntas de Vergara se establecieron otras tantas en San Sebastián, Tolosa, Azpeitia y Mondragón. En Mondragón precisamente se crea el primer gran centro psiquiátrico. El Balneario de Guesalibar, un tanto desacreditado tras la*

*muerte violenta de Cánovas del Castillo el 8 de agosto de 1897, fue habilitado como manicomio en 1898. Respecto a que en Santa Agueda enfermos seniles, oligofrénicos y dementes estuvieran reclusos y en condiciones bastante similares a las descritas en el caso del Hospital General no existe la menor duda. Y no hablamos ya del siglo XVII. El año 1965, con ocasión de una visita, la Junta de la casi recién constituida Asociación Guipuzcoana pro-subnormales, encontraría oligofrénicos que ofrecían un cuadro tan deprimente que se decidió construir o habilitar un centro para profundos” (Gaur, 1973, pp.30-31).*

En la visita que realizó el equipo al sanatorio psiquiátrico de Santa Águeda pudieron comprobar que enfermos mentales y deficientes seguían todavía bastante unidos en su suerte. En los patios y en las camas alineadas de los grandes pabellones se veían rostros que les recordaban mucho a los vistos en centros para subnormales profundos. Los médicos afirman que un 50% de los residentes podrían muy bien ser oligofrénicos.

*“Digamos únicamente, para que a quien las tuviera se le disipen las dudas, respecto al carácter de encierro de esta institución manicomial, que para 1770 enfermos hay 7 médicos psiquiatras, es decir, un médico para cada 253 enfermos, estando naturalmente condenados al pluriempleo” (Gaur, 1973, p.43).*

La primera escuela para discapacitados intelectuales de Guipúzcoa fue la escuela de subnormales de Zorroaga, inaugurada en 1948 y situada en un Pabellón del Complejo Asistencial Zorroaga (Asilo de Zorroaga). Atiende a 25 personas de toda la provincia, casi la totalidad en régimen de internado. Sus antecedentes hay que buscarlos en un piso del número 32 de la calle Miracruz, habilitado dos años antes (en el 46) para la atención de deficientes. Este fue el primer intento de diferenciación entre dementes y oligofrénicos realizado por la Diputación de Guipúzcoa.

*“Podemos decir, sin temor a confusión, que la escuela de Zorroaga no es más que un intento de ofrecer cuidados elementales, con la mejor buena voluntad del personal adscrito al centro, pero al margen casi completamente de toda acción psicopedagógica” (Gaur,1973, p.335).*

La segunda intención diferenciadora, por parte de la Diputación se lleva a cabo en el mismo Sanatorio psiquiátrico de Santa Águeda. Se crea lo que podemos llamar una sección dedicada a niñas deficientes. Una especie de selección de los numerosos casos de oligofrénicos allí existentes. La atención se lleva a cabo por parte de una Religiosa del Sanatorio y una cuidadora.

Las Administraciones públicas no prestaban apoyo alguno y algunas familias reunidas en el domicilio familiar de uno de los fundadores, decidieron unirse para no encontrarse solas y trabajar por el bienestar de sus hijos. Crearon Atzegi, Asociación Guipuzcoana Pro-Subnormales. El siguiente testimonio de uno de los padres fundadores de Atzegi resulta esclarecedor:

***"Constituimos la asociación el 28 de diciembre de 1960. Josetxo Eguía que fue su impulsor, motivado por la deficiencia mental de su hermano, aportó experiencias recogidas en los países más avanzados de Europa"*** (Atzegi, 2000, p.4).

Posteriormente el 25 de enero de 1962 fue constituido el Patronato San Miguel como una Obra Social de la Caja de Ahorros Municipal, formando su Junta de Gobierno miembros de la misma Caja y de la Asociación Guipuzcoana Prosubnormales.

En realidad, los primeros contactos de la Asociación con la Caja de Ahorros Municipal datan de 1960, dos años antes de ser constituido el Patronato como tal. El primero de ellos fue una especie de estudio de Villa Careaga (Centro dependiente de la Asociación) en el que la Caja de Ahorros Municipal participaría de forma más o menos indirecta subvencionando la incipiente obra, hasta que el 27 de junio de 1961 se aprobó definitivamente como obra directa.

En octubre de 1966 se iniciaron por cuenta de la misma Asociación las obras de acondicionamiento de Villa Uli-Azpi, edificación contigua a Villa Careaga, primera de las escuelas del Patronato San Miguel.

El Centro San Pablo (de la Asociación Guipuzcoana) fue inaugurado en 1967 y como fórmula de admisión se consideró dar preferencia de entrada a los niños que presentaban problemas médicos más graves. Acoge a los niños de déficit intelectual grave y trastornos asociados de todo tipo. Su dotación era de 27 plazas y era de ámbito provincial.

En 1971 la Junta Directiva de la Asociación decide abrir el primer Club Txolarte, de ocio y tiempo libre, para favorecer la participación social de los "deficientes mentales" y se plantearon que después del período de escolarización las personas con deficiencia debían hacer lo mismo que el resto de los ciudadanos: trabajar. Así que se crearon los primeros Talleres Protegidos, los que desde 1975 se les conoce como Talleres Protegidos Gureak.

En un principio el Patronato San Miguel, que atiende a casi la totalidad de los subnormales medios y severos, establece sus límites de atención entre los C.I. de 65 a 25. Sus escuelas son de base comarcal y se extienden en diez puntos de la provincia. Se divide la enseñanza en tres secciones, que son preescolar, escolar y profesional aunque no todas tienen las tres secciones. Respecto a la dotación de personal docente en preescolar puede haber maestra o monitora, en escolar, varias maestras (nacionales) especializadas en Pedagogía Terapéutica y en Formación Profesional había o maestra monitora, un maestro industrial o monitora de taller.

Las escuelas comarcales eran las siguientes:

- **Escuela de Eibar:** Inaugurada en 1963.
- **Escuela de Vergara:** Inaugurada en 1964.
- **Escuela de Irun:** Data de 1964.
- **Escuela de Villafranca de Ordicia:** La apertura tuvo lugar en 1965.
- **Escuela de Pasajes:** Funciona desde 1967.
- **Escuela de Renteria:** Se trata de un piso habilitado para escuela el 4 de diciembre de 1967.
- **Escuela de Legazpia:** Inaugurada en 1968.
- **Escuela de Azpeitia:** Inaugurada en 1968.
- **Escuela de Tolosa:** Inaugurada en 1971.
- **Centro de Miramón:** En este centro tienen su sede las secciones técnicas (que hacen el papel de asesores del resto de las escuelas) y el equipo director del Patronato. Es al mismo tiempo, en sustitución de la antigua Villa Careaga, la escuela de la zona de San Sebastián. Consta naturalmente de las tres secciones: preescolar, escolar y de formación profesional. Atiende a 222 deficientes, 63 en régimen de internado y el

resto, 159, en calidad de pensionistas. Puede decirse que en Miramón están atendidos aproximadamente el 45% de los alumnos del Patronato.

**El 57'1% de los deficientes (de C.I.>70)** de edades comprendidas entre los 6 y 20 años no estaban atendidos en centros especiales. Las razones eran varias: algunos iban a centros ordinarios, otros estaban en casa porque no hay plazas libres en los centros existentes o no los admitían, etc.

*"En Guipúzcoa, la educación preescolar de subnormales se ha iniciado en centros de educación especial, es decir, que en principio no existe coeducación entre normales y subnormales, por lo menos una educación tácita, pensada y dirigida en este sentido"* (Gaur, 1973, p.295).

Sin embargo, el doctor Eguia y su grupo creían que sería útil experimentar el método de una educación conjunta aunque sólo fuera a pequeña escala, y aún siendo conscientes de que existe un problema previo, sin duda más importante: el de contar con base, auténticos jardines de infancia y personal suficientemente entrenado, sobre la que plantearse la cuestión. Hace 50 años eran perfectamente conscientes de la importancia del medio escolar en el desarrollo intelectual del niño y afirmaban que es preciso conocer las características de la población escolar para confeccionar programas. También propusieron la colaboración con el maestro de un equipo especializado para realizar observaciones sobre el nivel mental y los rasgos de personalidad de sus alumnos.

Posteriormente, y después de cambios en las concepciones, tal y como hemos explicado en el apartado anterior, hacia el año 1982 comenzaron las primeras experiencias consideradas como integración escolar propiamente dicha y en el momento actual los alumnos con deficiencia mental en su mayoría están escolarizados en la escuela ordinaria.

### 1.2.3.1.2.- ATENCIÓN EDUCATIVA A LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN ARABA

En Vitoria, en el año 1962 se pusieron en contacto una serie de padres con hijos deficientes mentales preocupados por su futuro. Eran unos quince o veinte y su objetivo consistía en buscar un lugar, una escuela para sus hijos. Decidieron crear una Asociación que inicialmente se llamó AFASA (Asociación de Familiares y Amigos de Subnormales) que se fundó el 9 de julio. En aquel entonces sólo existían asociaciones similares en Valencia, Barcelona y San Sebastián con las que inmediatamente entablaron relación. Entre el primer presidente de la asociación, D. Félix Garaicoechea y D. Julián Ortiz de Viñaspre iban visitando a los padres que sabían que tenían un problema similar al suyo, o bien, los que habían oído hablar del asunto acudían a ellos. Como anécdota se puede contar que la primera "oficina" la establecieron en la zapatería de la familia del presidente en la calle Dato. En una entrevista realizada al mencionado presidente en 1987 ante la pregunta de ¿qué diferencias encuentra entre los "primeros tiempos" y los actuales, entre haber tenido un hijo con deficiencia mental en el año 62 y tenerlo ahora?, responde lo siguiente:

*"Tener un hijo con deficiencia mental siempre resulta duro, tanto antes, como ahora. Sin embargo, yo destacaría el cambio que se ha ido produciendo respecto a la ignorancia –en el sentido más amplio del término- que existía entonces en torno a la deficiencia mental. Antes los padres no sabíamos en qué consistía, qué era lo que había que hacer y la sociedad tampoco. Sabíamos que nuestros hijos tenían una serie de necesidades a las que había que responder. Hubo que luchar mucho contra aquella ignorancia y contra el rechazo social que existía. Precisamente uno de los logros fue sacarlos a la calle. Ahora, los deficientes nacen más arropados. Existe la Asociación; contamos en la provincia con una red de servicios y de recursos amplia y diversa (desde la Estimulación Precoz, hasta la Fundación Tutelar); los avances médicos y técnicos han ayudado enormemente; y la misma sociedad ha ido cambiando su actitud, aunque no hayamos alcanzado el ideal".<sup>9</sup>*

En agosto del 62, se acordó en Vitoria la creación de la FEAPS (Federación Española de Asociaciones Protectoras de Subnormales).

---

<sup>9</sup> La JUNTA DIRECTIVA (1987): Memoria de la Asociación. Vitoria-Gasteiz. Pág.3

En 1963 inicia su andadura el primer centro piloto especializado de Álava, en un chalet de la calle Domingo Beltrán cedido por el Obispado. Las obras de acondicionamiento se realizan mediante un crédito avalado personalmente por los miembros de la Junta Directiva.

**En 1964 este centro piloto se convierte en el centro "San José" y en 1965 se establece el primer domicilio social propiamente dicho de la Asociación en la Calle General Álava 20. En octubre de 1966 se constituye el Patronato "San Jose" prosubnormales de Álava, como una faceta más de la obra social de la Caja de Ahorros Provincial. En él están representados el Ayuntamiento, la Delegación de Educación y la Asociación. Este patronato se hace cargo del Centro "San José".**

En 1967 comienza a colaborar el Dr. Borderas como Asesor Médico y en 1968 se incorpora la primera Asistente Social. Un año más tarde la Asociación fija su sede social en la calle La Paloma nº 8, en los locales cedidos por la **Caja de Ahorros Municipal. En 1969 dos alumnos del Centro "San José" se incorporan a una empresa de Vitoria (Cegasa).**

En 1971 la Asociación adquiere la denominación de APDEMA<sup>10</sup> (Asociación Protectora de Deficientes Mentales de Álava). Su actividad se proyecta a la Provincia, creándose delegaciones en Amurrio y Llodio. En 1972 se pone en **funcionamiento el taller Protegido "CADIA", que depende del Patronato San José. Asimismo se inaugura en Llodio el Colegio Especializado "Santa María del Yermo", igualmente dependiente del citado Patronato. Se abre una nueva delegación en Oyón.**

En 1973, y **dependiendo de la Asociación, se creó el Preescolar "Madre Vedruna" en los locales de la calle Ramón y Cajal cedidos por las RR.MM. Carmelitas. En él se atiende a niños y niñas tanto deficientes como no deficientes. Constituye la primera experiencia de integración en Álava.**

En noviembre de 1974 entra en funcionamiento el Centro de Educación Especial de Arcaute, mediante un Consorcio establecido entre la Diputación y el Ministerio de Educación. (Posteriormente, en 1981 se produjo el traslado de este Centro al Colegio de Pascual de Andagoya).

En noviembre de 1976 inicia su andadura el Centro de Profundos, en la calle Santiago, iniciativa en la que tanto esfuerzo puso la Asociación y que

---

<sup>10</sup> APDEMA 1976. Estudio sobre la Deficiencia Mental en Álava. Gráfica Isasi.



constituyó la primera realización propia del Servicio y en 1978 se pone en funcionamiento en los locales de Apdema el centro de Educación Temprana, atendiendo a niños con problemas hasta los tres años de edad. Se van creando varias Residencias, Escuelas de Padres, Servicios de Tiempo Libre, nuevo Centro de Profundos de Etxebidea en el Alto de Uleta y el Centro de Educación Especial de Lakua. En el mes de octubre de 1985 queda constituida la Fundación Tutelar, con la Ayuda de la Diputación Foral y el Gobierno Vasco. Para hacernos una idea de la situación en general podemos decir que en el año 1976, solamente el 37.94% de la población detectada estaba atendida en la provincia de Álava y que la grave problemática de los deficientes profundos estaba aún sin resolver.

*"En el Centro de Deficientes Mentales Profundos de Berrosteguieta se escolarizan deficientes mentales profundos y severos de la provincia de Álava, en edades comprendidas entre 6-14 años y funciona en régimen de mediopensionado y tiene capacidad para 20 niños, estando todas las plazas ocupadas. Al ser un centro que funciona en régimen de media pensión impide que cualquier deficiente mental profundo con necesidad de internado tenga acceso al mismo con la salvedad de 16 niños severos acogidos actualmente en la Residencia Provincial Ntra. Sra. de las Nieves".<sup>11</sup>*

A continuación exponemos con palabras textuales del Dr. Augusto Borderas Gastambide la relación de Centros de educación-rehabilitación con los que cuenta la provincia de Álava en 1976:

- **"Colegio San José"**: Depende del Patronato "San Jose". Centro ubicado en Vitoria.
- **Colegio "Sta. María del Yermo"**: Colegio especial situado como hemos comentado en Llodio.
- **Colegio "Amor Misericordioso"**: Situado en la localidad alavesa de Menagaray
- **Centro Especializado de "Arcaute"**: Ha sido creado por decreto de 10 de octubre de 1974. La capacidad del Centro es de 32 unidades, es decir, de 384 alumnos aproximadamente, en régimen de mediopensionado e internado. De las citadas unidades, 8 están destinadas a hipoacúsicos, 6 a paráliticos cerebrales y el resto para deficientes mentales.
- **Aulas de Educación Especial en Centros Docentes de régimen Ordinario** (para los deficientes leves, cuando sea posible):
  - Vitoria: Aula especial del grupo escolar "Zaramaga".
  - Provincia: Oyón, 2 aulas especiales en el grupo Comarcal "Príncipe de España"<sup>12</sup>.

<sup>11</sup> APDEMA (1976): Estudio sobre la Deficiencia Mental en Álava. Pág 40.

<sup>12</sup> APDEMA. Op. Cit. Págs 46-49

La misión de APDEMA es mejorar la calidad de vida de las personas con retraso mental y la de sus familias.

#### 1.2.3.1.3.- ATENCIÓN EDUCATIVA A LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN BIZKAIA

El 11 de noviembre de 1962, un grupo de 250 padres y amigos de personas con deficiencia mental constituían la Asociación Vizcaína Pro-Subnormales, hoy denominada Gorabide. En 1963 fue reconocida como entidad **“Benéfico Particular”** y en 1970 declarada de **“Utilidad Pública”**. Su máxima preocupación, como se reflejaba en los Estatutos, era **“despertar la conciencia pública sobre este problema en el aspecto social y familiar”** así como **“crear centros de asistencia”** por entonces inexistentes. Su primera sede estuvo ubicada en la Biblioteca de Buenas Lecturas, en la trastienda; luego pasó a la calle Lersundi y posteriormente a la calle Iparragirre nº 34. Actualmente está en Licenciado Poza nº 14.

Las primeras aulas que surgieron en Bilbao para la educación de estos niños estaban ubicadas en la Casilla, centro donde en principio se escolarizaban huérfanos. Era un edificio de monjas y cedieron unas aulas en la parte de atrás a la Asociación Vizcaina pro Subnormales.

El Dr. Don Ramón Zumárraga, que tenía un hijo afectado, junto con Rosario Ajuriaguerra, Dña Patrocinio Izaguirre, Dña Pilar Careaga, el Padre Pérez de Alba... fueron algunos de los pioneros en la labor de escolarización de niños con deficiencias. Comenzaron con una situación económica muy precaria porque el Dr. Zumárraga a veces ponía dinero de su bolsillo para pagar a las maestras (Luisa Iturriaga, M<sup>a</sup> Teresa Tellaecha, Elvira Ruiz, Ana Zulueta...), monitoras (Marina...) y directora (Rosina Domingo) que vino de Valencia con estudios de Pedagogía Terapéutica. Tenían 10 o 12 alumnos por aula y eran alumnos considerados **“educables”**.

El Dr. Zumárraga fue el primer presidente de la Asociación, aunque cuando le expusieron en el mes de marzo de 1962 cómo se habían reunido un grupo de padres con objeto de constituirse en una Asociación, le pareció una magnífica idea y se ofreció para participar en todo lo que pudiera menos en ostentar un cargo. Tenía una visión clara de la subnormalidad, que le hacía preguntarse

continuamente: ¿por qué tenemos que hacer escuelas, talleres, etc...para los subnormales, si no hemos tenido que hacer lo mismo para nuestros hijos normales?

En un artículo de prensa de la AVPS (asociación vizcaína prosubnormales) en 1977 y titulado "DE SOLITARIOS A SOLIDARIOS", escrito en homenaje al mencionado doctor después de su fallecimiento y que reproducen sus palabras, podemos leer lo siguiente:

*"Ciertamente, falta mucho camino para alcanzar una meta de dignidad, pero todo se andará. Demostraremos así que aquellos solitarios de hace pocos años, nos sentimos hoy, gracias a Dios, todos solidarios, al parecer por la virtud de cambiar una sola letra".*

Pronto contrataron logopeda, profesores de gimnasia... Algunas pioneras, Rosario Ajuriaguerra y Miren Zuazua, recuerdan que costó empezar pero luego todo fue muy rápido. Como anécdota podemos contar que en el año 1962 se fueron las dos a un Congreso a París y Miren copió a mano una tesina realizada sobre una persona con síndrome de Down.

Como en esa época (año 1962) no existía la especialidad de Pedagogía Terapéutica en el País Vasco las maestras se desplazaron a Pamplona y a Barcelona a hacer varios cursillos con todos los gastos pagados. En esta última ciudad acudían a cursillos, entre ellos los impartidos por el prestigioso foniatra Perelló, hombre que desprendía una gran humanidad y bondad. Trabajaban con entusiasmo y en ocasiones con ratios de hasta 18 niños adolescentes en un grupo.

En el año 1968 superaron la oposición varias profesoras; como hemos dicho anteriormente, ya en 1966-1967 se había impartido el primer curso de Pedagogía Terapéutica en la Escuela de Magisterio de Bilbao.

Posteriormente se abrió una escuela en Baracaldo, Burceña que era un chalecito en el cual había poco espacio pero mucho alumnado, dependía de la Caja de Ahorros Vizcaina.

El primer taller que se fundó en Bilbao estaba ubicado en San Mamés y luego fue trasladado a Bolueta. Lo inició la Asociación pero desde el primer

momento lo subvencionó la Caja de Ahorros Vizcaina. En este taller o centro **ocupacional, llamado "Iturlan" había un ratio de 14 discapacitados** por persona. Miren Zuazua, trabajó desde el año 1968 a 1978 como Directora de Taller en San Mamés y posteriormente continuó su intensa trayectoria profesional en Bolueta hasta su jubilación (desde 1963 a 1967 estuvo trabajando en Careaga (San Sebastián) como Directora de Régimen Interior).

El taller fue primero masculino, en San Mamés, y luego se hizo femenino. Así lo dictó la Asociación Vizcaina Pro-Subnormales (y eso que la Directora era mujer).

La misma entidad de ahorro subvencionaba también el Colegio de Educación Especial de Cabièces-Santurce que poseía capacidad para 75 alumnos de ambos sexos y contaba con un pretaller para determinados alumnos.

Se abrió también un Centro de Profundos en Sopuerta, en el cual se ofertaron 50 plazas en régimen de internado y 10 en régimen externo. La directora fue Pilar Auzmendi.

La educación de los discapacitados intelectuales se realizaba en varios lugares: la iglesia Del Carmen en Indautxu tenía 4 ó 5 aulas, Altos Hornos tenía colegios para los hijos de los trabajadores y abrieron aulas especiales, Fundaciones diversas, colegios Religiosos, la Caja de Ahorros Municipal en el Asilo Miranda....la Asociación de Padres, crea también un Centro Específico en Derio denominado ASBIBE, con varias aulas de Pedagogía Terapéutica donde acuden niños considerados límites. Cuando había problemas graves se les llevaba a internados de Ávila (unos años más tarde se les trasladaba a Santander). Las valoraciones se realizaban en el Instituto Provincial de Sanidad. Las hacía el Padre Pérez de Alba: psicólogo y fraile Franciscano que se ocupaba de la Protección de Menores.

En el año 1972, por medio del Director General de la Caja de Ahorros D. Rafael Barbier se fundó el Instituto de Educación Especial Ola en Sondica. Este hombre fue el alma mater del centro (tenía una hija afectada). Se abrió con 22 aulas y en el año 1976 se matricularon 257 alumnos y otros 67 permanecieron en régimen de internado. En un comienzo fue creado para niños leves y moderados y hubo que "importar" maestras de Burgos, Andalucía, etc... porque no había aquí personal suficiente. Se presentaron a la primera selección más de

600 niños; la mayor esperanza de los padres era lograr una plaza escolar para su hijo en ese centro.

El Centro contaba con las técnicas y los medios más avanzados. Poseía 15 aulas de Pedagogía Terapéutica y dos gabinetes de Logopedia para el tratamiento individual de los problemas de lenguaje, aula de Audición y Lenguaje, aula de Aprendizaje de Tareas, Aula de Transición a la Vida Adulta, 7 talleres de adiestramiento en actividades prelaborales, amplias instalaciones deportivas, aula de formación ético religiosa. Ofrecía también residencia internado, de carácter terapéutico, que era un servicio subvencionado por la BBK. Su objetivo era la atención integral a niños/as y adolescentes con trastornos psiquiátricos graves (autismo, psicosis, trastornos de la personalidad, etc.) o con problemas extremos de carácter y comportamiento, así como dar acogida temporal o permanente a niños/as discapacitados/as con circunstancias sociofamiliares altamente desfavorables. El régimen de internado era de lunes a viernes y en calendario escolar.

Es destacable la oferta de servicios de diagnóstico y orientación totalmente gratuita. Consultas ambulatorias de psiquiatría, psicología y psicopedagogía para niños y adolescentes, discapacitados o no, que abarcaban toda la problemática psíquica y pedagógica de estas edades.

En la década de los 70, concretamente en 1973, se descentralizaron los servicios de la Asociación, creando las Agrupaciones Comarcales y Locales, lo que permitió que tuvieran una atención más directa con los deficientes de su propia área. Así surgen las agrupaciones de Baracaldo, Basauri, Duranguesado, Las Encartaciones, Erandio, Galdácano, Guecho, Guernica y Bermeo (denominada Busturialde), Lequeitio, Ondárroa, Marquina (Agrupación Lea-Artibai), Munguiesado, Portugalete, Santurce, Sestao, Valle de Arratia y Zona Minera. Estas Agrupaciones tienen sus oficinas y en la mayoría de los casos de ellas surgen guarderías de Educación Especial, Talleres Ocupacionales, Colegios, Aulas de Terapia Ocupacional, Clubs de Zona, Campamentos... Los clubs de tiempo libre frecuentemente están ubicados en las Parroquias. En la década de los setenta existen en Vizcaya 38 Centros de Educación Especial dependientes de distintos Organismos.

En la década de los 80 comienza el proceso de integración de estos niños en escuelas ordinarias y van desapareciendo poco a poco los Centros Específicos hasta quedar reducidos en la actualidad a unos pocos: Aspace, Gautena, Apnabi, Asbide, Colegio público **Blas López**...

### **1.3.2.- ATENCIÓN EDUCATIVA DESDE 1982 HASTA LA ACTUALIDAD**

En la Comunidad Autónoma del País Vasco y en virtud del traspaso de las competencias en materia educativa (1980) se desarrolla el Plan de Educación Especial (1982). Al hilo de la LISMI (Ley de Integración Social del Minusválido) y de las orientaciones del informe Warnock se formula la necesidad de modificar la escuela para "construir una escuela en la que quepan todos los niños de Euskadi" quedando recogido como un derecho colectivo el de asistir y participar en un centro ordinario para cualquier alumno, iniciando de esta manera un compromiso de toda la red educativa vasca para ofertar una escolarización integrada a todos los alumnos.

*"En aquel momento en Euskadi había más de 50 centros específicos...Había 6.200 niños escolarizados en Educación Especial. De ellos el 45% lo está en colegios específicos y el 55% en aulas especiales de colegios de EGB. Estos datos se completan con otro que es fácil de intuir: no todos los niños que están en aulas de educación especial son deficientes; más de un 40% son niños llamados genéricamente de "fracaso escolar"... El hecho de estar en un aula especial de un colegio de EGB no significa necesariamente una experiencia de integración, muchas de nuestras aulas son centros específicos pequeños, ubicados en el mismo edificio que un colegio de EGB, pero sin ninguna conexión con él" (Mendía, 2005, p.222).*

Con el desarrollo del Plan de Educación Especial en el País Vasco (1982-87) se abren las puertas de los centros ordinarios. El Plan recoge los principios de Integración, Sectorización de Servicios (considerando a todos los centros de la Comunidad como centros potenciales de integración) y Normalización, como adecuada respuesta a las necesidades educativas del sujeto de educación especial. Tanto el Plan como ya la LISMI se inspiran en el principio de

*integración social*, que supone creer en las diferencias de los individuos y entre grupos y creer que estas diferencias actúan enriqueciendo la totalidad.

Así se crean las primeras estructuras de apoyo en los centros y en las circunscripciones-zonas, como el centro coordinador de Educación Especial presente en cada Territorio, y se da el inicio de un proceso de adecuación de la escuela, priorizando la formación del profesorado y la articulación de estructuras psicopedagógicas de apoyo, dotándose cada circunscripción de Equipos Multiprofesionales de Apoyo.

En los centros se abren aulas de Educación Especial, bajo la responsabilidad de profesores de Pedagogía Terapéutica. Debían ser elementos integradores y no segregadores, debiendo ser la permanencia en ellas el menor tiempo posible.

La respuesta educativa que proporcionan los servicios de Apoyo se concretaba en la práctica en los Programas de Desarrollo Individual que, adecuándose a las necesidades específicas de los alumnos, daba una respuesta individual y específica sin tener aún, como punto de partida, el currículum de las aulas ordinarias. Aspecto que sí se tiene en cuenta con relación a los alumnos con deficiencias visuales y puntualmente con los alumnos con deficiencias auditivas.

La práctica desarrollada en nuestra Comunidad Autónoma desde 1982 con la puesta en marcha del Plan de Educación Especial y la necesidad de revisar éste, llevó al Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco a constituir una Comisión de Educación Especial que en **Diciembre de 1988 hizo público el informe "Una escuela comprensiva e integradora"**. El objeto del citado informe era ofrecer una serie de reflexiones y recomendaciones con referencia a la adecuada educación del alumnado con necesidades educativas. R. Mendia (1999), responsable del Área de Necesidades Educativas Especiales del Instituto de Desarrollo Curricular y persona que en su ejercicio profesional pudo vivir muy de cerca aquella vicisitud, sugiriendo que las medidas de actuación se sustentan en los siguientes principios:

- Los objetivos educativos son los mismos para todo el alumnado.

- Debe haber una acción positiva a favor del alumnado en situación de mayor desventaja y necesidad.
- Las necesidades de un alumno o alumna son relativas, temporales, interactivas y ligadas a una acción de adaptación curricular.
- Deben establecerse mecanismos contextualizados de prevención, identificación, evaluación y respuesta educativa.
- Hay que acercarse a una nueva manera de actuar orientada a proveer de innovación pedagógica y el necesario cambio de actitud social que permita el acceso de todo el alumnado a una adecuada educación.
- El proceso de integración debe ser un elemento esencial del proceso educativo y en el que están implicadas todas las personas que forman parte del sistema educativo, y no sólo el profesorado de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.
- Es necesario un cambio de actitudes, enfoques y prácticas en los centros escolares y en la propia comunidad.
- Hay que ofertar educación temprana.
- Debemos implicar al alumnado y sus familiares en la toma de decisiones.
- Necesitamos desarrollar los recursos en el sistema escolar.
- Es importante la acción concurrente de servicios sociales y sanitarios con los educativos para la correcta atención al alumnado con necesidades educativas especiales.

Todas estas medidas van a resultar congruentes y adelantadas a las propuestas que posteriormente la LOGSE (1990) ordenará a modo de Ley Orgánica.

A partir de este Informe se va produciendo un cambio paulatino en el modo de dar respuesta a los alumnos con necesidades educativas, intentando avanzar hacia un modelo de escuela que dé respuesta a las de todos los alumnos. El equipo docente y el centro cobran un papel relevante debiendo contar con los soportes necesarios para responder a la heterogeneidad. La filosofía va en la línea de reforzar los apoyos desde el centro, propugnando unos servicios de apoyo zonal que reinterpreten en términos de necesidades educativas, de dificultades y facilidades para aprender, lo que hasta ahora suponían deficiencias y grados de patología. En este sentido desaparecen los Centros de Apoyo y Recursos (1984) y se crean los Centros de Orientación



Pedagógica (1988), estructuras zonales y de apoyo a los centros que ordenan por áreas de intervención sus perfiles profesionales e incluyen en su estructura a los Equipos Multiprofesionales que posteriormente, en el año 2001, se convierten en Berritzegunes.

Se produce una evolución, contemplándose por un lado el apoyo que puede precisar el alumno (que ha sido el eje de la intervención hasta ahora) y por otro, el que precise el profesor tutor del aula ordinaria. Congruente con las orientaciones del Informe, se crean las figuras del Profesor Consultor (1990), planteando como recurso ordinario de apoyo global al centro educativo de Educación Infantil y Primaria. Con la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales en Enseñanzas Medias, en aulas de Formación Profesional de Aprendizaje de Tareas, se desarrolla la figura del Profesor Orientador (1992) ya para Centros de Educación Secundaria.

En síntesis, van disminuyendo las ofertas de centros específicos y se va estructurando la Red Educativa en un Sistema que comunica centros-servicios-apoyos con formaciones específicas para desempeñar funciones en el Centro dando respuesta a todos los alumnos: perfiles de Dirección, profesores de Terapéutica (**maestros, pedagogos, psicólogos...** con diversas especialidades, profesores Consultores, profesores Orientadores, equipos Multiprofesionales,...

A partir del curso 1996-97 se vive un periodo de gran movilidad del profesorado a consecuencia de la reordenación del mapa escolar en nuestra comunidad y de la progresiva puesta en marcha de la ESO. Los Centros hicieron un gran trabajo en la estructuración organizativa y en la adecuación curricular, proceso éste en general que incluyó muchas novedades en lo cotidiano, en poco tiempo y que necesitaría un trabajo de asentamiento.

En 1992 se establece el currículo de Educación Infantil y Educación Primaria; en 1994, se establece el currículo de la ESO para la CAPV y en 1997 se publica la Organización del Bachillerato, las Enseñanzas de Formación Profesional y las directrices sobre sus títulos. También en 1997 se regulan los programas de diversificación curricular (9 de julio). En el momento actual está vigente El Decreto 175/2007 de 16 de octubre que establece el currículo de la

Educación Básica (Primaria y Secundaria Obligatoria), en parte modificado por algunos cambios que introdujo el Departamento de Educación en el año 2010.

Y es en este contexto en el que se publican en nuestra Comunidad Autónoma (País Vasco) y merecen una especial mención los siguientes soportes legislativos:

**Decreto 118/1998, de 23 de Junio** (BOPV, 31-8-1998), de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora.

**Orden de 24 de Julio de 1998** (BOPV, 31-8-1998), del Consejero de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco 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.

**Resolución de 24 de julio de 1998** (BOPV, 31-8-1998), 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.

**Orden de 30 de Julio de 1998** (BOPV, 31-8-1998), del Consejero 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 30 de julio de 1998** (BOPV, 31-8-1998), 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.

**Orden de 26 de Julio de 1999** (BOPV 1-9-1999), *del Consejero de Educación*, Universidades e Investigación, por la que se adecúa la Orden de 14

de octubre de 1993 en lo que respecta a los requisitos exigidos para reconocer habilitación para el desempeño de puestos de trabajo de la especialidad de Pedagogía Terapéutica.

**Orden de 27 de marzo de 2001** (BOPV, 5-4-2001), del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se regula el funcionamiento y la organización de los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (Berritzegunes).

**Decreto 15 / 2001, de 6 de febrero**, de creación de los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (Berritzegunes) donde se establece el marco normativo básico en el que se han de desarrollar estos nuevos servicios, que tiene por finalidad básica la colaboración con los Centros docentes en orden a la mejora de los procesos educativos.

Esta normativa es el reflejo de los principios y las líneas de actuación desarrollados en los últimos años y recogen el compromiso del Departamento de Educación, Universidades e Investigación de desarrollar una política educativa caracterizada por la mejora continua y progresiva de la calidad de enseñanza.

En general podemos decir que la normativa sobre necesidades educativas especiales en la CAPV era avanzada, exhaustiva y concreta.

El 27 de abril de 2009 el Gobierno Vasco (Nograro y otros) publicó un **documento de consulta titulado "Plan de acción para el desarrollo de una escuela vasca inclusiva, eliminando barreras al aprendizaje y la participación"**, donde se analiza en profundidad la situación actual y el futuro de la educación en la CAPV.

Se constatan Fortalezas y Debilidades en el sistema. Dentro de las Fortalezas se valora la apuesta inclusiva, la creación y consolidación de estructuras de apoyo, el desarrollo normativo, la implementación de programas, las ayudas personales y el avance en la puesta en práctica de las adaptaciones curriculares.

Dentro de las debilidades destacamos:

- **Desarrollo normativo:**

- Excesiva normativización del sistema que impide un adecuado abordaje global a la gran diversidad existente en la escuela.

- **Líneas de acción prioritaria e implementación de programas:**

- Escasa implementación de Proyectos Globales de Intervención y desarrollos curriculares inclusivos en su diseño que posibiliten a todo el alumnado desarrollar las competencias básicas.

- **Estructuras de apoyo:**

- Falta Equipo Técnico Estable y especializado que dé cobertura a todo el proceso de desarrollo de una escuela inclusiva en colaboración con los servicios de apoyo.

- Políticas interdepartamentales poco consolidadas (redes sociales, sanitarias, educativas) para la respuesta a necesidades complejas (salud mental, recién llegados, situaciones sociales desfavorecidas...)

- Lectura de necesidades en clave sólo individual y prácticas de respuesta parcial a situaciones puntuales frente a la necesaria articulación de recursos tanto por parte de los gestores del Departamento como de los centros.

- **Formación y evaluación:**

- Disminución de programas de formación específica de los equipos de asesores y figuras clave de los centros en orden a potenciar un sistema de inclusión.

- Baja correlación entre formación activada y prácticas inclusivas en el centro.

- Desaprovechamiento del conocimiento y experiencia de profesionales y entidades que han trabajado en este ámbito.

- Escasa cultura evaluadora de nuestro sistema educativo.

- **Prácticas que dificultan la inclusión:**

- Desgaste del discurso, compatibilizándolo con prácticas no acordes con una Escuela Vasca Inclusiva de Calidad.

- Dificultades que se experimentan en las distintas transiciones de alumnado con NEE o necesidades educativas específicas.

- Desigual distribución del alumnado con necesidades educativas específicas en las diferentes redes y/o centros del sistema educativo.

- Escasa atención prestada a espacios con alto potencial inclusivo: recreos, comedores, actividades extraescolares.

- Riesgo de baja exigencia por parte del profesorado hacia alumnado con NEE

Fuente: Nograro. Gobierno Vasco (2009). Plan de Acción para el desarrollo de una escuela vasca inclusiva.

Una vez identificadas las debilidades, habrá que implicar a todos los sectores que inciden de alguna manera en la educación, para superarlas.

## 2.- EPÍLOGO

Podemos decir que la historia de la Educación Especial en la CAPV, salvo experiencias en discapacitados sensoriales, tiene unos 50 años y que los comienzos no fueron fáciles. Estas cinco décadas transcurridas son perfectamente divisibles en dos períodos: una primera época (más o menos los primeros 25 años) en la que se construyeron los centros específicos y se organizó la educación en entornos restringidos y una segunda época en la que se han educado los alumnos con necesidades educativas especiales, mayoritariamente en el sistema educativo ordinario. El esfuerzo por parte de los profesionales implicados y de la Administración Educativa ha sido muy grande.

Por medio de esta investigación pretendemos en primer lugar revisar y describir lo acontecido hasta el momento, y conocer a través de las opiniones de los profesores de apoyo una serie de cuestiones que consideramos de gran interés para la comunidad educativa en general.

Algunos interrogantes que nos surgen son los siguientes:

¿En qué tipos de centro y etapas desarrollan su labor?

¿Cómo se organiza su trabajo? ¿Cuál es la modalidad de apoyo más habitual?

¿Consideran que la integración en su más amplio sentido es una aspiración o una realidad?

¿Se ha dado esa "gran dotación de medios" que necesita la escuela inclusiva?

¿Creen que se abrirán con el tiempo centros específicos?

¿Consideran necesaria su figura?

¿Cómo son los contactos con los tutores?

¿Quién les explica sus funciones cuando llegan a un centro?

¿Se da respuesta a los problemas sin retraso?

FIGURA 9. INTERROGANTES EN TORNO A LA FIGURA DEL PROFESOR DE APOYO Y LA EDUCACIÓN ESPECIAL II

En definitiva, queremos saber si opinan que la respuesta educativa que se está ofreciendo al alumnado con necesidades especiales con la actual

organización escolar es de calidad, y en el caso de que haya dificultades o déficits, conocerlos, para en la medida de lo posible poder subsanarlos. El cambio acontecido ha sido de una gran envergadura y es preciso evaluar si realmente ha servido para lograr los fines establecidos en un principio.

## CAPÍTULO IV. CONTEXTO LABORAL DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL

### 1.- LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN

Para comprender mejor el ámbito de la Educación Especial es conveniente conocer la organización de la Educación en general, el contexto donde se ubica.

El Decreto 233/2010, de 14 de septiembre, establece la estructura orgánica y funcional del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco. Éste se halla articulado en cuatro Viceconsejerías: Administración y Servicios, Educación, Formación Profesional y Aprendizaje Permanente, y Universidades e Investigación, las cuales a su vez se estructuran en Direcciones en función de cada una de las materias específicas.

La estructura general está formada por unos Órganos Centrales y otros Periféricos. A continuación presentamos estos Órganos.

#### ➤ **Órganos Centrales.**

Están organizados de forma que hay un Consejero/a de Educación, Universidades e Investigación, cuatro Viceconsejerías y diez Direcciones de diversos ámbitos del área de Educación. Es decir, a propuesta del Consejero/a hay 15 cargos de designación directa.

1. Consejera de Educación, Universidades e Investigación.
  - 1.1.- Dirección de Gabinete de la Consejera.
2. Viceconsejería de Administración y Servicios.
  - 2.1.-Dirección de Administración y Gestión Económica.
  - 2.2.-Dirección de Gestión de Personal.
  - 2.3.-Dirección de Recursos Materiales.
  - 2.4.-Dirección de Estudios y Régimen Jurídico.

### **3. Viceconsejería de Educación.**

#### 3.1.-**Dirección de Innovación Educativa.**

3.2.-Dirección de Centros Escolares.

#### 4. Viceconsejería de Formación Profesional y Aprendizaje Permanente.

4.1.-Dirección de Formación Profesional.

4.2.-Dirección de Aprendizaje Permanente

#### 5. Viceconsejería de Universidades e Investigación.

5.1.-Dirección de Universidades

5.2.-Dirección de Política Científica.

### ➤ **Órganos Periféricos:**

Son las Delegaciones Territoriales en cada uno de los Territorios Históricos. Asimismo están adscritos al Departamento, o vinculados a éste, en los términos que establecen sus normas de creación: El Consejo Escolar de Euskadi, el Consejo Vasco de Universidades, el Consejo de Coordinación de la Enseñanza Pública Universitaria, la Agencia de Evaluación de la Calidad y Acreditación del sistema Universitario Vasco, el Consejo Asesor de Enseñanzas Musicales, el Consejo Vasco de la Formación Profesional, el Instituto Vasco de Cualificaciones, el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa no Universitaria (IVEI), la Agencia Vasca para la Calidad y Evaluación de la Competencia y el Consejo Vasco de Investigación.

También existe un Consejo de Dirección, presidido por el Consejero/a, que asiste a su titular en la planificación general de sus actividades y asuntos que le sean encomendados, y en la supervisión y seguimiento de la política del Departamento.

¿Y dónde se sitúa dentro de este entramado la **Educación Especial**?

Fundamentalmente **dentro de la Dirección de Innovación Educativa**, que a su vez pertenece a la Viceconsejería de Educación. Dentro de la Dirección de Innovación Educativa están los siguientes servicios:

- |                                     |  |
|-------------------------------------|--|
| ▪ Euskera                           | ▪ Innovación Pedagógica                                |
| ▪ Ordenación Académica              | ▪ <b>Educación Especial</b>                            |
| ▪ Perfeccionamiento del Profesorado | ▪ Educación Compensatoria,<br>Ocupacional y de Adultos |



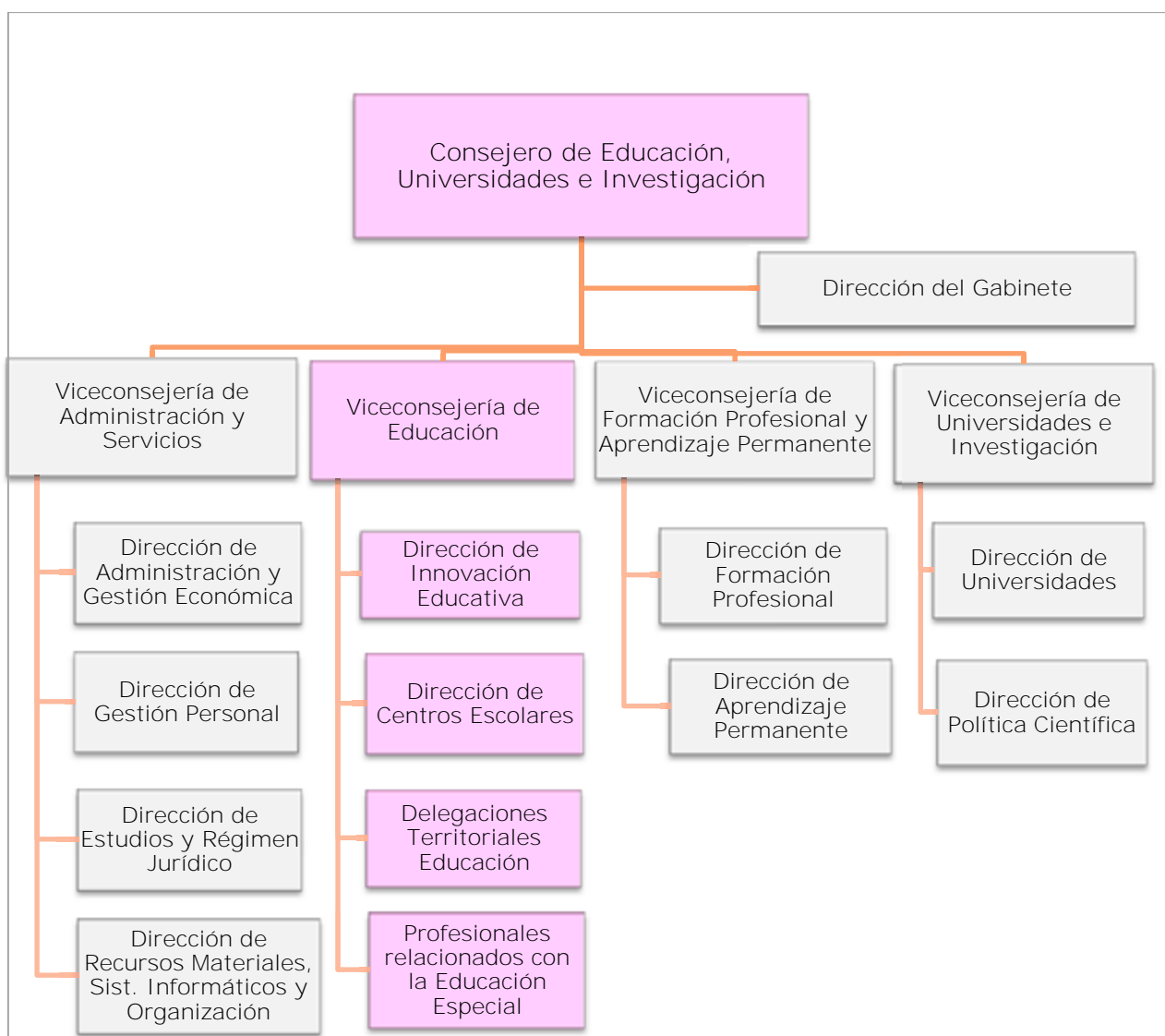


FIGURA 8. ESTRUCTURA ORGÁNICA Y FUNCIONAL DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN. Fuente: Decreto 233/2010.

Una de las funciones y área de actuación que tiene atribuida dicha Dirección es **“El análisis, evaluación y la propuesta de medidas relativas a las necesidades educativas especiales del Sistema Educativo”**.

El organigrama del Servicio de Educación Especial en Lakua (lugar donde se ubican los cargos del Departamento), está formado por una persona Responsable de Educación Especial, que tiene a su cargo dos técnicos. Además hay algunos asesores/colaboradores, profesores, que en su día trabajaron en los Berritzegunes en Comisión de Servicios.

La Responsable de Educación Especial en Lakua coordina a los tres Técnicos de Gestión de Educación Especial de las tres Delegaciones Territoriales. Así todos los ámbitos de actuación de las Delegaciones tienen su referente en Lakua.

## 1.1.- LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN LAS DELEGACIONES TERRITORIALES DE EDUCACIÓN

Hay una Delegación por provincia, ubicada en cada una de las capitales, es decir una en Bilbao, otra en San Sebastián y otra en Vitoria-Gasteiz.

En cada Delegación hay un “**Delegado/a Territorial**”, que es el responsable de todas las Secciones de la Delegación.

Tiene una secretaria y varios Asesores Técnicos Delegados. También hay una Asesoría Jurídica y un Coordinador de Actividades Complementarias Extraescolares.

Las Secciones son las siguientes:

- **INNOVACIÓN EDUCATIVA**, también se denomina RENOVACIÓN PEDAGÓGICA.
- INSPECCIÓN. La Central se ubica en Lakua. La Unidad Territorial de Inspección de Álava se encuentra en una zona: Vitoria-Gasteiz. La de Bizkaia está organizada en 4 zonas: Durango, Getxo, Bilbao y Margen Izquierda y la de Gipuzkoa está organizada en tres zonas: Donostia-Irun, Lasarte-Tolosa y Eibar. En la CAPV hay unos 100 inspectores en activo.
- PRESUPUESTOS Y ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA. Dentro de esta sección hay unos Responsables y una docena de subsecciones.
- CENTROS ESCOLARES. También con su Dirección correspondiente y tres subsecciones.
- PERSONAL. Consta de Dirección y diez subsecciones.
- OBRAS E INSTALACIONES. Consta de Dirección y tres subsecciones.

Los profesores de Educación Especial están relacionados con la Sección de **Innovación Educativa**, que es un Servicio General de cada Delegación. Está dirigida por el “**Responsable Territorial de los Programas de Innovación Educativa**”. Se subdivide en Técnicos de Programas varios, Gestión de Educación Especial, Gestión de Educación Compensatoria, Servicio de Euskera, Títulos, Técnicos de Apoyo a la normalización Lingüística y una persona encargada de coordinar Bibliotecas.

Las Acciones Prioritarias o ámbitos de actuación **del Responsable Territorial de los Programas de Innovación Educativa** en relación con la EE son:

**1.- Supervisar y articular las acciones** de cada Técnico-a, en las áreas de:

- **EDUCACIÓN ESPECIAL** (Recursos humanos-logopedia, auxiliares, terapeutas ocupacionales, fisioterapeutas, ACIs, Aulas de apoyo, conciertos con Centros Específicos y CRI, Proyecto de Centro de Día...)
- **EDUCACIÓN COMPENSATORIA Y EPA** (Proyectos de DC, PIE, DIP, PC, EPA...)
- **PROGRAMAS VARIOS:** Proyectos de Formación e Innovación, Garatu, Federaciones APAS, Sócrates, Becas, Ayudas Individuales...)

**2.- Coordinar e impulsar** la actuación de los Servicios de apoyo a la formación e Innovación Educativa Berritzegunes en la dirección de las líneas prioritarias del Departamento de Educación.

**3.- Participar** como miembro permanente en varias comisiones de ámbito territorial: Escolarización, Consejo de Delegación, Evaluación BG y CEIDA.

**4.- Participar** como miembro permanente en varias comisiones de ámbito comunidad: Consejo de Innovación Educativa, ANTOBA, Foro direcciones BG de la CAV.

También tiene asignadas funciones en el área de coordinación con otras Jefaturas Territoriales:

**1. Coordinación con Inspección Educativa:**

- Respecto a informes sobre recursos extraordinarios de varios programas e incidencias en torno a alumnado con NEE.
- Respecto a funcionamiento de centros de recursos y específicos.
- Respecto a funcionamiento de centros ordinarios con alumnado NEE.
- Otros

**2. Coordinación con Personal:**

- Respecto a perfiles de sustituciones en servicios de apoyo, CS, plantillas...
- Respecto a propuestas de CS en varios centros (Aransgui, CRI, Aspace...)
- Equipamientos centros de apoyo...
- Otros

**3. Coordinación con Presupuestos.**

**4. Coordinación con Centros.**

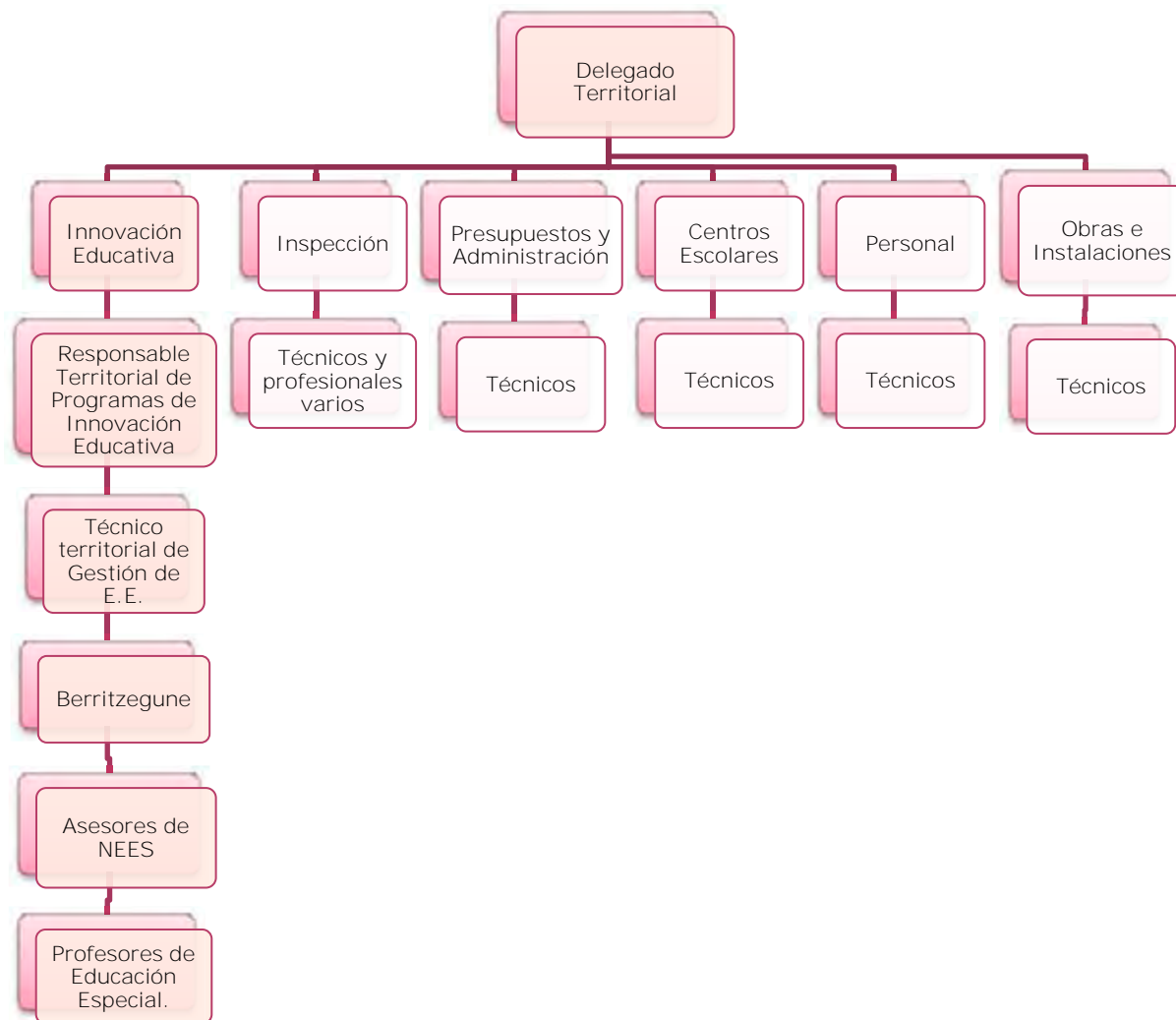


FIGURA 10. DELEGACIÓN TERRITORIAL DE EDUCACIÓN

Fuente: Elaboración propia. Información proporcionada por el Responsable Territorial de los Programas de Innovación Educativa de Guipuzkoa, Dr. Don José Antonio Pinedo Fernández.

### **1.1.1.- SERVICIOS DE APOYO A LA DOCENCIA**

En la Comunidad Autónoma del País Vasco son considerados servicios de apoyo a la docencia los siguientes: ISEI-IVEI (Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa), INGURUGELA –CEIDA, Centros de afianzamiento idiomático (EGB), IRALE, **Centros de Recursos de Invidentes CRI, BERRITZEGUNES, Atención Pedagógica Domiciliaria y Aulas Hospitalarias.**

De estos vamos a describir: Los Centros de Recursos de Invidentes (CRI), Berritzegunes y la Atención Pedagógica Domiciliaria y Hospitalaria, que son los que se relacionan con la Educación Especial.

#### ➤ **CRI, CENTROS DE RECURSOS DE INVIDENTES:**

Hay un CRI en cada una de las capitales de los Territorios Históricos.

En la década del 70-principios de los 80 surgen diversas asociaciones de Padres con el fin de lograr la integración de los niños/as con deficiencia visual.

En 1984 se crean los **Centros de Recursos para la integración escolar de niños invidentes y ambliopes**, que son un organismo público dependiente del Departamento de Educación del Gobierno Vasco, asumiendo los objetivos que hasta entonces realizaban dichas Asociaciones.

En los siguientes años se produjeron importantes cambios en la Educación Especial en la CAPV que culminaron con su regulación por el Decreto 118/1998, de 23 de junio de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con NEEs.

El citado Decreto en su artículo 14 indica que el Departamento de Educación, Universidades e Investigación podrá suscribir los convenios que estime convenientes con las Diputaciones Forales y las corporaciones locales así como con entidades privadas e instituciones sin ánimo de lucro; como consecuencia, se estableció un convenio de colaboración entre el mencionado Departamento y la ONCE con fecha de 16 de julio de 2001.

A la vista de la evolución de las necesidades se consideró necesario actualizar la estructura y el marco administrativo de los Centros de Recursos

para la integración escolar de niños invidentes y ambliopes existentes en los tres Territorios Históricos, creando los Centros de Recursos para la inclusión educativa del alumnado con discapacidad visual como Servicios de Apoyo a la Educación (Decreto 40/2005 del 1 de marzo).

La finalidad principal de estos centros será conseguir la inclusión educativa del alumnado con discapacidad visual, tanto en el ámbito escolar como en el social. Estos centros prestan apoyo educativo y asesoramiento a:

- Centros docentes no universitarios de la CAPV que escolarizan alumnado con discapacidad visual.
- Profesionales de la Educación que atienden directamente al alumnado con ceguera o deficiencia visual en centros escolares y a los agentes de la comunidad educativa que intervienen en el proceso educativo.
- Alumnado con ceguera o deficiencia visual de la Comunidad Autónoma, escolarizado en cualquier etapa o nivel educativo de las enseñanzas no universitarias, tanto si estudian en centros públicos como concertados. Igualmente será atendido alumnado de Educación de Personas Adultas y de las Escuelas Oficiales de Idiomas.
- Familias de alumnos con NEEs derivadas de ceguera o deficiencia visual, en colaboración con los tutores correspondientes y, en su caso, con los Asesores de NEE del Berritzegune correspondiente.

Algunas de sus áreas de actuación son las siguientes:

- Asesoramiento a la familia y al centro escolar sobre la repercusión e incidencia de la baja visión y ceguera en el ámbito familiar y escolar.
- Coordinación con los diferentes profesionales que intervienen en el proceso educativo del niño/a.
- Apoyo directo al alumnado en los centros ordinarios en aquellos aprendizajes que se ven interferidos por la baja visión o ceguera.
- Adaptación y transcripción del material educativo.
- Investigación, actualización y adecuación a las innovaciones pedagógicas, oftalmológicas, tecnológicas e informáticas.
- Reeducación visual: aprovechamiento del resto visual con o sin ayudas ópticas.

- Enseñanza de técnicas de Orientación y Movilidad (O y M) y Habilidades de la vida diaria (H.D) para el logro de una mayor autonomía personal.
- Enseñanza del código de lecto-escritura Braille.

A este servicio público y gratuito se puede acceder desde:

1. **BERRITZEGUNE:** cuando en el centro escolar, el profesorado detecta indicios de dificultades visuales, solicita la intervención del Berritzegune de la zona, para que gestione la solicitud de evaluación del alumno/a.
2. **OSAKIDETZA:** a través del servicio de oftalmología, informa a las familias que lo precisen del servicio que ofrece el Centro de Recursos para la Inclusión educativa (CRI), o por medios establecidos en el convenio entre el Departamento de Educación y Osakidetza.
3. **ONCE:** esta organización en el País Vasco colabora con el Departamento de Educación por no tener competencias educativas e informa a las familias del servicio que ofrece el CRI.
4. **Asociaciones de Padres** de niños/as invidentes: informan a las familias del servicio que ofrece el CRI.
5. **Familia:** en el caso de que los niños/as no estén escolarizados la familia se pondrá en contacto directamente con el Servicio.

La mayoría de los profesionales que trabajan en el CRI **poseen estudios de Magisterio Educación Especial-Pedagogía Terapéutica** y atienden por zonas todo el Territorio de la CAPV.

Realizan valoraciones funcionales de la visión pues son profesores de Educación que atienden alumnos dentro del centro escolar.

La ONCE no escolariza pero proporciona medios técnicos y ofrece cursos y seminarios de formación todos los años para profesores a nivel estatal. A nivel autonómico Garatu (Gobierno Vasco), organiza actividades de formación para el profesorado.

El Centro de Recursos para la Inclusión Educativa del alumnado con Discapacidad Visual de Gipuzkoa, está compuesto por un equipo de 14 Técnicos especialistas itinerantes y una transcriptora / adaptadora de material, con el objetivo de facilitar la inclusión escolar y social del alumnado ciego o con baja visión desde los 0 años, en cualquier etapa o nivel educativo de las enseñanzas no universitarias.

En el IBZ-CRI de Vitoria- Gasteiz trabajan nueve profesores (PTs) junto a un transcriptor y una directora.

En el IBZ-CRI de Bilbao trabajan 34 personas: 2 transcriptores, dos técnicos de la ONCE (uno de tiflotecnología y un rehabilitador de autonomía y movilidad), 28 profesores, en su mayoría de pedagogía terapéutica, un jefe de estudios y una directora.

Las funcionalidades son idénticas para los tres centros, ya que se están amparando por un mismo Decreto.

### ➤ **CENTROS DE FORMACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA (BERRITZEGUNE)**

Los actuales Centros de Apoyo a la Formación e Innovación (Berritzegunes) fueron creados con carácter de Servicios de Apoyo a la Educación a través del Decreto 15/2001, de 6 de febrero, y están ampliamente implantados en todo el territorio de la Comunidad.

Desde la entrada en vigor del Decreto 40/2009, por el que se regula su organización y funcionamiento, se **estructuran en los "Berritzegunes zonales" y en el "Berritzegune Central"**. En total son 19 centros.

**Los "Berritzegunes zonales" corresponden a los Berritzegunes creados a través del Decreto 15/2001 y son:**

1. Berritzegune: A01, sede Vitoria/Gazteiz
2. Berritzegune: A02, sede Vitoria/Gazteiz
3. Berritzegune: G01, sede Donostia/San Sebastián
4. Berritzegune: G02, sede en Irun
5. Berritzegune: G03, sede en Eibar
6. Berritzegune: G04, sede en Ordizia
7. Berritzegune: G05, sede en Zarauz
8. Berritzegune: G06, sede en Lasarte
9. Berritzegune: B01, sede en Bilbao (Abando)
10. Berritzegune: B02, sede en Txurdinaga
11. Berritzegune: B03, sede en Sestao
12. Berritzegune: B04, sede en Barakaldo
13. Berritzegune: B05, sede en Ortuella
14. Berritzegune: B06, sede en Basauri-Galdakao
15. Berritzegune: B07, sede en Getxo
16. Berritzegune: B08, sede en Leioa
17. Berritzegune: B09, sede en Durango
18. Berritzegune: B10, sede en Gernika





Su marco de actuación es el de todos los centros docentes no universitarios del sistema educativo de la CAPV y todos tienen un ámbito geográfico asignado para la realización de sus funciones.

El Gobierno Vasco regula mediante Decreto la relación de puestos de trabajo correspondientes a las plantillas de cada Berritzegune con la asignación de los perfiles lingüísticos, la titulación y experiencia exigida, así como el sistema de provisión y el complemento específico del puesto de trabajo.

Son diversos los profesionales que trabajan en estos centros: Asesores/as de Área, Asesores/as de Etapa, Asesores/as de Programas, Responsables de Programas, Directores, Secretarios-Documentalistas y **Asesores de Necesidades Educativas Especiales**. El profesorado de Educación Especial se relaciona fundamentalmente con este último colectivo. Son licenciados en Pedagogía y Psicología. Las denominaciones de sus plazas son las siguientes:

- *Asesor/a de necesidades Educativas Especiales*: Accesibilidad y Desarrollo de la Comunicación.
- *Asesor/a de necesidades Educativas Especiales*: Desarrollo de las Capacidades de Aprendizaje.
- *Asesor/a de necesidades Educativas Especiales*: Inserción Social.
- *Asesor/a de necesidades Educativas Especiales*: Trastornos Generales del Desarrollo

Entre sus funciones está la de la intervención con el alumnado y sus familias, realizar el diagnóstico, la evaluación psicopedagógica y la propuesta de escolarización, así como la propuesta de dotación de recursos extraordinarios del alumnado con NEEs. También asesoran y facilitan orientaciones al profesorado en relación a la adecuación de la programación educativa. En el campo de la formación se responsabilizan de la dinamización y coordinación en su zona y de los planes de formación del personal de educación especial.

Los asesores de NEEs forman un colectivo compuesto por aproximadamente 100 profesionales en todo el territorio de la CAPV.

**Los Berritzegunes zonales** tienen asignadas funciones en el campo del asesoramiento, formación, innovación, experimentación e investigación. Entre ellas podemos señalar por su relación con la educación especial las siguientes:

- **"Asesorar a los centros y al profesorado** en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, asumiendo las tareas que se asigna a los equipos multiprofesionales en el Decreto 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades **educativas especiales y las órdenes que lo desarrollan"**.
- **"Gestionar los recursos zonales** en el campo de las necesidades educativas **especiales"**.

Atienden las necesidades educativas del alumnado de acuerdo con las directrices de la Dirección de Innovación Educativa.

Los Berritzegunes zonales dependen orgánicamente de la Delegación Territorial de Educación correspondiente y funcionalmente de la Dirección de Innovación Educativa del Departamento de Educación, Universidades e Investigación, sin perjuicio de las funciones de supervisión que correspondan a la Inspección de Educación.

En cuanto a los órganos de gobierno tienen Unipersonales (Director o Directora) y Colegiados (Claustro y Comisión de Coordinación Pedagógica). El claustro está compuesto por la totalidad de los miembros de la plantilla del Berritzegune y está presidido por el Director o la Directora del mismo.

A partir de 2009 se crea el Berritzegune Central y asume el liderazgo de las áreas curriculares y de los ámbitos de actuación prioritarios de la Dirección de Innovación Educativa. El ámbito geográfico de incidencia del BC es el de toda la CAPV. Tiene su sede en Bilbao (en el antiguo Berritzegune B01 de Abando), y subsedes en Bilbao, en el antiguo Berritzegune B01 de Abando), Lasarte (planta 182

baja del Berritzegune G06 de Lasarte) y Vitoria-Gasteiz (en el edificio donde están situados los Berritzegunes A01 y A02 de Vitoria-Gasteiz).

➤ **ATENCIÓN PEDAGÓGICA DOMICILIARIA, HOSPITALARIA Y TERAPÉUTICO-EDUCATIVA**

En el Decreto 266/2006 de 26 de diciembre se crean los Centros Territoriales para la Atención Educativa Hospitalaria, Domiciliaria y Terapéutico-Educativa como Servicios de Apoyo a la Educación. Su marco de actuación será el del alumnado de todos los Centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma del País Vasco sostenidos con fondos públicos. Tienen como finalidad el apoyo educativo al alumnado que no pueda asistir de una manera habitual a su centro escolar ya sea por encontrarse hospitalizado en una institución sanitaria, en hospitalización domiciliaria o por estar incluido en un programa terapéutico educativo.

Al igual que los Berritzegunes dependen orgánicamente de las correspondientes Delegaciones Territoriales y funcionalmente de la Dirección de Innovación Educativa del Departamento de Educación, sin perjuicio de las funciones de supervisión que correspondan a la Inspección Educativa.

Los Centros Territoriales para la Atención Educativa Hospitalaria, Domiciliaria y Terapéutico-educativa organizan su funcionamiento en tres ámbitos interrelacionados entre sí:

1. El ámbito de atención hospitalario, entendiéndose como tal el que agrupa las distintas actuaciones de apoyo educativo que se desarrollan en determinados hospitales de la Comunidad Autónoma, vigente desde hace unos dieciocho años.
2. El ámbito de atención domiciliario que tiene como objetivo la atención al alumnado que se encuentra en régimen de hospitalización en domicilio o en período de convalecencia que le impide acudir regularmente al centro escolar. Se ha generalizado desde hace unos seis años.
3. El ámbito de atención terapéutico educativo que desarrolla su intervención en Unidades de Día en contextos de colaboración entre la Red de Salud Mental Infanto-Juvenil del País Vasco (Osakidetza) y el Sistema Educativo. Los alumnos que acuden padecen alguna psicopatología o trastorno de la personalidad y necesitan una atención terapéutica intensiva y educativa

individualizada. No pueden acudir a un centro ordinario (al menos durante un período de su escolarización). Hay un centro en cada provincia y se ubican en Lasarte-Oria, Ortuella y Vitoria.

## **2.- LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y LAS DIPUTACIONES**

### **FORALES DE GIPUZKOA, ARABA Y BIZKAIA**

Como consecuencia del Estatuto de Autonomía, en su artículo 13.23, se atribuye a la Comunidad Autónoma competencias exclusivas en materia de protección a la infancia. Fue a la Consejería de Asuntos Sociales, a través de la Dirección General de Infancia y Familia, a quien correspondió el desarrollo de dichas competencias. El objetivo es proporcionar al niño/a objeto de protección un entorno estable y seguro en el que tenga satisfechas sus necesidades básicas. Han transcurrido más de 20 años desde que el Gobierno Vasco asumió las competencias transferidas desde el Gobierno Central en materia de Servicios Sociales. Así las funciones desarrolladas desde los Centros Base de Atención a Minusválidos, del INSERSO, pasaron a encomendarse, a través de la Ley de Territorios Históricos (LTH), a las Diputaciones Forales.

La Ley de Servicios Sociales, aprobada por el Parlamento Vasco el día 5 de diciembre de 2008 intenta establecer un punto de equilibrio razonable entre los derechos y necesidades de los niños y sus familias, que son iguales en todo Euskadi, y el margen de maniobra del que deben disponer los tres Departamentos de Política Social. Se pretende que muchas de las acciones se acometan de la forma más homogénea posible, no de manera uniforme pero sí coherente, en los tres Territorios aunque la atención a la infancia en situación de desprotección es diferente en cada uno de ellos.

En la actualidad a los Departamentos de Política Social y Asuntos Sociales (están dirigidos por un Diputado/a Foral) les corresponden las siguientes funciones y áreas de actuación relacionadas con la Educación Especial: Centros asistenciales propios o concertados, Personas con Discapacidad y Personas Menores (también denominada Infancia y Adolescencia en desprotección).

Los profesionales de Educación Especial mantienen relación con la Sección denominada "**Personas con Discapacidad**", que se ocupa de la prevención y

detección precoz de discapacidades, del desarrollo de recursos y servicios que faciliten la asistencia, o, en su caso, la integración en la comunidad de las personas con discapacidad, así como del diagnóstico, valoración y orientación a las personas con discapacidad física, psíquica o sensorial. Hay diversos servicios: reconocimiento de minusvalía, prestaciones económicas, servicios **especializados, subvenciones...**

En el Apartado de Infancia, la Dirección General de Infancia y Juventud persigue las siguientes finalidades:

- Promover los derechos de la infancia y juventud.
- Prevenir la emergencia y consolidación de situaciones de desprotección, a través del apoyo prestado a los municipios, así como a través de la acción de los recursos propios del sistema de juventud.
- Proteger a los y las menores que se encuentran en situación de riesgo o desamparo.

Para ello cuentan con diversos Servicios: Plan de Infancia, Desprotección Infantil, Acogimiento Residencial, Adopción, Atención psicológica en situación de maltrato y/o agresión sexual, Intervención familiar con casos de desprotección infantil, Intervención con menores y familias de etnia gitana.

- ***Valoración y orientación de situaciones de desprotección:*** Recepción y valoración de los casos de situación de desprotección infantil notificadas y orientación de las intervenciones a realizar, promoviendo en su caso la adopción de medidas legales y derivando a los recursos propios y ajenos oportunos.
- ***Servicio de intervención familiar:*** El programa ofrece recursos educativos y de apoyo de carácter intensivo y a largo plazo. Incluye atención educativa en el hogar, tareas de acompañamiento, realización de gestiones y coordinación con otras instancias para facilitar el acceso a recursos de la Comunidad. Los destinatarios son niños/as menores de edad pertenecientes a núcleos familiares con limitaciones graves y crónicas.
- ***Servicio de acogimiento de urgencia:*** Atención educativa y residencial de menores entre 0 y 17 años que precisen disponer con carácter urgente de una alternativa de convivencia.

- **Servicio de abordaje terapéutico del traumatismo infantil:** A través de un proceso de acreditación de formación y experiencia se cuenta con un listado de psicoterapeutas que proporcionan atención psicopedagógica a las y los niños que, bien se encuentran acogidos en los centros de acogida o bien participan con sus familias en los programas de intervención familiar.
- **Servicio de medidas legales de protección:** Proceso técnico-legal por el cual se dicta una medida legal de protección (orden foral) hacia un o una menor y se realizan las gestiones oportunas para llevar a cabo esa medida.
- **Servicio de acogimiento residencial:** Este servicio ofrece atención asistencial y socioeducativa integral, a la vez que un marco de referencia estable y el apoyo necesario para su integración en los recursos comunitarios, a las niñas y los niños sobre los que se ha decidido una medida de separación de su familia.
- **Servicio de acogimiento familiar:** Prestar acogida en un entorno familiar, propio o ajeno, a menores en situación de desamparo.
- **Servicio de adopción:** Este servicio tiene por objeto la tramitación de las solicitudes de adopción, nacional e internacional, realizadas por personas empadronadas en los Territorios Históricos.
- **Atención temprana:** Por la relevancia del tema (cada año se estima en 2000 el número de niños/as en la CAPV que necesitan este tratamiento), y por su relación directa con el trabajo de los profesores de educación especial, parece conveniente dedicar unas líneas al tema de la Atención Temprana.

A partir de la transferencia, en 1988, en cada Territorio Histórico, los Centros Base, y dentro de ellos, las Áreas de Tratamiento encargadas de la Atención Temprana, hasta la fecha similares en composición, dependencia y funcionamiento, experimentan cada una su propia evolución, dependiendo de las directrices de los responsables políticos y técnicos correspondientes.

La naturaleza de la Atención Temprana es tanto de orden sanitario como educativo y social. No obstante, criterios de funcionalidad aconsejan ubicar la dependencia orgánica en uno de los sistemas implicados. **En este sentido, "en la CAV, tanto por el papel que los servicios sociales vienen asumiendo en esta materia como por su posición nuclear en el entramado institucional, se propone**

que sea este sistema quien asuma formalmente esta centralidad, sin perjuicio de que cada una de las partes asuma su responsabilidad” (Propuesta Foral, p.14).

*“Con la actual articulación político-administrativa (competencial) de nuestra Comunidad y haciendo abstracción de lo que por su naturaleza compete principalmente al sistema sanitario, al educativo o al social, y por tanto la corresponsabilidad, estas funciones y gran parte de su regulación pueden residenciarse en el ámbito del sistema de servicios sociales”* (Propuesta Foral, p. 15).

Actualmente hay un deseo institucional de mejorar la Atención Temprana en Euskadi y se ha publicado recientemente (Noviembre de 2009) un documento al respecto, una propuesta Foral redactada por una comisión constituida al efecto por encargo del Consejo Vasco de Atención Sociosanitaria. En ella se plantea que tanto la coordinación interinstitucional, intersectorial e interprofesional, como la propia estructuración, disponibilidad de recursos y normalización de procesos específicos de la Atención Temprana tienen mucho que mejorar. Sugiere también la necesidad de disponer de equipos y distingue entre los equipos de valoración y los de intervención.

En el momento actual en cada una de las provincias hay una organización particular para atender los tratamientos de atención temprana.

### **3.- LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y OSAKIDETZA: SERVICIO VASCO DE SALUD**

Bajo el concepto de Trastorno Mental se incluyen un conjunto de patologías que tienen –o pueden llegar a tener- una importante repercusión en la calidad de vida de las personas que las padecen. Los niños y adolescentes que sufren estos trastornos ven comprometida su evolución ya que, en función de la gravedad de la presentación clínica y la persistencia en el tiempo, afectan a la vida familiar, escolar y social. La intensidad de los tratamientos que requieren estos niños y las múltiples coordinaciones que suelen necesitar, exceden de las posibilidades del centro escolar.

Los requisitos para el acceso a los centros de día Educativo-Terapéuticos son: Criterios diagnósticos de Psicosis infantiles; TGD inespecíficos; Trastornos Límite de la Personalidad. Acuerdo (firmado) con los padres, Berritzegune y CSM Infanto-Juvenil. Aceptación por parte de la Comisión de Valoración.

Determinados casos suelen derivarse a los Centros de Salud Mental y en ocasiones, cuando la respuesta en estos no es suficiente, se derivan a los Programas de Tratamiento Intensivo para el Trastorno Mental Grave. Los diagnósticos de inclusión en estos últimos programas y sus códigos en el DSM IV son: Esquizofrenia (en DSM IV, 295); Delirios Paranoides (297); Trastornos afectivos graves (296.3); Desorden mixto del desarrollo (315.5); Autismos (299.); Psicosis Desintegrativas (299.1); Otras psicosis de la primera infancia (299.8); Trastorno disocial de la personalidad (301.7).

Hospitalización completa: Los niños y adolescentes que requieren hospitalización psiquiátrica reciben atención en las Unidades de Hospitalización Infanto-Juvenil. La estancia en estas Unidades suele ser breve (inferior a una semana). Hay una unidad por provincia. En Bizkaia el hospital de Basurto da cobertura a la totalidad del Territorio Histórico.

Osakidetza tiene una relación continuada con el sistema educativo para aquellos casos de niños en tratamiento por problemas relacionados con la salud mental. La relación se establece desde los clínicos que llevan el caso y el propio Berritzegune o con el centro escolar. Entre las labores, además de la propia intervención terapéutica psicológica/psiquiátrica, existe toda una práctica de



intervención con el entorno educativo del niño y su familia a través de reuniones multidisciplinares.

A continuación se detalla la organización de Osakidetza en cada provincia en relación a los escolares que pueden presentar necesidades especiales en junio de 2011:

### **3.1.- SERVICIOS EN LA PROVINCIA DE GIPUZKOA**

1. A nivel de atención clínica ambulatoria:

La distribución en Gipuzkoa es la siguiente:

- Comarca Este sanitaria: 1 equipo de Psiquiatría Infanto-Juvenil con 5 psiquiatras, 5 psicólogos, 1 enfermero especialista y una trabajadora social.
- Comarca Oeste Sanitaria: 6 equipos pequeños ubicados en Beasain, Azpeitia, Zumárraga, Eibar, Arrasate y Andoain, compuestos por 1-2 facultativos (psiquiatra y/o psicólogo) más el personal del Centro de Salud Mental al que pertenece, para labores de apoyo.

2. A nivel de intervenciones intensivas:

Se cuenta con:

- Una Unidad de Atención Precoz, para niños de 4 a 8 años con grave patología psiquiátrica.
- Un centro de Día Educativo-Terapéutico para niños de 6 a 12 años, con grave patología psiquiátrica y dificultades de integración/soporte en el medio escolar basado en un acuerdo de colaboración entre ambos Departamentos (Educación y Sanidad).

### **3.2.- SERVICIOS EN LA PROVINCIA DE ARABA**

1. A nivel de atención clínica ambulatoria:

La distribución en Araba es la siguiente:

- Unidad de Psiquiatría Infanto-Juvenil en Vitoria-Gasteiz. Equipo que atiende a todos los menores entre 0 y 16 años formado por: 4 psicólogos, 3 psiquiatras a tiempo total/1 a media jornada, 1 enfermera y un trabajador social a media jornada.
- Comarca Ayala: 1 psiquiatra ubicado en CSM de Llodio.

2. A nivel de intervención intensiva, se cuenta con:
- Un centro de Día Educativo-Terapéutico (UTE), formado por parte de Sanidad por 1 psicólogo, 1 enfermera y 1 un psiquiatra a 50% de jornada, dependientes de esta Unidad, orientado a niños de 12 a 16 años con grave patología psiquiátrica y dificultades de integración/soporte en el medio escolar, basado en un acuerdo de colaboración entre ambos Departamentos (Educación y Sanidad).

### 3.3.- SERVICIOS EN LA PROVINCIA DE BIZKAIA

1. La atención en salud mental en general está sectorizada, identificándose un centro por cada comarca sanitaria. La cobertura y dotación son las siguientes:

TABLA 8. RECURSOS PERSONALES DE SALUD MENTAL EN BIZKAIA

Comarca	Centro	Psiquiatras	Psicólogos	Otros <sup>5</sup>
Uribe-Costa	Uribe	3	2	2
Bilbao	Ercilla	3.5	2	2
Interior	Galdakao	4	2	3
Barakaldo-Sestao	Barakaldo	2	1	1.5
Santurze-Portugalete	Herribitarte	2	2	2

- Una zona de Bilbao es atendida en Haurrentzat (centro concertado) que cuenta con 1 psiquiatra y 3 psicólogos.
- \*Otros: Trabajo Social y personal administrativo.

- 2.- A nivel de intervenciones intensivas se cuenta con:

➤ Un centro de Día Educativo-Terapéutico en Ortuella. Tiene dos unidades diferenciadas (niños y adolescentes). El número de plazas en cada centro es 20 en total, 10 en la Unidad I (niños de 6 a 12 años) y 10 en la Unidad II (adolescentes de 12 a 16 años). El personal por parte de Sanidad está formado por: 1 psiquiatra con media jornada laboral, 1 psicólogo clínico y 1 enfermera. Por parte de Educación se cuenta con 3 profesores y 1 monitor para cada unidad.

TABLA 9. PERSONAL CENTRO EDUCATIVO-TERAPEÚTICO EN BIZKAIA

Unidad	Plazas	Psiquiatra	Psicólogo	Enfermera
Niños I	10	1/2	1	1
Adolescentes II	10	1/2	1	1

➤ Programa de Tratamiento Intensivo para el Trastorno mental Grave N-A:

La intensidad del tratamiento que requieren estos niños excede de las posibilidades de los centros de salud mental. Por ello en 2010 se aprobó la implantación de cuatro programas (uno por comarca) con una dotación de seis facultativos en total.

Al día de hoy se han implantado en dos comarcas (Uribe-Kosta e Interior) quedando pendientes los otros dos hasta la finalización de obras de ampliación en Barakaldo y Bilbao.

➤ ADIN TXIKIKOAK

Programa de atención para el tratamiento de los niños/as y adolescentes, atendidos por el Servicio de Infancia de la Diputación Foral de Bizkaia. El objetivo general es mejorar la salud mental de un colectivo de niños, que por **definición "están en situación de grave riesgo"**. Dado que este Servicio atiende a 1000 menores al año en situación de guarda/o tutela, y de los casos tratados, se detecta una necesidad psiquiátrica del 10%, las cifras previstas son de 100 pacientes/año. El personal: 3 psiquiatras, 3 psicólogos clínicos, 1 enfermera (todos a tiempo parcial).

➤ Trastornos de espectro autista (APNABI): Concertado con el Departamento de Sanidad del Gobierno Vasco, y coordinado desde la RSMB (Red de Salud mental de Bizkaia), Apnabi es una asociación creada por familiares de niños aquejados de autismo. La atención comprende el diagnóstico, tratamiento y seguimiento ambulatorio de los usuarios del sistema sanitario público del área de salud de Bizkaia, afectados por autismo y otros trastornos del espectro autista. Además de la función educativo-asistencial, se dispone de programas de ocio y tiempo libre, alojamiento, etc. Las derivaciones se hacen desde los CSM Infanto-Juvenil de Osakidetza. Recibe una media de 100 casos/año.

## 4.- EPÍLOGO

El profesorado de Educación Especial forma parte del entramado que acabamos de describir y mantiene relaciones profesionales, en mayor o menor medida, con los estamentos que se han expuesto. El alumnado con necesidades educativas especiales suele ser valorado por los asesores del Berritzegune y en ocasiones también por agentes de los Servicios Sociales y del Servicio Vasco de Salud. Puede recibir atención-tratamiento desde cualquiera de los ámbitos mencionados y refuerzo educativo en el colegio, bien en el aula ordinaria o bien en el aula de apoyo. Por lo tanto hemos considerado importante conocer este contexto y dedicarle unas páginas en este trabajo.

Una vez conocido este entramado nos surgen unos interrogantes que son los siguientes:

¿Son suficientes las relaciones con los Centros de Formación e Innovación Educativa / Berritzegunes?

¿Qué opinan sobre los diagnósticos de sus alumnos?

¿Cómo es la colaboración y coordinación con profesionales de los servicios sociales y sanitarios?

¿Se toman en equipo las decisiones sobre el tipo, grado y modo de apoyo que debe darse?

¿Consideran que hay un reconocimiento de su labor por parte de la Administración?

¿Hacen un seguimiento sobre la evolución que van experimentando los alumnos?

¿Perciben que el alumnado que presenta NEEs va en aumento?

¿Se sienten solos dentro de su entorno?

¿Tienen alguna sugerencia o propuesta de mejora a su funcionamiento profesional?

FIGURA 8. INTERROGANTES EN TORNO A LA FIGURA DEL PROFESOR DE APOYO Y LA EDUCACIÓN ESPECIAL III

# ESTUDIO EMPÍRICO



## CAPÍTULO V. MARCO METODOLÓGICO

### 1.- INTRODUCCIÓN

En los capítulos que nos preceden se ha recogido el marco conceptual dentro del cual se desarrolla el modelo de apoyo y se han identificado los presupuestos y problemas de partida en los que fundamentar esta investigación. Una vez presentada la evolución y el estado actual de la organización de la educación especial para responder a la atención a la diversidad, es el momento de dar paso al proceso investigador.

La educación especial constituye una de las áreas de la educación que más se ha desarrollado en los últimos años. Se ha pasado de un contexto de estudio centrado en el diagnóstico y el tratamiento de las deficiencias y discapacidades, al estudio de la propia realidad interpretada en las conceptualizaciones de las personas y sus déficits, de los profesores, los contextos de enseñanza y los procesos de aprendizaje. Todo ello demanda un nuevo modelo de investigación, coherente con las nuevas formas de plantearla. Fernández Batanero (2008) observa en las líneas actuales de investigación en esta disciplina, una supremacía de un enfoque cualitativo, por su funcionalidad y capacidad de explicar las realidades educativas presentes, pues la aproximación al objeto de estudio **es llevada a cabo "desde dentro", junto con las personas implicadas y comprometidas** en dichas realidades. Los problemas de la metodología experimental en el campo de la Educación Especial surgen fundamentalmente a la hora de formar grupos homogéneos con el alumnado y obtener muestras que sean representativas. A su vez, se siguen desarrollando investigaciones de índole cuantitativa, metodología apropiada para abordar determinadas temáticas. Para Colás, Buendía y Hernández (2009) la metodología por encuesta constituye uno de los procedimientos más comunes de recogida de información dentro de la investigación en ciencias sociales, siendo idónea para obtener datos sobre fenómenos que no pueden ser observados directamente, por ejemplo opiniones sobre una situación o información considerada de interés

general. Para estas autoras, la metodología por encuesta presenta tres características fundamentales:

- Describe aspectos o características (hechos, percepciones, habilidades, creencias, actitudes, etc.) de un determinado grupo de personas.
- La manera principal de recoger dicha información consiste en hacer preguntas, cuyas respuestas son los principales datos de nuestro estudio.
- Se recoge información de una muestra poblacional y no a nivel individual.

Las temáticas abordadas durante los últimos años en el área de educación especial han sido fundamentalmente las siguientes: las relativas al diagnóstico cualitativo, estrategias de intervención, dificultades de aprendizaje, programas y estrategias de integración. Dentro de este último campo, se distinguen 4 bloques fundamentales: adaptaciones del currículo, el ambiente de aprendizaje y las estrategias instructivas, investigaciones centradas en el profesor tutor y la naturaleza de la integración escolar y por último, las que se refieren a las actitudes hacia la integración escolar.

La mayoría de las centradas en el profesorado analizan las dificultades del profesor del aula ordinaria cuando afronta el reto de la integración.

En relación a las estrategias instructivas, los trabajos analizan los planes de formación inicial en sus aspectos teóricos y prácticos, y en ocasiones, las propuestas de formación permanente mediante el estudio de los organismos públicos y privados que las ofertan, determinando las temáticas de mayor o menor incidencia.

En estos momentos, el ámbito de la investigación en educación especial se ha ampliado. En las XXIX Jornadas de Universidades y Educación especial, IX **Congreso Internacional “Prácticas en Educación Inclusiva: Diálogos entre Escuela, Ciudadanía y Universidades”** celebradas del 27 al 29 de marzo de 2011 en Cádiz se han presentado un total de 138 comunicaciones y varios posters.



Los temas de interés que se han planteado giran en torno a los siguientes apartados:

1. Escuela inclusiva, procesos inclusivos en todas las etapas de escolarización.
  - Modelos inclusivos de escolarización
  - Planes de mejora-innovación docente
  - Programas para enseñar a aprender de manera cooperativa
  - Metodologías de enseñanza
  - Barreras y preocupaciones
2. Comunidades de aprendizaje
3. Formación inicial del profesorado para la escuela inclusiva: generalistas y especialistas (apoyo, audición y lenguaje)
4. Perfil profesional de los especialistas en activo.
5. La vida activa de las personas con discapacidad: la transición a la vida adulta, la consecución de la autonomía, mundo laboral y la calidad de vida.
6. Respuesta educativa a alumnado con necesidades educativas especiales por enfermedades- problemas específicos. Estudio de casos.
7. Atención al alumnado extranjero. Formación intercultural para los profesores.
8. Las TICs, el cine, edublogs, el juego, experiencias de E-Learning, el móvil, DGA-II, redes colaborativas 2.0, como recursos-herramientas para atender la diversidad.
9. Habilidades emocionales y sociales.

No sólo se va ampliando la temática, sino que también se ha hecho más compleja al incluir el estudio de interacciones en diferentes contextos. Hoy no se concibe estudiar un tema con independencia del contexto en el que se desarrolla.

## 2.- PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Previamente al inicio de esta investigación tenía la impresión general de que las personas que trabajan como especialistas en educación especial no estaban demasiado satisfechas, no se sentían contentas ni realizadas. Y eso me hizo pensar que tendría que haber algún problema que explicase por qué ellas, que han elegido esta profesión por vocación, que se han formado llegando en algunos casos a estar "sobre" tituladas se han decepcionado. Sentirían que no es importante su trabajo, que no son valoradas y que incluso en ocasiones, han sido rechazadas en el ámbito educativo.

A su vez hemos escuchado a algunos tutores, tanto de primaria como secundaria, decir que tienen 25 niños en clase, varios de ellos con problemas y que no tienen tiempo de atenderlos. No están contentos, tienen inseguridades y no saben cómo tratar determinados casos.

Es una realidad constatable que un porcentaje alto del alumnado requiere atención específica complementaria fuera del ámbito escolar, los padres lo demandan porque en ocasiones se encuentran "perdidos" con lo que ocurre. A esto hay que añadir el porcentaje de alumnos que viven en un ámbito familiar negativo.

Mi experiencia personal en el ámbito de la integración escolar es positiva, en el colegio donde yo ejercí estaban escolarizados dos niños con NEEs permanentes en un principio, y algunos cursos posteriores se incorporaron dos más, que presentaban un retraso mental ligero, siendo el número de alumnos total del centro alrededor de 400 y de edades hasta 14 años. Para su educación disponíamos de suficientes recursos y se implicaron tanto sus familias como todo el centro. El resto de alumnado que se atendió en el aula de apoyo durante aquel período presentaba NEEs no permanentes, debido a diferentes causas. Recibían su refuerzo educativo, tratamientos de logopedia y estimulación del lenguaje, atención temprana, **psicoterapia, etc...** tanto dentro como fuera del centro escolar y superaban sus dificultades. No obstante, pude vivir en primera persona algunas de las problemáticas que entraña la escuela inclusiva.

Aparte de mi experiencia, siempre he tenido relación con profesionales que se dedican a la práctica y en nuestras conversaciones surgen sus vivencias,

frustraciones y problemas. Eso me ha llevado a pensar que se puede mejorar la situación por el bien de los alumnos, familias y el colectivo en general. Con este fin se ha abordado la investigación. La atención a la diversidad plantea en ocasiones retos muy complicados y requiere respuestas adecuadas.

Señalaremos los interrogantes previos que originaron el tema de estudio, los objetivos del trabajo así como las fases en que se ha desarrollado. Se justifica la metodología empleada y los instrumentos de recogida de datos utilizados.

### **3.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

La pretensión general es el conocimiento real de la situación en la que se encuentran actualmente los profesores de educación especial en ejercicio de la CAPV. De acuerdo con esto, el objetivo principal sería:

➤ Describir, analizar e interpretar el perfil del profesor de Educación Especial en la CAPV en relación a su formación inicial y permanente, las funciones que desempeña en los centros escolares y su valoración y satisfacción ante el ejercicio profesional.

Podemos desglosarlo en los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar las valoraciones del profesorado en activo de la CAPV en cuanto a la formación inicial y permanente, sus modalidades de trabajo, su relación con el resto de profesionales de la comunidad educativa y la sociedad.
2. Conocer-profundizar en las opiniones del colectivo sobre la implantación de las políticas de atención a la diversidad y la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales.
3. Identificar las situaciones problemáticas y dificultades principales en su labor profesional.
4. Elaborar una serie de recomendaciones de mejora en relación a la integración escolar y el rol de profesor de apoyo.

## 4.- DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Los objetivos de la investigación marcan la selección de la metodología. El que nos ocupa es analizar el perfil del profesor de apoyo para obtener unas recomendaciones que faciliten su labor profesional. El tema constituye una realidad compleja, dinámica y de difícil interpretación.

La investigación en el campo de la educación tiene unas características propias que la hacen diferente a la que se realiza en ciencias naturales. La peculiaridad de los fenómenos que estudia, permite utilizar diferentes métodos. Los procesos formativos son complejos. Llegar a conocer lo que alguien hace o ha hecho, saber lo que alguien piensa sobre sus experiencias, cuál es la reacción emocional de las personas ante determinadas situaciones, sus valores, **opiniones, conocimientos, sensaciones, sentimientos ...**, en definitiva, conseguir información demostrable, es lo que se pretende al plantear preguntas en una investigación.

***"Un diseño de investigación se refiere a un plan para la selección de sujetos, de escenarios de investigación y de procedimientos de recogida de datos que respondan a las preguntas planteadas. El diseño expone qué individuos serán estudiados, cuándo, dónde y bajo qué circunstancias. La meta es proporcionar resultados que puedan resultar creíbles"*** (H. Macmillan, 2005, p.131).

La credibilidad se refiere al grado en el que los resultados se aproximan a la realidad y pueden ser considerados fiables y razonables. El objetivo de un buen diseño es proporcionar una respuesta fiable a una pregunta. Hay que reducir e intentar eliminar las fuentes de error. Las siguientes características son comunes a muchos tipos de las que se realizan en educación: objetiva, precisa, verificable, explicativa, empírica, lógica y condicional. Todas ellas juntas describen la naturaleza de la investigación (tabla 1.1. H. Macmillan, p.14)

TABLA 10. CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Características	Cuantitativa	Cualitativa
Objetividad	Descripción explícita de la recogida de datos y de los procedimientos de análisis.	Descripción explícita de la recogida de datos y de los procedimientos de análisis.
Precisión	Medida y estadísticos.	Descripción detallada de fenómenos.
Verificación	Resultados replicados por otros.	Extensión del entendimiento por otros.
Explicación detallada	Preferencia por las explicaciones complicadas.	Resumen de generalizaciones.
Empirismo	Datos numéricos.	Fuentes, evidencia.
Razonamiento lógico	Fundamentalmente deductiva.	Fundamentalmente inductiva.
Conclusiones personales	Enunciados de probabilidad estadística.	Resumen provisional de interpretaciones.

Toda investigación educativa busca ser **objetiva** controlándose el sesgo de la subjetividad mediante un procedimiento que supone una recogida y un análisis de datos. La **precisión** es otro de los elementos buscados mediante procedimientos técnicos que garanticen la comunicación de significados exactos. Además debe poder ser **verificable** gracias a la posibilidad de que los resultados puedan ser confirmados y revisados. La **capacidad explicativa** también debe ser una característica básica, estableciendo relaciones entre los fenómenos y reduciendo la explicación a afirmaciones sencillas. Una **postura empirista** requiere, generalmente, una suspensión temporal de la experiencia personal y de las opiniones. Los elementos críticos en la investigación son la evidencia y las **interpretaciones lógicas** basadas en ésta. Por último, el **razonamiento** es un proceso mental necesario para llegar a una conclusión, cuyos resultados no hay que tomar como absolutos y creer que son conclusiones verdaderas, sino más bien asumir que todo lo que ofrecen es conocimiento probabilístico.

En la investigación educativa, se utilizan fundamentalmente el enfoque cualitativo y el cuantitativo. Se distinguen en la forma de presentar los datos: la cualitativa los presenta como una narración y la cuantitativa lo hace en forma de números. Para la recogida de datos en esta tesis se utiliza el método de encuesta y además se utilizan técnicas cualitativas de recogida de datos como

son la entrevista y la revisión documental. Nos proponemos profundizar en el significado del problema que estamos estudiando y mejorar su descripción narrativa. No es una investigación cualitativa propiamente dicha, pues el objetivo de las entrevistas, análisis de documentos y opiniones, es recoger información que ayude a comprender y contrastar la complejidad del rol del profesor de apoyo.

El acercamiento cualitativo ha permitido matizar, mucho más, las opiniones y las informaciones obtenidas por vía cuantitativa. Permite incorporar al estudio factores de difícil concreción, facilitando un análisis profundo y rico de todos los aspectos considerados esenciales.

Se ha empleado un diseño Transversal, los datos se recogen sobre un grupo de sujetos en un solo momento temporal. Nos permite así conocer el tipo de relación entre las variables en el momento de la medición, pero no cómo han evolucionado dichas relaciones en el tiempo. Los instrumentos de recogida de información más comunes dentro del método de encuesta son el cuestionario y la entrevista; ambos son muy similares, y con los dos se obtienen datos a través de preguntas realizadas a los miembros de una población o de una muestra. Se diferencian en que el cuestionario puede ser administrado por el propio sujeto, mientras que en la entrevista es necesaria la presencia del investigador. Cuando el cuestionario se aplica sin la presencia del investigador, la presentación del mismo es fundamental para determinar el posible éxito de la investigación. Las preguntas deben ser atractivas para el encuestado y ser lo suficientemente claras y sencillas (Colás, op cit).

La selección de esta metodología, es por tanto, una manera flexible de analizar una realidad concreta y compleja (**el perfil del profesor de Educación Especial- apoyo-pedagogía terapéutica**), situada en un contexto (**centros Educativos del País Vasco**) y un período determinado (**curso 2010-2011**).

## 4.1.- FASES DE LA INVESTIGACIÓN

En la realización de una investigación se pasa por diversas fases y las de esta tesis han sido las siguientes:

➤ **Fase previa de exploración:** Se revisaron las investigaciones que se habían realizado tanto en España como en el extranjero sobre esta temática, así como las publicaciones que tuvieran relación con el objeto de estudio. Se recopilaron las actas publicadas de las Jornadas Universitarias de Educación Especial, (que son encuentros anuales). Para la búsqueda de documentación se ha consultado la base de datos Psycodoc y visitado las bibliotecas de Magisterio Donosti, FICE, ONCE, y también la del ISEI/IVEI en Bilbao. En cuanto a las tesis doctorales, se hizo un rastreo fundamentalmente en TESEO, donde se encontraron varios textos relacionados con las necesidades formativas del maestro especialista de educación especial y sobre la práctica de la integración escolar. Las tesis que he consultado con más profundidad han sido las siguientes:

- *-“Análisis del perfil del profesorado de educación especial”* defendida por Gil Llario M.D. en el año 1995 en la Universidad de Valencia.
- *-“El profesor de apoyo a la integración en la provincia de Huelva: perspectiva sobre la formación inicial desde su practica profesional”* defendida por Moya Maya, A. en 2000 en la Universidad de Huelva.
- *-“La formación del profesor de Educación Especial: estrategias para un modelo de actuación”* defendida en 2003 por Valle Flórez, R.E. en la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid.
- *-“Percepciones de los profesores de Educación Primaria del aula regular en la atención a los alumnos con NEEs en el estado de Veracruz México”* defendida por Jiménez Olmedo, B. en 2005 en la Universidad de Granada.

No obstante es preciso señalar que hay pocas investigaciones dedicadas de una manera particular a la figura del profesor de apoyo.

➤ **Fase Inicial:** se procedió a la lectura de textos para preparar el cuestionario. También mantuve encuentros con PTs en ejercicio y alumnado de prácticas para sondear opiniones y problemas docentes con respecto a su perfil

y a la integración, que ayudaron a confeccionar el cuestionario. A la vez se inician los contactos con diversos profesionales. Se envió el proyecto de tesis y el borrador del cuestionario a varios expertos de Educación Especial en España para someterlo a su juicio: Santiago Molina García de la Universidad de Zaragoza, Feliciano Castillo Andrés de la Universidad de Barcelona, Julia Boronat Mundina de la Universidad de Palencia, Delfín Montero de la Universidad de Deusto y Rafael López Atxurra de la Universidad del País Vasco. La intención era conocer si el contenido era exhaustivo, si estaba correctamente formulado y si respondía a los objetivos que pretendíamos conocer. Este proceso se conoce como validación por expertos (Colás, 2009). Dieron su opinión favorable y comenzó la siguiente fase. Se hizo una prueba piloto.

➤ **Fase de desarrollo:** se diseña, valida y aplica el cuestionario específico. Se diseñan las entrevistas para los diversos profesionales que pertenecen al contexto de trabajo del profesor de apoyo. Se corrigen los cuestionarios y se graban los datos con el programa estadístico SPSS 17. Se operativizan los resultados en forma de frecuencias y proporciones relativas. Se ordenan las respuestas a las preguntas abiertas para lo cual resulta preciso desarrollar una serie de categorías que contemplen la mayor cantidad posible de respuestas. Se continúa con la búsqueda y análisis de documentos.

➤ **Fase final:** se hace un análisis profundo de los datos recopilados en cada una de las dimensiones contempladas en el estudio y de la información que nos parece más significativa con la finalidad de hacer una descripción general de los modos diversos en los que se está concretando el trabajo de los profesores de apoyo en la CAPV. Se efectúa una exposición pormenorizada de los resultados del cuestionario, acompañada de gráficas. Se llevan a cabo las entrevistas a los profesionales seleccionados. Se contactó con Juan Etxeberria del Departamento de Métodos de Diagnóstico y Evaluación Educativa de la EHU/UPV.

➤ **Fase de conclusiones y elaboración del informe final:** Han sido elaboradas a partir de cada una de las dimensiones que se habían definido previamente como los ejes fundamentales del estudio. Hemos tratado de integrar las informaciones procedentes de las diversas vías de trabajo, de manera que nos sea posible presentar la situación actual de los profesores de



apoyo, aventurando algunas claves interpretativas, relacionando los diversos factores que condicionan la situación actual y esbozando algunas orientaciones que permitan poner solución a algunos de los principales problemas. Las conclusiones finales pretenden ser un punto de partida para posteriores estudios en profundidad sobre el tema aquí abordado.

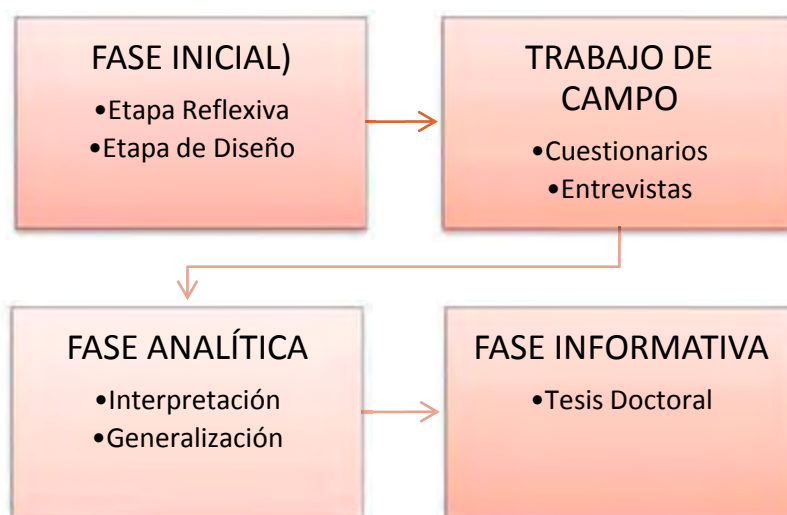


FIGURA 13. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

## 5.- HIPÓTESIS DE PARTIDA

Antes de abordar las hipótesis debemos concretar 3 ámbitos claves a la hora de tratar la innovación de la escuela para convertirla en inclusiva:

### ➤ **El cambio organizativo**

El cambio pedagógico y organizativo que han dado los centros educativos para hacer frente a la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, ha estado definido e implementado desde la Administración. Nuestra experiencia nos indica que algunos profesores lo perciben como una imposición. Puede haber una falta de adecuación entre los deseos de los centros y la oferta del modelo.

### ➤ **La formación para la atención a la diversidad**

Algunos tutores afirman que no se sienten capacitados para afrontar este reto en sus aulas, ya que no han recibido una formación adecuada. Un número importante de profesores de educación especial también declaran que reciben

una formación que no se adecúa a la realidad escolar que viven en la escuela. Deben ser expertos en múltiples problemáticas y en todo el itinerario escolar, hasta los 21 años. Por lo tanto, este planteamiento de escuela inclusiva no garantiza una mejora en la labor docente y organizativa por sí misma.

➤ **Papel de la innovación en la educación especial**

Si las percepciones anteriores son ciertas, es esperable que no haya claridad en el modelo de innovación propuesto. Los alumnos/as con NEEs acuden al centro ordinario, pero en ocasiones no se les está ofreciendo una educación adecuada a sus necesidades (Díaz, 2002, p.55). Se constata que en la mayoría de los casos es muy difícil llevar a la práctica la cultura de la colaboración, hay falta de tiempo para atender las necesidades de todos los alumnos, hay una gran amplitud y diversidad de funciones, se constata una falta de definición de las competencias docentes, los tutores asignan al profesor de apoyo una serie de funciones que no siempre coinciden con sus verdaderas competencias (Moya, 2001a; Domingo, 1999), en la etapa de la ESO la respuesta educativa a la diversidad se hace más compleja... **Diversos autores**, (Rodríguez Tejada, 2000; Grau, 2001; Colmenero, 2009; Gómez, 2009;) reflexionan sobre el perfil y señalan posibles mejoras en su formación.

*"Conocer más y mejor las características psicomadurativas de los alumnos de Educación Primaria es otra de las necesidades formativas identificadas, dada la importancia que tiene lograr acomodarse a las peculiaridades de alumnos cuando se pretende facilitar la interacción en el aula"* (Gómez, 2009, p.373).

Teniendo en cuenta las cuestiones planteadas anteriormente en el marco teórico y los objetivos planteados, partimos de esta hipótesis general:

**H1.-** La integración escolar y la innovación de la organización de los centros para dar respuesta a la diversidad del alumnado no depende en exclusiva de la publicación de normativas y de la introducción de recursos personales y materiales adicionales, sino de que la escuela cumpla con un modelo de innovación y formación basado en la filosofía de la inclusión. En el curso 2010-2011 aún no se ha logrado una educación inclusiva en todos los centros escolares de la CAPV. Los profesores especialistas en educación especial son necesarios y en cuanto a su labor existe un amplio margen de mejora.

De esto se derivan otras hipótesis:

- **H2.-** La formación inicial del profesorado de educación especial es heterogénea e insuficiente. Hay variedad de titulaciones entre los profesionales en activo.
- **H3.-** Hay dificultades para el acceso a una educación permanente.
- **H4.-** La cultura de la colaboración, en la mayoría de los casos, es muy difícil de llevar a la práctica, sobre todo en el caso del profesor tutor y el profesor de apoyo.
- **H5.-** El profesor de apoyo no tiene claro cual es su rol dentro del centro.
- **H6.-** Puede haber divergencias entre los diversos profesionales a la hora de concebir y afrontar la atención a la diversidad.
- **H7.-** El profesor generalista o tutor tiene una concepción equivocada sobre lo que significa atender a todos los alumnos/as.
- **H8.-** El profesor de apoyo ha sido y sigue siendo, en muchos casos, el defensor de la integración en los centros. Ha tenido que afrontar, a menudo en solitario, cualquier problema ante la ausencia de otros recursos personales o materiales. Muchas veces se ha sentido y se siente solo dentro de su entorno y se le hace responsable de los fallos de la integración.
- **H9.-** Con frecuencia el profesor especialista en educación especial adquiere un papel subordinado con respecto al profesor generalista.
- **H10.-** Los lugares de trabajo para el ejercicio profesional son los espacios-aulas con peores condiciones del centro.
- **H11.-** Materiales específicos que existen basados en las nuevas tecnologías son infrautilizados debido a la falta de formación.
- **H12.-** Las relaciones con los asesores de NEEs de los Berritzegunes son insuficientes.
- **H13.-** Las relaciones de los profesores de EE con profesionales de distintos ámbitos relacionados con la EE (redes sociales, sanitarias, educativas) para la respuesta a necesidades complejas (salud mental, recién llegados, situaciones sociales desfavorecidas) son escasas.
- **H14.-** No se han difundido lo necesario a toda la población vasca los objetivos que se persiguen con el programa de integración escolar en el marco de una escuela inclusiva.

## 6.- INFORMANTES Y SUJETOS DEL ESTUDIO

Un concepto estrechamente vinculado al método de encuesta es lo que se conoce como “unidad de análisis”. Se refiere a qué o quién es objeto de la investigación. Es muy importante definir claramente la unidad de análisis de la población escogida para el estudio evitando así equívocos.

El problema del muestreo, su validez, su representatividad y confiabilidad ha llevado a innumerables cuestionamientos acerca de su tamaño para cumplir con tales exigencias. Para De la Herrán (2005, p.314) *“en ese campo se da la relación dialéctica entre lo universal (población) y lo particular (muestra), pudiendo lo segundo, en otro plano, convertirse en el primero para derivarse de él otros particulares de acuerdo con la magnitud del objeto de investigación seleccionado. La muestra existe porque es el resultado de una población situada sobre ella; en otras palabras: la muestra según esta posición no puede ser un subconjunto propio de la población, sino derivada de ella, con características similares que es lo que ofrece su carácter confiable y representativo más que la mera cantidad de sujetos involucrados”*.

Para comprender la compleja realidad social a estudiar se recogen evidencias de los siguientes “sujetos”:

TABLA 11. RECOGIDA DE INFORMACIÓN: ENTREVISTAS

TIPO	INSTRUMENTO	N
Miembro de la Inspección Educativa	Entrevista	1
Maestro de Taller en Aula de Aprendizaje de Tareas	Entrevista	1
Profesional Servicio Vasco de Salud: Osakidetza	Entrevista	1
Profesorado Consultor	Entrevista	1
Profesorado de Educación Especial (red pública)	Entrevista	2
Profesorado de Educación Especial (red concertada)	Entrevista	1
Profesorado de Educación Especial	Cuestionario (preguntas cerradas y abiertas)	351

Para la selección de la muestra, hemos tenido en cuenta que, tal y como mencionan León y Montero (2002, p.40) los sujetos sobre los que se han de realizar observaciones deben cumplir tres características:

- Representatividad: los encuestados tienen que ser representativos, pareciéndose a la población objeto de estudio y siendo subconjunto del mismo.
- Idoneidad: Tienen que estar relacionados con los fenómenos que se intenta investigar.
- Accesibilidad: La elección de los participantes tiene que tener en cuenta las limitaciones espacio-temporales de la investigación.

El tamaño de la población objeto de estudio es de 1226 docentes. Teniendo en cuenta lo anterior se enviaron 700 encuestas a los profesores de educación especial, agentes de una parte importante de los centros de la CAPV donde se ha implementado la figura. Nos dirigimos a las etapas de Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Centros Específicos, Aulas Estables y Aulas de Aprendizaje de Tareas.

El diseño fue no probabilístico estratificado por zonas. Se optó por dividir la CAPV en 17 zonas, las mismas en las que intervienen los Berritzegunes, que son: Bilbao- Abando, Txurdinaga, Sestao, Barakaldo, Ortuella, Basauri-Galdakao, Getxo, Leioa, Durango, Gernika, Donostia, Irun, Eibar, Ordizia, Zarautz, Lasarte-Oria y Vitoria-Gasteiz y distribuir equitativamente los cuestionarios. Todos los miembros de la población tuvieron probabilidades de ser seleccionados. A través de la muestra contamos con abundante información para poder posteriormente reconstruir una realidad sobre el objeto de estudio en su conjunto. Sin embargo hay que tener en cuenta también que al utilizarse un muestreo no probabilístico nos encontramos con dos limitaciones:

- La elección de los sujetos de la investigación puede ser sesgada por aquellos que participan de forma voluntaria.
- Pueden existir pequeñas desviaciones a la representatividad de toda la población a estudiar, por lo tanto la generalización debe ser más cuidadosa.

Esto no quiere decir que los resultados no sean útiles, sino que se necesita un poco de cautela al realizar cualquier tipo de generalización.

Dentro del método de encuesta se distinguen varios modos de recoger información: administración directa al grupo que deseamos estudiar, por teléfono, por correo electrónico, cara a cara, mediante una entrevista personal, etc. (Colás, op.cit). Para esta tesis se ha utilizado un cuestionario, entrevistas y análisis de documentos.

Los informantes fueron los siguientes: profesionales de los tres CRI, centros de Recursos para Invidentes en Bilbao, en San Sebastián y en Vitoria. Me puse en contacto con los 19 Berritzegunes de la CAPV y me acerqué a los de Irún, Zarautz, Vitoria-Gasteiz, Gernika y Durango para hablar con los asesores de necesidades educativas especiales. Me puse en contacto con Carlos Varona, Técnico de EE en la Delegación Territorial de San Sebastián, Carmen Rosario Nograro Gz. Alaiza, Responsable de Educación Especial del Gobierno Vasco, con Isabel Galende, coordinadora del equipo de Inclusividad y NEE del Berritzegune Nagusia, Delfín Montero de la Universidad de Deusto, M<sup>a</sup> Carmen San Vicente del EUSTAT, la psicóloga Inmaculada Alonso, del Servicio de Psiquiatría Infanto-Juvenil, UPI de Vitoria/Gasteiz, el Dr. Francisco Chicharro, Jefe de la Unidad de Gestión Clínica del Proceso de Atención Infanto-Juvenil de la Red de Salud Mental de Bizkaia, RSMB y Alvaro Iruin de Osakidetza-Guipuzkoa.

Me he entrevistado con varios profesionales: José Antonio Pinedo Fernández (Responsable de Programas de Innovación Educativa en la Delegación Territorial de Educación de Donostia), Leonor Blesa (Directora del CRI en Donosti), Concha Campo Pascual (de Producción Documental y Biblioteca en la ONCE), Carlos Bollo (Técnico Jefe del Servicio de Valoración de Minusvalías en la Diputación Foral de Gipuzkoa), Javier Hernández (del Departamento de Política Social de Gipuzkoa), Alfredo Saéz (Consultor), Alberto Lasa (Psiquiatra Infantil), Aitor Etxebarrena, M<sup>a</sup> Jose Miranda y Josune Inurrategi (Profesores de Pedagogía Terapéutica), Imanol Tazón (Inspector), Kike Elorza (Maestro de Taller en un AAT), Pepe Madueño y miembros de varios sindicatos. He escrito a Cándido Hernández (Director de Innovación Educativa), **etc... con el objetivo de** recoger información valiosa de fuentes primarias.

Los procedimientos de acceso a los profesores para que completaran los cuestionarios han sido fundamentalmente cuatro:

1. Se pidió ayuda a los asesores de NEE de los Berritzegunes ya que mantienen una relación directa con los profesores de apoyo. Se envió la información y petición de colaboración en principio vía correo electrónico la

última semana de noviembre de 2010 y luego se remitieron los cuestionarios. También contacté vía telefónica con un asesor de cada centro. El teléfono ofrece la ventaja de la rapidez y claridad a la hora de transmitir información. Se solicitaba su participación simplemente haciéndoles llegar a los PTs con los que trabajaban una copia del cuestionario. Es importante aclarar que explícitamente se indicaba la voluntariedad de dicha participación. Si la contestación era negativa se respetaba su decisión. En la mayoría de los casos en que fue afirmativa, se estableció una cita, un encuentro en el centro, para así presentar y documentar la investigación.

2. Colaboración de alumnos y exalumnos de la Escuela de Magisterio (la mayoría de la especialidad de Educación Especial), bien aprovechando su estancia de 4 semanas de prácticas, la última de noviembre y diciembre o bien porque trabajan ya en colegios y tienen acceso a los PTs.
3. Escribiendo directamente a los Centros Escolares (listado empleado por el servicio de practicum de la Escuela), enviando el instrumento de recogida de información a cada uno de los sujetos objeto de estudio, los cuales debían responder y reenviarlo dentro de un tiempo previamente establecido (dentro de un sobre grande una carta de presentación de la investigación, un cuestionario y sobre con sellos. Se puso en la portada **"Profesor de Apoyo-de Educación Especial-de Pedagogía Terapéutica)**. Se comentaba la posibilidad de escribir los comentarios en euskera ya que el instrumento, por razones de tiempo y espacio, fue redactado íntegramente en castellano.
4. Se repartieron también por medio de contactos personales, excompañeras de trabajo del área de educación en general y también EE. Se contactó telefónicamente con ellas y se les solicitó colaboración para hacer llegar a los PTs el cuestionario.

Se distribuyeron la última semana de noviembre, diciembre y enero. En la carta de presentación se solicitaba la cooperación del encuestado para responder a las preguntas, se reflejaba la institución u organismo bajo el cual la investigadora realiza el estudio, y se proponía la fecha límite de mediados de marzo para responder el cuestionario y ser devuelto.

En todos los casos se mantuvo el compromiso por parte de la doctoranda de hacer llegar los resultados (compartir los resultados) a todos los participantes. Se especificaron también la voluntariedad y el anonimato.

La respuesta de los PTs fue satisfactoria. La mayoría de los cuestionarios se recibieron vía correo postal. El resto fueron entregados bien en mano o bien en el buzón que los profesores tenemos en la Escuela a nuestro nombre.

## **7.- INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS**

En la elaboración de los instrumentos de medida es fundamental la decisión de qué indicadores se van a medir. La selección de los documentos a revisar venía marcada por los indicadores que se pretendieron estudiar. Así se contó tanto con las convocatorias oficiales del BOPV como con los documentos que fundamentaban tanto el diseño como la implantación de la figura del PT.

### **7.1.- CUESTIONARIO**

Se ha intentado realizar un instrumento lo suficientemente interesante y atractivo como para motivar la participación. Para animar a responder adecuadamente, en la carta de presentación se explican claramente los objetivos de la investigación.

Tanto la naturaleza de las preguntas como el modo en el que son respondidas son extremadamente importantes en la investigación por encuesta. A través de ellas se recogen las opiniones, actitudes o conocimientos que posee el sujeto sobre un tema concreto.

Se han planteado tres tipos de preguntas:

- **Abiertas:** diseñadas como cuadros o espacios en blanco numerados para que consten las preferencias de opinión.
- **Cerradas:** Escalas tipo Likert: Se presentan diversas afirmaciones ante las cuales debe manifestarse el grado de Acuerdo-Desacuerdo con las mismas. Mediante una escala del 1 al 5 el sujeto deberá elegir uno de los valores entendiendo que elegir el 1 sería manifestar un radical desacuerdo con la afirmación mientras que elegir 5 implicaría estar completamente de acuerdo con la misma. El resto de los valores de esa escala (2, 3, 4) se utilizarían para manifestar opiniones más matizadas o intermedias.



- Finalmente, se incluye una página en blanco con la intención de ofrecer un espacio abierto para que los profesionales expresen aquellos comentarios y/o sugerencias que les parezcan pertinentes.

El formato es en cuadernillo y consta de 8 páginas. En la primera hoja se encuentra una carta de presentación de la investigación.

Las preguntas cerradas resultan más sencillas para el análisis estadístico, ya que todos los sujetos tienen la misma opción de respuesta. Con las preguntas abiertas sin embargo, las respuestas son más individualizadas y su interpretación es más compleja debido a la gran diversidad que se puede dar. En ocasiones podemos hacer una combinación de ambas.

Los destinatarios de los cuestionarios estaban claros desde el principio: profesores de apoyo en ejercicio, tanto en centros públicos como concertados y de todas las etapas educativas. Hecha la redacción de los mismos y los pertinentes reajustes, se consideró necesaria la realización de una prueba piloto con un grupo de profesores de apoyo, al estimar que dichos profesionales eran idóneos tanto para juzgar la adecuación de los contenidos presentes en los diversos cuestionarios, como aspectos formales de inteligibilidad, ambigüedad, **términos técnicos manejados, etc...**

El instrumento de recogida de datos ha sido denominado con el título de **Análisis del Perfil del Profesor de Apoyo en la Comunidad Autónoma del País Vasco**. Está compuesto por una fase inicial de preguntas referidas a Datos de Personales y Profesionales. Tras esta fase, el cuestionario está organizado en cinco dimensiones, que son las siguientes:

- Formación del profesorado: Inicial y Permanente.
- Trabajo en el centro.
- Trabajo en el aula: Respecto al ambiente físico, respecto a las modalidades de trabajo realizadas, respecto al trabajo con alumnos/as, respecto al trabajo con las familias y respecto a la educación especial y tecnologías de la Información y Comunicación.
- Dimensión educativa autonómica.
- Situación psicosomática del colectivo.

Para finalizar el cuestionario, se ha creado un apartado abierto para las conclusiones.

### 7.1.1.- DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES

El instrumento de recogida de datos que hemos utilizado contiene para comenzar preguntas de identificación, que se refieren a las características básicas del sujeto encuestado, como son los **datos personales** de edad y sexo. A continuación en el ámbito de la **formación académica** preguntamos cuál es el mayor grado académico alcanzado y dejamos un espacio para que especifiquen los títulos universitarios logrados y el año de consecución de los mismos. Finalizamos la segunda página preguntando por la experiencia profesional.

En el ámbito de la **experiencia profesional**, los ítems son los siguientes:

- Si trabaja en un centro público o concertado.
- Su situación administrativa: si es funcionario de carrera, contratado permanente, sustituto o interino y en caso de no ubicarse en ninguna de las opciones anteriores se dispone de una casilla con el nombre de "otros".
- El tipo de dedicación: puede ser completa o parcial.
- La etapa en la que trabaja: Infantil, Primaria, Secundaria, Aula de Aprendizaje de Tareas, Centro de Educación Especial.
- El tipo de aula: Estable o aula de apoyo.
- Número total de alumnos en el centro.

Dentro de las 5 dimensiones que presentamos a continuación existen una serie de ítems que evalúan lo siguiente:

### 7.1.2.- FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Se incluyen dos subdimensiones, haciendo una distinción entre la **formación inicial** y la permanente. En cuanto a la primera, se han seleccionado doce materias de conocimiento cuyo dominio se considera relevante y se busca la valoración de la formación en las mismas antes del desempeño de la profesión. Existen doce ítems de tipo Likert con una escala creciente del 1 al 5, que va desde "muy escasa a excelente".

- AI01. Métodos y estrategias de enseñanza eficaces
- AI02. Técnicas de motivación
- AI03. Tratamiento de problemas de conducta
- AI04. Conocimientos sobre los contenidos de las diferentes materias que se imparten en la educación obligatoria

- AI05. Características psico-madurativas de los alumnos de primaria y secundaria
- AI06. Discapacidades que pueden presentar los alumnos/as
- AI07. Evaluación Psicopedagógica
- AI08. Respuesta educativa al alumnado con altas capacidades
- AI09. Psicopatología y Neuropsicología
- AI10. Educación Intercultural
- AI11. Trastornos del lenguaje
- AI12. Competencias emocionales y sociales del profesor

Respecto a la **formación permanente** hemos querido recoger la opinión sobre sus hábitos, necesidades y materiales de lectura en los centros donde trabajan planteando siete cuestiones. Para lo cual hemos realizado cinco preguntas abiertas y dos de respuesta cerrada.

- AP01. ¿Durante su vida profesional ha participado en actividades de perfeccionamiento de profesorado? **Si**  **No**
- AP02. ¿A cuántos cursos en total ha asistido en los últimos 3 años? (**Indique número**)
- AP03. ¿A cuántos Congresos, Symposiums y/o Jornadas ha asistido en total en los tres últimos años? (**Indique número**)
- AP04. ¿Qué temas requieren profundización y especialización para realizar su labor docente? Ejemplos: **Braille, Lengua de Signos, Logopedia ...**
- AP05. El esfuerzo económico para su reciclaje ha sido: **Poco**  **Regular**  **Mucho**
- AP06. ¿A cuántas revistas de la especialidad está suscrito en la actualidad el centro? (**Indique número**)
- AP07. ¿Cuántos libros de Educación Especial compra el centro aproximadamente al año? (**Indique número**)

### 7.1.3.- TRABAJO EN EL CENTRO

Se pretende conocer una serie de valoraciones respecto a las formas de trabajo que se dan en el centro, lo que piensan sobre su figura, la del tutor y la del especialista en apoyo educativo. Para ello se han construido 10 ítems de escala Likert con cinco grados de respuesta que oscilan entre (1) nunca y (5) siempre. También se incluyen cuatro preguntas de respuesta cerrada para evaluar la opinión sobre temas básicos: si consideran que se da la integración, si hay una gran dotación de medios, cómo son las reuniones con los tutores y

quién les explica sus funciones. Para finalizar se incluye una pregunta abierta posibilitando la anotación de comentarios complementarios o aclaratorios.

- BT01. **Hay interacción social de los niños “normales”** con los de integración.
- BT02. Siente que el profesor tutor atribuye a los profesores de apoyo una gran importancia.
- BT03. El trabajo en el aula ordinaria con el alumno/a integrado-especial está guiado por las consignas o normas que señala el Profesor de Educación Especial.
- BT04. Los profesores tutores consideran que entra dentro de sus competencias formarse en educación especial.
- BT05. En su centro se trabaja la prevención.
- BT06. Se da respuesta a los problemas sin retraso.
- BT07. El tutor y el P.T trabajan conjuntamente, coordinan, planifican, intercambian puntos de vista y tratan de ver qué es lo más adecuado para sus alumnos.
- BT08. El P.T es visto como un especialista, como un colaborador al que pueden recurrir siempre que lo necesitan.
- BT09. La figura de Profesor de Educación Especial es necesaria en el centro.
- BT10. La figura de Técnico de Apoyo Educativo es necesaria en el centro.
- BT11. Considera que en su centro de trabajo, la integración, en su más amplio sentido, es: **Una aspiración**  **Una realidad**
- BT12. ¿Quién explica a un Profesor de Educación Especial cuando llega al centro sus funciones:  
**El Director**  **Los Tutores**  **Compañeros**  **Claustro**  **Nadie**
- BT13. Con los tutores los contactos son:  
**Informales**  **Reuniones programadas sistemáticamente**
- BT14. **El actual modelo de escuela inclusiva requiere “una gran dotación de medios” para el refuerzo** escolar. ¿Se ha dado esa gran dotación de medios? **Si**  **No**
- BT15.- Si tiene algún comentario que hacer, anótelos a continuación.

#### **7.1.4.- TRABAJO EN EL AULA**

En esta tercera dimensión, la más amplia de todas, se pretende que los profesores describan sus tareas profesionales y el ambiente físico donde las realizan. La hemos dividido en 5 subdimensiones:

1. **Respecto al Ambiente físico:** se incluyen 6 ítems de escala Likert con cinco niveles de respuesta que oscilan entre (1) nada y (5) mucho. Con este apartado se pretende lograr información sobre el aula de apoyo, los

materiales que se utilizan y el grado de satisfacción respecto al espacio donde ejercen.

- CA01. ¿Considera agradable su espacio de trabajo?
  - CA02. ¿Es un lugar luminoso?
  - CA03. ¿Están bien organizados los lugares en los cuales son agrupados los materiales de trabajo?
  - CA04. ¿Existen recursos materiales actualizados y suficientes? Equipamiento.
  - CA05. ¿Cuenta el aula con presupuesto anual para compra de material pedagógico? ¿Cuánto?
  - CA06. ¿Elabora material didáctico?
2. **Respecto a las Modalidades de trabajo realizadas:** con una pregunta cerrada y otra de elección de respuesta pretendemos saber las formas de intervención más habituales de los profesores.
- CB01. Su modalidad de trabajo más habitual es: **Seleccione una única respuesta**  
 Trabajo individual en aula de apoyo   
 Trabajo individual en aula ordinaria   
 Pequeño grupo en aula de apoyo   
 Pequeño grupo en aula ordinaria   
 Grupo clase completo
  - CB02. ¿Está de acuerdo con esta afirmación? Si  No   
*“La intervención individual en el aula de apoyo se debe realizar cuando la actividad no puede ser compartida por el resto de los niños (logopedia, programas muy específicos de desarrollo de la atención, psicomotricidad, rehabilitación física, programas estimuladores específicos...)”.*
3. **Respecto al Trabajo con alumnos/as:** se plantean en total 14 ítems: cinco preguntas abiertas y una de respuesta múltiple, que da opción a elegir entre una serie de respuestas a la pregunta planteada y 7 ítems de escala Likert, del 1 al 5, en los cuales la valoración oscilaría de “nada a mucho”. El objetivo es lograr información respecto al número, edades, características de los alumnos que atienden, materias que se refuerzan habitualmente, su grado de satisfacción con los diagnósticos, con el Berritzegune y con su docencia.
- CC01. ¿Con cuántos alumnos/as que tienen Adaptaciones Curriculares Individualizadas interviene en este momento? **(Indique número)**
  - CC02. ¿Cuántos alumnos tienen plan de trabajo individual? **(Indique número)**
  - CC03. ¿Cuántos alumnos tiene de media este curso? **(Indique número)**
  - CC04. ¿Cuáles son sus edades? **Entre \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_**
  - CC05. ¿Las áreas curriculares más trabajadas en el aula son (nombre las tres principales):
  - CC06. Problemáticas que atiende: **Discapacidad Visual**  **Discapacidad Auditiva**  **Autismo**  **Problemas emocionales graves**   
**Altas capacidades**  **Discapacidad Motora**  **Necesidades Educativas Especiales no**

permanentes  Discapacidad Psíquica  Alumnado de medios sociales y culturales desfavorecidos  Plurideficiencias  Otros \_\_\_\_\_

- CC07. Los diagnósticos de los alumnos deben mejorar.
- CC08. Las relaciones con los asesores del Berritzegune son insuficientes.
- CC09. Las decisiones sobre el tipo, grado y modo de apoyo que deba darse deben ser tomadas en equipo.
- CC10. Puede haber divergencias entre los diversos profesionales a la hora de concebir y afrontar la atención a la diversidad.
- CC11. El profesor generalista o tutor tiene una concepción equivocada de lo que significa atender a todos los alumnos /as.
- CC12. La cultura de la colaboración, en la mayoría de los casos, es muy difícil de llevar a la práctica.
- CC13. Con frecuencia el profesor especialista en educación especial adquiere un papel subordinado con respecto al profesor generalista.
- CC14. El grado de satisfacción obtenido con relación al alumnado y a la docencia es \_\_\_\_\_

4. **Respecto al trabajo con las familias:** Se han incluido 7 ítems de escala Likert con valores de frecuencia que van desde (1) nunca a (5) siempre. El profesor debe valorar varios aspectos relacionados con la intervención en el ámbito familiar.

- CD01. Realiza un trabajo sistemático con las familias del alumnado que presenta Necesidades Educativas Especiales.
- CD02. Recopila información sobre dicho alumnado.
- CD03. Pone en conocimiento de los padres los datos sobre la evaluación de sus hijos.
- CD04. Sobre la evolución que van experimentando.
- CD05. Facilitarles programas para que lleven a cabo en el hogar como ayuda y prolongación de lo que se realiza en el colegio.
- CD06. Realiza seguimiento de dichos programas.
- CD07. Colabora con tutores/as del aula en la orientación a las familias del alumnado que atiende, con vistas a lograr una participación activa en el proceso educativo de sus hijos.

5. **Educación Especial y Tecnologías de la Información y la Comunicación:** Se busca medir cuántos profesores conocen y utilizan las nuevas tecnologías y también saber qué entidades les ofrecen formación. Se han incluido cuatro ítems de formato cerrado.

- CE01. ¿Conoce materiales específicos o programas informáticos para la atención educativa de los alumnos/as con NEEs? **Si**  **No**   
¿Cuáles son?
- CE02. ¿Domina herramientas para encontrar contenidos en la Red y adaptar materiales a las necesidades de sus alumnos? **Si**  **No**
- CE03. ¿Utiliza habitualmente las TIC en la intervención con alumnado con NEEs? **Si**  **No**
- CE04. ¿Le han ofrecido formación sobre TIC aplicadas a la Educación Especial? **Si**  **No**

En caso afirmativo, ¿Quién?

Administración Educativa  Centro  Berritzegune

### 7.1.5.- DIMENSIÓN EDUCATIVA AUTONÓMICA

El profesor debe valorar temas muy importantes en relación con el momento actual de la educación especial en nuestra Comunidad. Las preguntas en su mayoría son de opinión y pretenden conocer los juicios de los encuestados sobre varios aspectos de la atención a la diversidad. Se plantean en total siete ítems de escala Likert con valores que oscilan entre (1) nada y (5) mucho. Además incluye tres preguntas de respuesta cerrada o dicotómica.

- DA01. ¿Es creíble el proyecto de atención a la diversidad?
- DA02. ¿Se ha difundido a toda la población vasca los objetivos que se persiguen con el programa de integración escolar?
- DA03. ¿La población vasca conoce la existencia de los P.Ts?
- DA04. Opinión sobre el prestigio social de los P.Ts
- DA05. Existe reconocimiento de la labor del P.T. por parte de la Administración
- DA06. Hay que clarificar el rol del profesor de educación especial
- DA07. ¿Se potencia la imagen desde el propio colectivo?
- 
- DA08. Las relaciones de los profesores de EE. con profesionales de distintos ámbitos relacionados con la EE. (redes sociales, sanitarias, educativas) para la respuesta a necesidades complejas (salud mental, recién llegados, situaciones sociales desfavorecidas) son escasas. **Si  No**
- DA09. Es percepción general del profesorado que el alumnado que presenta necesidades educativas especiales, lejos de disminuir, va en aumento, contribuyendo al malestar docente y dificultando la consecución de objetivos. **Si  No**
- DA10. ¿Cree que se abrirán con el tiempo centros específicos? **Si  No**

### 7.1.6.- SITUACIÓN PSICOSOMÁTICA DEL COLECTIVO

Se plantean 10 ítems de los cuales 9 son de escala Likert con cinco niveles de valoración entre (1) totalmente en desacuerdo y (5) totalmente de acuerdo. Al final se incluye una pregunta abierta con el fin de recoger información sobre las posibles fuentes ansiógenas y tensionales que se derivan del trabajo habitual del profesor de Educación Especial.

- EA01. La profesión de enseñar es una labor apasionante pero al mismo tiempo, compleja y exigente.
- EA02. En la red privada se trabaja más que en la pública.
- EA03. **Hay "stress" en el colectivo.**
- EA04. Hay trastornos somáticos derivados del ejercicio profesional.

- EA05. La profesión de P.T exige un gran esfuerzo físico y psíquico.
- EA06. El trabajo de P.T. genera preocupación.
- EA07. Puede producir frustración profesional.
- EA08. Muchas veces el Profesor de Apoyo se ha sentido y se siente solo dentro de su entorno.
- EA09. Su labor es incomprendida.
- EA10. Describa posibles fuentes ansiógenas y tensionales en el trabajo habitual del Profesor de Educación Especial

---

### **7.1.7.- CONCLUSIONES**

Se ofrece una página a libre disposición de los participantes con la pretensión de que reflejen a modo global aspectos, opiniones, impresiones, aportaciones, que les ha podido sugerir el cuestionario. También se habilita este apartado para que planteen temas que no se han evaluado y que pueden considerar oportunos y de interés general.

### **7.2.- ENTREVISTAS**

Se basan en preguntas con respuesta abierta con la intención de obtener datos de opinión del participante.

La entrevista personal para Colás (op.cit.) e Iglesias (2006) es uno de los procedimientos más adecuados para recoger información en la investigación. Entre sus numerosas ventajas destacan: la flexibilidad para ser aplicada, la empatía que puede surgir entre el investigador y los encuestados, la ayuda que el investigador puede suministrar en aquellas preguntas que puedan resultar complicadas o ambiguas para los encuestados. Los mayores inconvenientes serían que el procedimiento es más costoso, no es posible mantener el anonimato de los encuestados, las respuestas a preguntas más delicadas o personales tienen menos validez que en el procedimiento anterior o la dificultad para recoger información cuando se trata de una muestra amplia de sujetos. La entrevista exige un diálogo entre las personas bajo ciertos esquemas o pautas acerca de un problema o cuestión determinada y con un propósito profesional. Esta situación presupone pues, la existencia de personas que quieren comunicar algo y la posibilidad de interacción verbal dentro de un proceso de acción recíproca. La recopilación de datos va desde la interrogación estandarizada hasta la conversación libre.



**El proceso de realización de las entrevistas** que presentamos en esta tesis fue el siguiente:

- Se contactó con los profesionales principalmente por medio del teléfono, correo electrónico y una vez explicado el objetivo de la investigación y el de su participación, se propuso la realización de una entrevista.
- Comprobada la buena disposición para la colaboración, se concretaron los espacios posibles y se acordaron las citas.
- Se explicitó cómo se redactaría a partir de la misma un documento recogiendo lo más significativo, una vez ajustadas y concretadas las respuestas.
- Se insistió en la importancia de no sentirse examinado y de hablar con toda libertad.

Las entrevistas se han realizado durante el año 2011, una vez recogidos y evaluados los cuestionarios, puesto que su objetivo era el de completar información.

Al ser el objetivo recoger información complementaria al cuestionario, sobre el perfil del profesor de educación especial y el contexto donde trabaja, se han seleccionado personas de reconocido prestigio profesional y buenos conocedores de la vida diaria en las escuelas en la CAPV que puedan explicar su formación, cuáles son sus funciones, tipo de coordinaciones que realizan, modalidades de actuación, opiniones, propuestas y planes de acción futuros. Nos han permitido saber cómo otros agentes educativos conciben los temas, cómo los explican y cómo los abordan.

Gracias a la participación de estos profesionales se ha obtenido un mayor conocimiento del contexto donde trabaja el profesor de apoyo y sus comentarios contribuyen a aportar recomendaciones de mejora.

## 8.- ANÁLISIS DE DATOS

El proceso de esta investigación busca recoger las siguientes evidencias de los temas que a continuación se resumen.

TABLA 12. TEMAS Y EVIDENCIAS DE LA INVESTIGACIÓN

TEMAS	EVIDENCIAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>•CAMBIO ORGANIZATIVO EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Políticas inclusivas</li> </ul> </li> <li>•PROFESORES DE EDUCACIÓN ESPECIAL               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formación y actualización profesional</li> <li>- Percepciones sobre la atención a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales en la CAPV</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•LEGISLACIÓN</li> <li>•CUESTIONARIOS</li> <li>•DOCUMENTACIÓN</li> <li>•ENTREVISTAS</li> </ul>

Habida cuenta de los diferentes procedimientos de recogida de datos utilizados y de la multiplicidad de las características de los mismos, ha sido necesario efectuar el análisis de datos desde una doble perspectiva: el Análisis cuantitativo y el Análisis cualitativo.

### ➤ Análisis Cuantitativo

Para efectuar el análisis cuantitativo de datos, se procedió a la informatización de los mismos. Una vez efectuada la oportuna depuración se procedió al análisis con el paquete estadístico Statistical Package for Social Sciences (SPSS), versión 17 para Windows.

Los principales análisis efectuados fueron:

- Análisis descriptivo de datos
- Comparación de medias

En general se ha procedido a obtener los porcentajes de sujetos que elegían cada una de las categorías de respuesta y en las que procedía se han calculado las medias aritméticas.

Asimismo, cuando el carácter de la pregunta lo hacía oportuno, las tablas han venido acompañadas de su correspondiente representación gráfica, que han sido incorporadas para dar mayor claridad a la presentación.

➤ Análisis cualitativo

En cuanto al análisis cualitativo, con las preguntas abiertas se procedió a una lectura cuidadosa de los comentarios y criterios manifestados en las mismas, agrupando aquéllas con contenidos similares en diversas categorías y, finalmente, en algunos casos indicando la frecuencia de aparición de cada una de ellas.

Desde el punto de vista metodológico se contempla un enfoque combinado de técnicas cualitativas (análisis de contenidos sobre documentación y legislación educativa, así como de las entrevistas realizadas) y técnicas cuantitativas con la utilización del programa estadístico SPSS.



## CAPÍTULO VI.

# ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA REALIDAD DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL.

### 1.- ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO

En esta investigación se han utilizado un total de **351 cuestionarios** cumplimentados por profesionales en ejercicio durante los meses de diciembre, enero, febrero y marzo de 2010/2011. Se recibieron 17 más, desestimándose 13 por estar en blanco y 4 por recibirse fuera de plazo.

En este capítulo se han recogido los resultados que surgen del análisis del cuestionario. Se expresan en porcentajes de personas que han elegido cada una de las diferentes alternativas preguntadas. Para una mejor interpretación de los datos conviene tener en cuenta que:

- Si no se especifica lo contrario, los porcentajes han sido obtenidos sobre el total de respuestas válidas a cada pregunta, no sobre el número total de cuestionarios recibidos, ya que, en algunas ocasiones, no eran respondidos en su totalidad.
- Cuando se trata de alternativas múltiples no excluyentes entre sí, cabe la posibilidad de que la suma de los porcentajes de respuestas a cada alternativa pueda superar el 100%.
- En las preguntas abiertas se ha intentado categorizar la diversidad de respuestas, teniendo en cuenta que algunas pueden ubicarse en más de una categoría. Los comentarios de las preguntas abiertas pertenecen a los ítems BT15, EA10 y a la última página del cuestionario, denominada FA01 "Conclusiones". Además se incluyen anotaciones efectuadas por los profesores junto a los ítems a lo largo del cuestionario. Para su presentación se han intercalado en el texto con los datos correspondientes

a las preguntas cerradas. Es necesario precisar que estas aportaciones eran voluntarias y libres.

A continuación describiremos la información obtenida. Se estructura en forma de "informe" ya que nos permite seguir el discurso según un orden coherente y evitar confusiones que pudieran surgir como consecuencia de la gran cantidad de comentarios recibidos en las preguntas abiertas.

## 1.1.- DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES

### 1.1.1.- DATOS PERSONALES

#### ➤ EDAD (Respuestas válidas: 341)

La media de edad es de 41 años. Hay 49 profesores menores de 30 años, 135 mayores de 45, de entre los cuales 74 tienen más de 50 años. Se trata de un profesorado relativamente joven el que se dedica a las tareas de apoyo. Hemos constatado que hay una renovación pausada del colectivo, con la incorporación de nuevos profesionales, en gran parte formados en la Escuela Universitaria de Magisterio de San Sebastián en estos últimos 15 años.

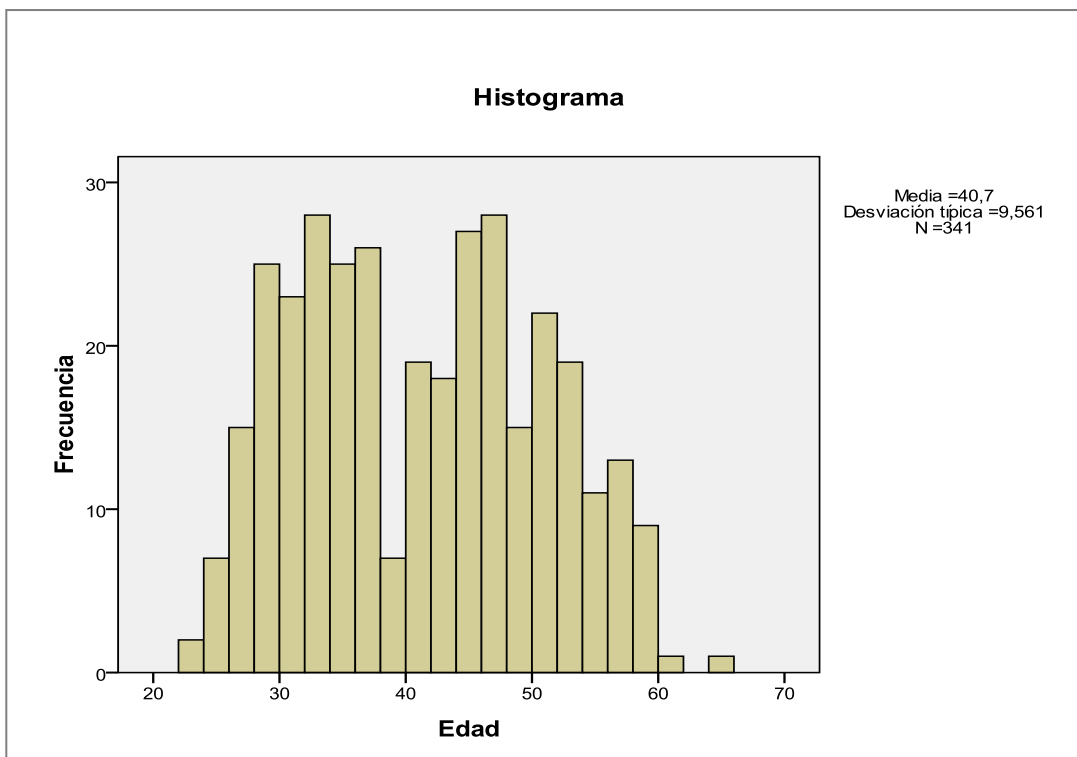


GRÁFICO 1. EDAD DE LOS SUJETOS

➤ **GÉNERO** (Respuestas válidas: 348)

El 90.8% de la muestra son mujeres. Es un dato esperado, puesto que se mantiene la proporción del número de matrículas que se han formalizado en la Escuela de Magisterio para realizar estudios de Educación Especial (aunque los profesores en ejercicio provienen de diferentes itinerarios formativos).

Hace casi dos décadas Fortes (1994, p.112) escribía sobre la metáfora de la femineidad asociada a la integración. La integración se concibe en clave femenina. Existe una muy desigual distribución de los sexos en relación a la integración (en un curso, todas las personas ligadas directamente a la integración eran mujeres, excepto un varón). Además de las justificaciones generales ofrecidas para explicar la abultada presencia femenina en la enseñanza, respecto a la situación de la EE la explicación que se le ocurre es que la necesidad de ayuda, cuidados, aseos y atención especial está relacionada con el papel que se atribuye a la mujer en nuestra cultura. Aunque en la actualidad se trabaja por eliminar roles y mitos, estos aún persisten. La atención al alumnado con NEEs no tendría por qué ser una tarea “*per se*” femenina, pero en nuestra Comunidad lo es.

### 1.1.2.- DATOS PROFESIONALES

➤ **FORMACIÓN ACADÉMICA**, resumen del marco de titulaciones de los encuestados (Respuestas válidas: 349)

La mayoría del colectivo posee la titulación de Magisterio y además tienen una licenciatura. El Gráfico 2 muestra que hay un mayor número de licenciados que de diplomados, 193 profesores poseen al menos una licenciatura y 154 afirman que su máximo nivel académico alcanzado es el de diplomatura (pueden tener más de una). Un total de 90 tienen al menos 3 títulos universitarios y varios tienen hasta cuatro y 5 titulaciones diferentes. Hay dos que alcanzan el grado de doctor. Es frecuente entre los jóvenes el perfil de Magisterio especialidad de Educación Especial + Psicopedagogía + Logopedia. Solo 82 profesores dicen que su único título universitario es en este momento el de Magisterio (y algunos se encuentran estudiando). También es de señalar que hay 27 que poseen titulación de licenciado con estudios relacionados con la

Educación Especial y sin embargo no están en posesión del título de Magisterio. Pertenecen en su mayoría al colectivo más antiguo.

Sus titulaciones son las siguientes:

- Psicología
- Pedagogía
- Psicopedagogía
- Ciencias de la Educación y Filosofía
- Ciencias de la Educación, Filosofía y Psicopedagogía
- Filología y Logopedia
- Psicopedagogía y Logopedia
- Psicología y Psicopedagogía
- Pedagogía y Psicopedagogía
- Licenciado en Pedagogía Terapéutica
- Psicología y Pedagogía Diferencial
- Psicología, Máster en Psicología del Lenguaje y Curso PNL
- Licenciado en Pedagogía Terapéutica y Logopedia

Las combinaciones de titulaciones son múltiples. Las licenciaturas, en su mayor parte como complemento al Magisterio, se realizan fundamentalmente en las carreras de Psicología, Pedagogía y Psicopedagogía, con sus correspondientes especialidades. En gran parte de los casos, el año de finalización de los títulos de licenciado es posterior al de obtención del de **Magisterio, lo que quiere decir que los estudios se abordaron a través de "un curso puente"**. En menor medida hay otras licenciaturas como Empresariales (1), Filologías (3), Antropología Social (1), Geografía e Historia (1), Marketing (1).

Respecto a los estudios de Magisterio, en la muestra aparece el abanico de todos los títulos y especialidades: Profesor de EGB, Magisterio en Ciencias y Matemáticas, Educación Física, Educación Especial, Francés, Filología Inglesa, Música, Infantil-Preescolar, Primaria, Audición y Lenguaje, Ciencias Sociales, **Ciencias Humanas...**

Y como complemento a la Formación de Magisterio, cuando la primera especialidad no es la de Educación Especial aparecen las habilitaciones en esa área. Estas se han cursado en Psikolan, ISEP, Deusto, etc.



Además, 31 docentes tienen titulación de Logopedia, o bien Máster o bien Diplomatura. Otros 21 tienen estudios de Audición y Lenguaje, como especialidad de Magisterio o Posgrado. Y ya en menor medida, entre el resto de titulaciones que poseen, aparecen las siguientes: Módulo de Disminuidos Psíquicos, curso PNL (Programación Neurolingüística), Máster en Psicología Educativa, Auxiliar de Clínica en Planta, Posgrado de Consultor, Lengua de Signos, Administrativo FP II, Educador de Discapacitados, Máster en Autismo e Intervención Psicoeducativa, Máster en Intervención de Dificultades de Aprendizaje, Máster en Psicomotricidad, Práctica Psicomotriz Educativa, Pedagogía Sistémica, Posgrado en Educación Intercultural, Posgrado en Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica y Experto en Terapia Orofacial Miofuncional.

Como se puede apreciar corresponden con los requisitos solicitados por el Departamento de Educación para acceder a los puestos de PT.

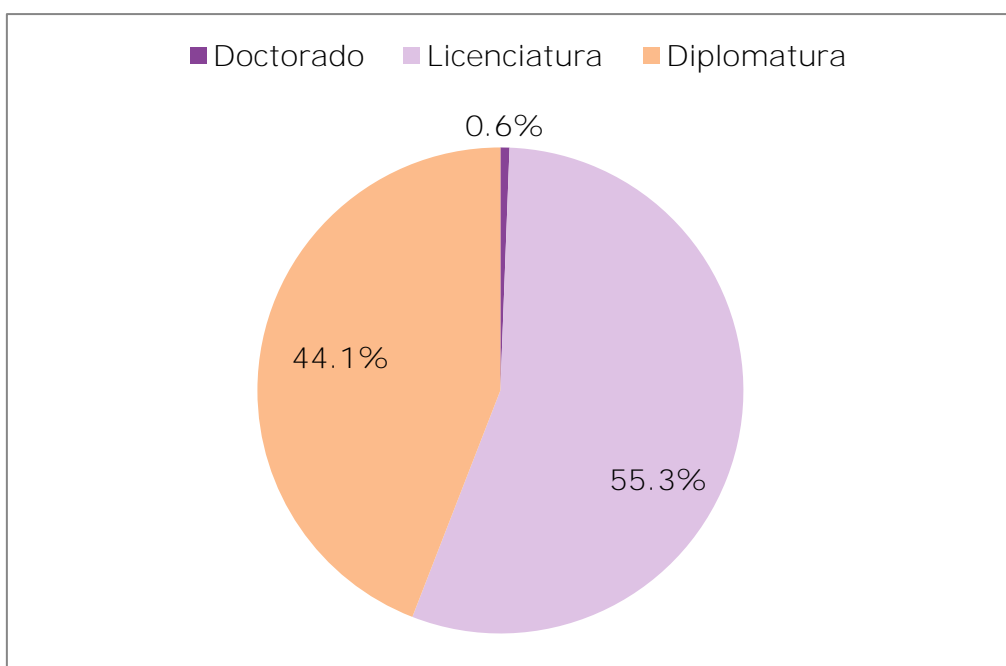


GRÁFICO 2. GRADO ACADÉMICO ALCANZADO

### ➤ EXPERIENCIA PROFESIONAL

En este apartado incluimos 8 cuestiones: Territorio donde trabajan, años de docencia en educación especial, tipo de centro, situación administrativa, tipo de dedicación, etapa/s en que trabaja, tipo de aula y número de alumnos/as en el centro.

- **Territorio donde trabajan** (Respuestas válidas: 325)

Aunque no fue una pregunta formulada en el cuestionario, porque el territorio de la CAPV es pequeño y hay un colectivo importante de profesores que se apunta en las listas de las tres provincias y puede variar sus destinos dentro de un mismo curso académico, posteriormente se decidió tomar datos al respecto; bien preguntando directamente a las personas que lo traían cumplimentado, o bien a partir de la información que aportaba el sobre recibido vía correo postal. Los datos que disponemos indican que el porcentaje de PTs que han rellenado el cuestionario y que trabajan en Gipuzkoa es el 42.8%, los que trabajan Bizkaia son el 39.7% y el 17.5% corresponden a Álava.

- **Años de docencia en EE** (Respuestas válidas: 184)

La media de años de docencia en educación especial es de 10.92 y lo valoramos como un dato muy positivo. En su mayoría, es un profesorado experimentado el que opina sobre su trabajo.

La tabla 13 muestra su distribución. En este aspecto como en otros hay una gran variabilidad: participan desde los que llevan solo algunos meses o un año trabajando en educación especial (9 en total), hasta los que llevan más de 30 años. Un total de 60 profesores llevan trabajando de 1 a 5 años, 94 más de 10 años y de éstos 34, más de 20 (entre ellos 7 docentes más de 30 años). Algunos **manifiestan haber estado en la educación "normal" algún tiempo antes** de pasar a la especial.

TABLA 13. AÑOS DE DOCENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.
Años de Docencia en EE	184	1	33	10.92	7.991

- **Tipo de centro** (Respuestas válidas: 348)

El 69.3%, realiza su labor en un centro público frente a un 30.7% que trabaja en la red concertada.

- **Situación administrativa** (Respuestas válidas: 347)

El 66.3% tiene una plaza estable, bien con contrato permanente (26.8%) o bien como funcionario de carrera (39.5%). Una tercera parte, el 33.7% está en

situación de interinidad o sustitución. Algunos durante un mismo curso han ejercido en varios centros.

La estabilidad es un requisito básico para un buen sistema de apoyo. Favorece la creación de una experiencia conjunta y la motivación, permite aprender de los errores/aciertos y unificar criterios. También ofrece más facilidad para acceder a los cursos de formación.

La interinidad puede limitar la realización de una buena labor con el alumnado de NEEs. Dificulta el establecimiento de un vínculo estable y el mantenimiento de una relación en la que se ha acordado un compromiso de trabajo por todas las partes implicadas. Sin estabilidad es más difícil desarrollar proyectos educativos de calidad y conseguir profesionales centrados en las escuelas y en las necesidades que demanda el entorno.

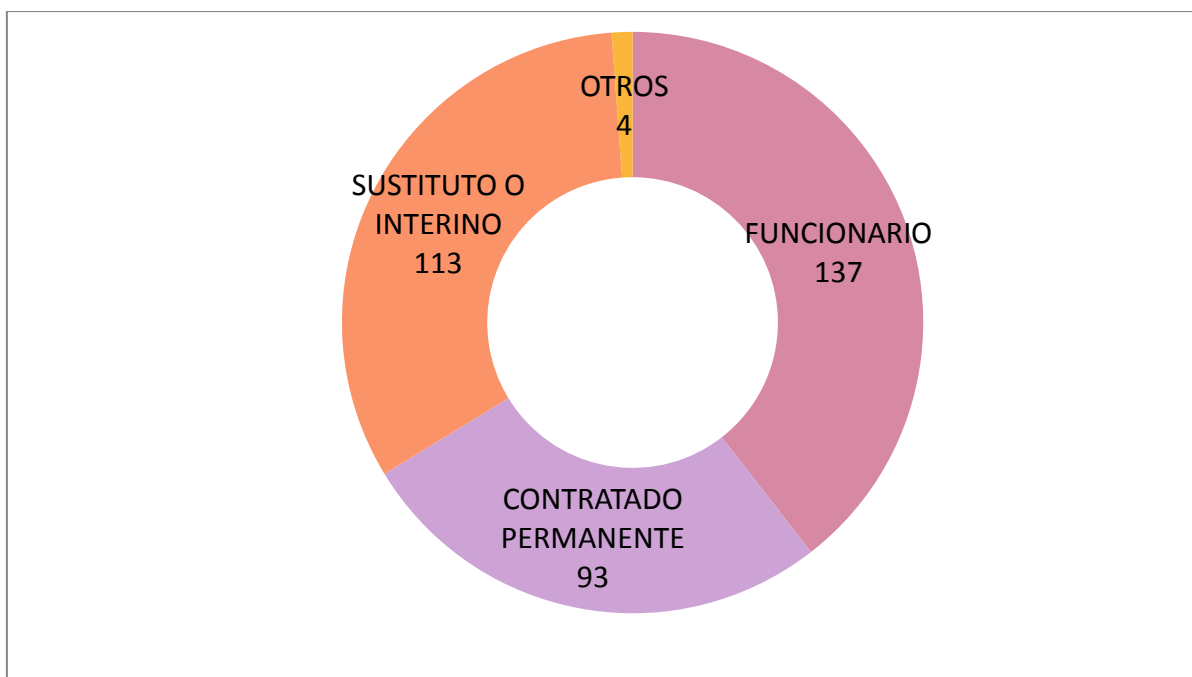


GRÁFICO 3. SITUACIÓN ADMINISTRATIVA

▪ **Tipo de Dedicación** (Respuestas válidas: 349)

La mayoría de los docentes (87.7%) tiene una dedicación completa a la educación especial, y tan solo un 12.3% tiene parcial. Entre estos últimos, algunos combinan media jornada de PT y media jornada en otros puestos, trabajan en HIPI (profesorado de refuerzo lingüístico) más en aula estable, en aulas de apoyo y Dirección, aula de apoyo y aula ordinaria, etc...

▪ **Etapa(s) en que Trabaja** (Respuestas válidas: 348)

Un tercio de los profesores, el 33.3%, realiza su apoyo únicamente en la etapa de educación Primaria; un 28.4% lo hace en las etapas de Infantil y Primaria y un 11.2%, un total de 39 profesores, atiende alumnado de las tres etapas de enseñanza obligatoria. El que la mayoría ejerzan sus funciones en Primaria es un dato esperable, porque es donde más unidades de apoyo se subvencionan, donde más plazas de PT hay.

El 23.3%, realiza sus tareas en la etapa de Secundaria. Tan solo dos afirman trabajar en un centro específico. Una cifra simbólica, pero entendible por cuanto la mayor parte de alumnado con necesidades educativas graves y permanentes se escolarizan en aulas estables de centros ordinarios. Ejercen su labor en un aula de Aprendizaje de Tareas el 2%, es decir, han respondido el cuestionario 9 profesores de AATs. Por otra parte el 1.1%, 4 profesores, trabajan exclusivamente en la etapa de Infantil, que no es obligatoria.

▪ **Tipo de Aula** (Respuestas válidas: 335)

El 89.3% trabaja en aulas de apoyo y el 10.7% en aulas estables. Así, la muestra recoge mayoritariamente cuestionarios cumplimentados por profesores de aulas de apoyo o aulas "abiertas".

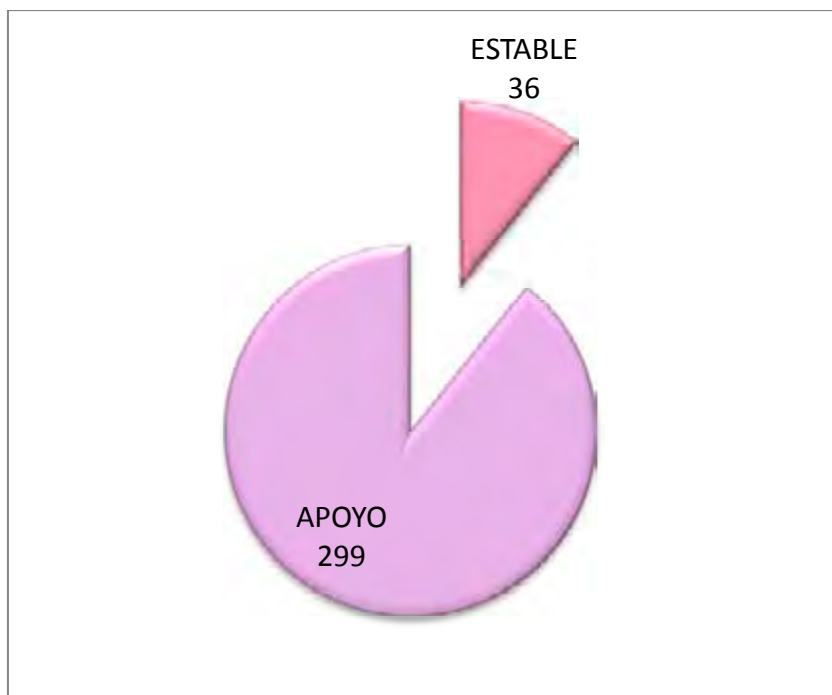


GRÁFICO 4. TIPO DE AULA EN VALORES ABSOLUTOS

▪ **Número de Alumnos/as en el Centro** (Respuestas válidas: 232)

TABLA 14. NÚMERO DE ALUMNOS EN EL CENTRO

Nº de Alumnado en el Centro	N
Menos de 400 alumnos	89
400 – 500 alumnos	37
500 – 600 alumnos	24
600 – 700 alumnos	23
700 – 800 alumnos	21
800 – 1000 alumnos	16
Más de 1000 alumnos	22

Aquí también se demuestra una importante variabilidad. Participan desde profesores que trabajan en escuelas pequeñas, con 160-200 alumnos hasta otros que ejercen en centros de más de mil alumnos.

Una vez expuestas las características socioprofesionales del Profesorado, y de acuerdo con la estructura del cuestionario, presentamos las respuestas de las cinco dimensiones que lo forman.

## 1.2.- FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Conformado por dos dimensiones: la formación inicial y la formación permanente del profesorado, los resultados se detallan a continuación.

### 1.2.1.- FORMACIÓN INICIAL

La eficacia en la labor de proporcionar apoyo pedagógico y demás tareas, **(desarrollo personal, integración social...)**, **estará condicionada, entre otras** variables, por la preparación profesional del profesor. Entendemos al profesional de la EE como alguien que posee conocimientos y competencias determinados y que tiene también responsabilidades.

Queremos saber qué valoración realizan sobre la formación inicial que recibieron antes del desempeño de la profesión en relación a varias materias de

conocimiento, y a continuación se exponen las 12 seleccionadas por mantener un estrecho vínculo con el área de educación especial.

Los datos obtenidos son los siguientes:

TABLA 15. VALORACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL I

¿Qué valoración realiza sobre la formación inicial que recibió antes del desempeño de la profesión en relación a las siguientes materias de conocimiento?	1 Muy Escasa	2 Escasa	3 Aceptable	4 Buena	5 Excelente
<b>AI01.</b> Métodos y estrategias de enseñanza eficaces	11.3%	35.7%	38.6%	14.5%	.0%
<b>AI02.</b> Técnicas de motivación	13.4%	41.4%	33.1%	11.4%	.6%
<b>AI03.</b> Tratamiento de problemas de conducta	14.7%	41.1%	23.6%	20.7%	.0%
<b>AI04.</b> Conocimientos sobre los contenidos de la diferentes materias que se imparten en la educación obligatoria	9.2%	27.2%	38.2%	24.3%	1.2%
<b>AI05.</b> Características psicomadurativas de los alumnos de primaria y secundaria	2.9%	17.0%	44.3%	33.0%	2.6%
<b>AI06.</b> Discapacidades que pueden presentar los alumnos/as	3.7%	13.5%	31.5%	42.4%	8.6%
<b>AI07.</b> Evaluación Psicopedagógica	8.9%	30.7%	32.1%	25.5%	2.6%
<b>AI08.</b> Respuesta educativa al alumnado con altas capacidades	31.0%	41.4%	18.1%	8.6%	.9%
<b>AI09.</b> Psicopatología y Neuropsicología	17.3%	40.3%	26.8%	13.8%	1.4%
<b>AI10.</b> Educación Intercultural	31.9%	39.4%	17.8%	9.8%	1.1%
<b>AI11.</b> Trastornos del lenguaje	7.2%	25.9%	37.6%	25.0%	4.3%
<b>AI12.</b> Competencias emocionales y sociales del profesor	28.9%	42.1%	21.8%	7.2%	.0%

### ➤ **AI01. "Métodos y estrategias de enseñanza eficaces"**

(Respuestas válidas: 345)

La muestra se divide casi en dos mitades, aunque con predominio de la satisfacción. Aproximadamente la mitad piensan que ha sido buena y aceptable, (el 14.5% una buena formación y el 38.6% que ha sido aceptable). El resto, prácticamente la otra mitad de los profesores, contestan que ha sido escasa (35.7%) o muy escasa (11.3%).

Opinamos, en la línea de Lovitt (1998) que es importante para los profesores conocer una amplia variedad de técnicas y estrategias instruccionales. Cuando preguntamos a un profesor cómo eliminar las conductas agresivas de un alumno en el patio de recreo debería mencionar con rapidez, al

menos, una docena de soluciones potenciales. Entre las estrategias más adecuadas para implementar la utilización de esas técnicas podríamos señalar: el autocontrol, los tiempos fuera, el refuerzo contingente, el refuerzo discriminativo y la sobrecorrección. Del mismo modo cuando preguntamos a un profesor cómo enseñaría a leer o a extraer la idea principal de un texto a uno de sus alumnos debería citar la mayor parte de las siguientes técnicas: lectura guiada, hacer resúmenes, reglas gramaticales, semántica, enseñanza recíproca, redacciones libres, estructura de un diálogo, mapas conceptuales y estructura de textos. Para enseñar vocabulario los profesores deberían conocer las siguientes técnicas: instrucción directa (a través del modelado, sinónimos y definiciones), aprendizaje en contexto, extracción del significado gracias a los indicios que proporciona el contexto y construcción de frases. Los profesores deben incrementar, estar actualizados y compartir sus conocimientos sobre estrategias de enseñanza eficaz. Hay que conocerlas y utilizarlas de forma adecuada.

➤ **AI02. "Técnicas de motivación"** (Respuestas válidas: 350)

El 0.2% contesta que ha tenido una buena formación, el 11.4% dice que ha sido buena y el 33.1% dicen que aceptable. En total casi la mitad, un 45.1 % están más o menos satisfechos. Por otra parte, el 41.4% dice que ha sido escasa y un 13.4% dice que muy escasa. Es decir, el 54.8%, consideran mejorable esta formación.

➤ **AI03. "Tratamiento de los problemas de conducta"**

(Respuestas válidas: 348)

Nuevamente tenemos la muestra repartida en dos mitades, con un ligero predominio de los insatisfechos: el 20.7% afirma que ha sido buena, el 23.6% aceptable, el 41.1 % escasa y el 14.7% muy escasa. Nos parece positivo que casi la mitad señalen puntuaciones entre intermedias y altas.

➤ **AI04. "Conocimientos sobre los contenidos de las diferentes materias que se imparten en la educación obligatoria"** (Respuestas válidas: 346)

El 1.2% afirma que ha sido muy buena, el 24.3% opina que buena, un 38.2% aceptable, el 27.2% escasa y un 9.2% muy escasa. La mayoría de profesores se sitúan en posiciones positivas, de intermedias hacia arriba.

➤ **AI05. "Características psicomadurativas de los alumnos de primaria y secundaria"** (Respuestas válidas: 348)

El 2.6% piensa que ha sido muy buena, el 33.0% cree que ha sido buena, para el 44.3% ha sido aceptable, para el 17.0% ha sido escasa y para un 2.9% muy escasa. Agrupando los valores de muy buena, buena y aceptable, se sitúan el 79.9% de los docentes. Parece haber un alto grado de satisfacción.

➤ **AI06. "Discapacidades que pueden presentar los alumnos/as"**, (Respuestas válidas: 349)

Para el 8.6% es muy buena, para el 42.4% buena, el 31.5% piensa que aceptable, un 13.5% opina que escasa y el 3.7% opina que muy escasa. Al igual que en la cuestión anterior, agrupando "muy buena", "buena" y "aceptable", encontramos al 82.5% de los docentes. Tan solo el 17.2% dice que ha sido insuficiente. Nuevamente hay un elevado grado de satisfacción.

➤ **AI07. "Evaluación Psicopedagógica"** (Respuestas válidas: 349)

El 2.6% opina que ha sido muy bueno, el 25.5% que ha sido bueno, el 32.1% aceptable, el 30.7% escaso y el 8.9 % muy escaso. Hay una mayoría que está satisfecha (60.4%) y hay un 39.6% de profesores que admiten haber tenido carencias en esta área.

➤ **AI08. "Respuesta educativa al alumnado con altas capacidades"**, (Respuestas válidas: 348)

El 0.9% afirma que la formación en la respuesta a las necesidades de este colectivo ha sido muy buena, el 8.6% buena, el 18.1% aceptable, el 41.4% escasa y el 31.0% muy escasa. El 72.4% afirma haber recibido una formación insuficiente en este campo. Un porcentaje que consideramos amplio, sin duda alguna, ya que es un colectivo con NEEs al que hay que ofrecer una respuesta de calidad.

➤ **AI09. "Psicopatología y Neuropsicología"** (Respuestas válidas: 347)

Nos ofrece las siguientes cifras: El 1.4% afirma que su formación en estas áreas ha sido muy buena, el 13.8% buena, el 26.8% aceptable, mientras que para el 40.3% escasa y el 17.3% muy escasa. Esta materia no forma parte del curriculum de los estudios de Magisterio especialidad de Educación Especial, en cambio sí se ha impartido en las licenciaturas de Pedagogía Terapéutica.



➤ **AI10. "Educación Intercultural"** (Respuestas válidas: 348)

El 1.1% considera que su formación ha sido muy buena, el 9.8% buena, el 17.8% aceptable, el 39.4% escasa y el 31.9% muy escasa. Cabe destacar que gran parte de los docentes, el 71.3%, considera que su formación en estas materias no ha sido la adecuada.

➤ **AI11. "Trastornos del Lenguaje"** (Respuestas válidas: 348)

Nos encontramos que hay un 4.3% que manifiesta haber tenido una formación muy buena, el 25.0% buena, el 37.6% aceptable, el 25.9% escasa y el 7.2% muy escasa. Según estos datos la mayoría, el 67.9%, tienen una opinión positiva.

➤ **AI12. "Competencias emocionales y sociales del profesor"**

(Respuestas válidas: 349)

El 7.2% afirma que ha sido buena, para el 21.8% ha sido aceptable, para el 42.1% ha sido escasa y para el 28.9% ha sido muy escasa. De estos resultados podemos deducir que el 71.0 % de los sujetos consideran insuficiente su formación en este ámbito.

En síntesis, podemos enumerar de nuevo las materias en las que se sienten peor formados. Detectamos así, fácilmente las carencias y por consiguiente las necesidades:

TABLA 16. VALORACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL II

<b>MATERIAS</b>	<b>ESCASA y MUY ESCASA</b>
1. Respuesta educativa al alumnado de altas capacidades .....	72.4%
2. Educación Intercultural .....	71.3%
3. Competencias emocionales y sociales del profesor .....	71.0%
4. Psicopatología y Neuropsicología .....	57.6%
5. Tratamiento de los problemas de conducta .....	55.8%
6. Técnicas de motivación .....	54.8%
7. Métodos y estrategias de enseñanza eficaces .....	47.0%
8. Evaluación psicopedagógica .....	39.6%
9. Conocimiento sobre los contenidos de las diferentes materias que se imparten en la educación obligatoria .....	37.4%
10. Trastornos del lenguaje .....	33.1%
11. Características psicomadurativas de los alumnos de primaria y secundaria .....	19.9%
12. Discapacidades que pueden presentar los alumnos .....	16.2%

El mayor grado de insatisfacción se encuentra en las áreas de respuesta educativa al alumnado de altas capacidades, seguido de la educación intercultural y las competencias emocionales y sociales del profesor. Por el contrario, la formación que más valoran es la recibida en la materia de discapacidades que pueden presentar los alumnos, seguida de las características psicomadurativas de los alumnos de primaria y secundaria.

Tal y como hemos expuesto en la fundamentación teórica, la consideración del colectivo de altas capacidades como alumnado de necesidades educativas especiales es reciente (de 1995). También lo es en nuestro país el tema de la inmigración e interculturalidad y dar una buena respuesta a la nueva situación supone un gran reto. En lo que respecta a las competencias emocionales, estamos de acuerdo con Vaello (2009), cuando escribe que la profesión docente se desarrolla hoy en un nuevo escenario que requiere del profesor nuevos papeles y el dominio de nuevas competencias, para ganarse con nuevas fórmulas una audiencia más difícil y complicada. Si se persigue dotar al profesorado de una formación completa hay que abordar cómo mejorar el campo de las competencias sociales y emocionales.

En las respuestas aportadas en las preguntas abiertas podemos encontrar algunas razones de este sentimiento de falta de formación inicial, que hemos clasificado en dos grandes grupos:

1. Relacionados con la escasa formación y vocación de algunos profesionales.
2. Sugerencias planteadas para mejorar el curriculum de la Universidad.

➤ **Sobre la escasa formación y vocación de algunos profesionales:**

En este primer grupo de respuestas se percibe y se plantea que hay diferencias entre los profesores que han accedido a la plaza con una formación especializada y los que han accedido por "habilitaciones" u "oposiciones" con una formación inicial diferente e insuficiente en cuanto al área de educación especial.

*"Creo que es un campo al que ha accedido gente que se ha preparado con simples cursos de fin de semana, y que se han encontrado con una ardua labor*

*para la que no tienen sensibilidad ni preparación. No ocurre en todos los casos, pero sí en muchos” (C.6).*

También se comenta la falta de vocación que presentan algunos profesionales, porque se considera que eso no hace ningún bien al colectivo.

*“Las habilitaciones de PT originan que haya maestros con formación escasa que cojan las plazas de PT por conveniencia y no vocación en concurso de traslados. Afortunadamente esto ha cambiado” (C.63).*

*“Si bien todas las profesiones debieran ser vocacionales, más aún en la nuestra. Por desgracia mucha gente ha optado por Magisterio al considerar que era fácil de realizar, con salida laboral y porque se considera un oficio en el que se trabaja poco y se gana mucho. Todo esto no ha hecho ningún favor al colectivo y menos aún la posibilidad de obtener habilitaciones para poder ejercer de cualquier especialidad cursando minicursillos a golpe de talonario. Considero que la EE. es una parte fundamental en los centros y por esto la gente que trabaje en ello debe estar cualificada y sensibilizada” (C.153).*

Leemos varios comentarios sobre la falta de implicación y “el buen vivir” de algunos profesores de apoyo, ya que para determinados compañeros, que consideran este trabajo como algo muy serio y exigente, que requiere una buena formación y compromiso, perjudican al alumnado, a la imagen y al concepto mismo de la profesión.

*“En mi opinión, el trabajo de PT (al igual que otros) tiene que ser totalmente vocacional. En mi corta trayectoria profesional he tenido la ocasión de conocer diferentes centros y formas de trabajo y he comprobado cómo muchos PTs están ejerciendo de ello porque es un trabajo más “cómodo y tranquilo” y no porque tengan el deseo de hacerlo. Además, considero que los profesionales que tienen estos pensamientos no desempeñan de forma adecuada su labor, puesto que determinados alumnos exigen más dedicación, adaptación, motivación, saber conocimientos, estrategias... que una clase de 25 alumnos” (C.167).*

Hay un grupo de profesores que accedieron a trabajar en las aulas de apoyo porque no poseían la titulación de euskera exigida para ejercer en un aula ordinaria. Este tema también es motivo de insatisfacción.

*"Hasta hace poco los trabajos de PT los hacían los profesores mayores, los que estaban para jubilarse, los que no tenían perfil de euskera, esto es, los que no sirven para dar clases en el aula "ordinaria". Todavía en algunas escuelas sucede eso y esto tiene gran influencia en lo que estamos viviendo los PTs"* (C.190).

Hay profesores que trabajan de PTs sin haberlo elegido, una parte del colectivo que ha accedido al puesto forzada por la Administración.

*"Durante años he ejercido como profesor de Educación Física y ha sido este curso escolar la primera vez que voy a trabajar como profesor de PT en el centro, tampoco ha sido lo que yo he elegido, pero por Decreto de la Administración me han colocado como PT provisional. Este curso debo concursar para que me den destino definitivo, pero tiene que ser en Educación Física. Me ofrecí rellenar la encuesta para ayudar en ello, pero al final y tengo que reconocerlo, me ha costado más de lo debido, falta de experiencia. Mi titulación de PT y Logopedia siempre ha ido dirigida para poder "saber" "qué hacer" en las clases de Educación Física"* (C.120).

*"Tengamos en cuenta que llevo muy poco tiempo en este trabajo (3-4 meses). Además de tener formación en educación especial, también mi formación es en Educación Física que es a lo que me he dedicado hasta ahora. La plaza de Educación Especial no ha sido elección propia sino que he llegado a ella forzada por la Administración. Aunque tengo que decir que estoy muy a gusto e intento hacer lo mejor posible"* (C.273).

En síntesis, algunas razones que explican una formación inicial escasa según los comentarios extraídos de las preguntas abiertas son:

- Formación con simples cursos de fin de semana
- Habilitaciones, minicursillos a golpe de talonario
- Profesionales sin interés, no vocacionales
- Magisterio considerada carrera fácil con salida laboral
- Profesorado en plaza de PT por carecer de título de euskera
- Profesorado colocado por la Administración, no por elección
- Contenidos insuficientes en la Universidad
- Formación inadecuada en la Universidad

➤ **Sugerencias planteadas para mejorar el curriculum de la universidad:**

La información obtenida recalca por una parte la excesiva orientación teórica de los contenidos que ofrece la Universidad, que no coincide con las necesidades que exige la práctica, pues la formación recibida no enseña cómo intervenir o abordar diferentes problemáticas que se presentan en la escuela y por otra parte, aporta propuestas de mejora, consistiendo en: metodologías y organizaciones inclusivas, métodos cooperativos, período de prácticas más intenso y duradero, tratamiento de alumnado con trastornos mentales, TICs aplicadas a la EE, cómo tratar la integración, logopedia, lengua de signos, conocer los entresijos de la Administración...

*"Una realidad es la teoría de la universidad y otra realidad muy distinta el trabajo día a día en los centros con los compañeros y alumnos" (C.267).*

*"Lo que se aprende en la Universidad y lo que sucede luego en las escuelas no coincide. Habría que profundizar más en la práctica. Muchos temas que se estudian no tienen ninguna aplicación en nuestro trabajo. En ocasiones no sabemos cómo intervenir porque no estamos educadas para ello" (C.220).*

Los trastornos mentales causan preocupación por la insuficiente formación al respecto y su complejidad. Algo más de la mitad del profesorado manifiesta haber recibido una formación escasa en este ámbito.

*"Actualmente creo que los profesionales que estamos con alumnos con NEE nos vemos poco preparados para dar respuesta a alumnado con trastorno mental. Cada vez tenemos más alumnos con psicopatías, esquizofrenias, trastornos mentales diversos y nuestra formación es escasa. También está el problema de saber si estos alumnos deben estar en centros ordinarios cuando sufren episodios psicóticos violentos, en los que su vida y la de los demás están en peligro" (C.234).*

Entre los comentarios que realizan los docentes, algunos resaltan la importancia de conocer sus condiciones laborales: horarios, funciones, ratios...antes de comenzar a trabajar en los colegios.

*"Dado que esta encuesta pretende mejorar la formación de futuros maestros/as, me gustaría comentarle que una vez que inicié mi carrera laboral*

*tuve que formarme por mi cuenta en toda la parte legal que conlleva nuestra labor. Tal vez le parezca una tontería pero nadie me formó (ni en la escuela de Magisterio ni en la Universidad) de toda la base legal que tenemos a la hora de realizar nuestra intervención educativa” (C.58).*

*“En la Universidad se echa en falta más formación, más específica y concreta. Más prácticas. Más información sobre prácticas y salidas profesionales” (C.82).*

En ocasiones se describe con detalle la necesidad, los contenidos y el concepto de una buena formación, en la que se valora mucho la capacidad de ofrecer una respuesta educativa de calidad:

*“En mi opinión, para que la inclusión sea real los profesores tenemos que estar muy preparados. El profesorado tiene que creer en la inclusión y para ello es muy importante la formación. Desgraciadamente, pienso que la formación que recibimos los profesores no es la adecuada. En mi opinión, para que haya una buena formación se deben de dar los pasos que aparecen a continuación:*

*1.- Teoría (por ejemplo, aprendizaje cooperativo). 2.-Evaluación de las necesidades de los alumnos, de la metodología que usamos en clase...3.- Reflexión. 4.-Búsqueda de estrategias para dar respuesta a la diversidad del aula... En mi opinión, dedicamos demasiado tiempo a los pasos 1 y 2. Deberíamos de dedicar más tiempo a buscar RESPUESTAS eficaces a las necesidades del aula. Para terminar, pienso que los profesores deberíamos de leer, investigar, reflexionar...muchísimo más de lo que se hace” (C.162).*

*“Creo que la formación es necesaria, hay que incidir en metodologías y organizaciones inclusivas, métodos cooperativos. La formación tiene que ser continua, personal, las personas con buena formación y principios claros de base, tienen que ser capaces de dar una respuesta contextualizada a los problemas que van surgiendo” (C.169).*

*“En la carrera falta orientación sobre la labor del consultor, enseñar cómo relacionarse con familias peligrosas, agresivas, desestructuradas, etc... Enseñar a organizar un horario en el que las materias impartidas sean eficaces para el desarrollo del alumno. Dar nociones de logopedia y lengua de signos. Explicar los entresijos de la Administración” (C.179).*

*"Sería conveniente que desde las Escuelas de Magisterio se les diera una formación sobre cómo tratar la integración, porque en la mayoría de los casos se desconoce, y también formación sobre el tratamiento de las diversas discapacidades"* (C.203).

*"La formación recibida ha sido deficiente. Hay que mejorar, y mucho, la formación práctica básica. El período de prácticas debe ser más intenso, duradero y guiado por sus profesores de Universidad (aparte del propio "tutor" en el centro en las que las haga)"* (C.210).

Otro de los temas solicitados y que aparece con frecuencia es el de la importancia de la educación emocional. Un número significativo de profesores de apoyo consideran necesaria la adquisición de competencias en este ámbito, recordemos que un 71% afirmaba, tal y como hemos expuesto anteriormente, que habían recibido una formación escasa o muy escasa.

*"La mayor dificultad que estoy encontrando en estos últimos años es la de dar respuesta más adecuada a los problemas emocionales que sufren cada vez más niños y niñas en nuestros colegios. En muchos momentos me encuentro trabajando más aspectos psicológicos que pedagógicos. Creo necesaria una formación seria respecto a esto"* (C.202).

*"Es imprescindible tratar la educación emocional en el ámbito del profesorado. Hoy en día los problemas que presentan los alumnos/as en su mayoría son problemas emocionales que pueden derivar en fracaso escolar. Es necesaria una buena preparación a nivel psicológico y emocional para poder tratar los problemas que presentan"* (C.257).

*"Para ser PT tienes que tener claro con qué tipo de alumnado vas a trabajar y acercarte al alumno(a) más desde el lado personal o emotivo que desde el académico"* (C.224).

En síntesis, las sugerencias planteadas en los comentarios de las preguntas abiertas para mejorar el currículum de la Universidad son:

- Profundizar más en la práctica
- Más formación en trastornos mentales
- Información sobre la base legal que conlleva la labor del PT
- Información sobre salidas profesionales
- Aprendizaje cooperativo
- Evaluación de las necesidades de los alumnos
- Metodologías y organizaciones inclusivas
- Relaciones con las familias
- Logopedia
- Lengua de signos
- Conocimientos sobre la Administración Educativa
- Tratamiento de las diversas discapacidades
- Cómo tratar la integración
- Respuesta a los problemas emocionales.

### 1.2.2.- FORMACIÓN PERMANENTE

Se pretendía conocer en qué medida los profesores que trabajan en educación especial consideran necesaria una formación complementaria para desarrollar eficazmente su trabajo, y en caso afirmativo, determinar los contenidos que deberían integrar dicha formación. Los resultados que hemos obtenido son los siguientes:

➤ **AP01. ¿Durante su vida profesional ha participado en actividades de perfeccionamiento del profesorado?** (Respuestas válidas 350)

Prácticamente la totalidad de los profesores de apoyo, un 96.3%, aseguran que han participado en actividades de perfeccionamiento del profesorado. Tan solo el 3.7% afirma que no lo han hecho, pero en algunos casos la razón puede haber sido que han terminado recientemente los estudios de formación inicial y no parece que hayan tenido aún opción a ello.



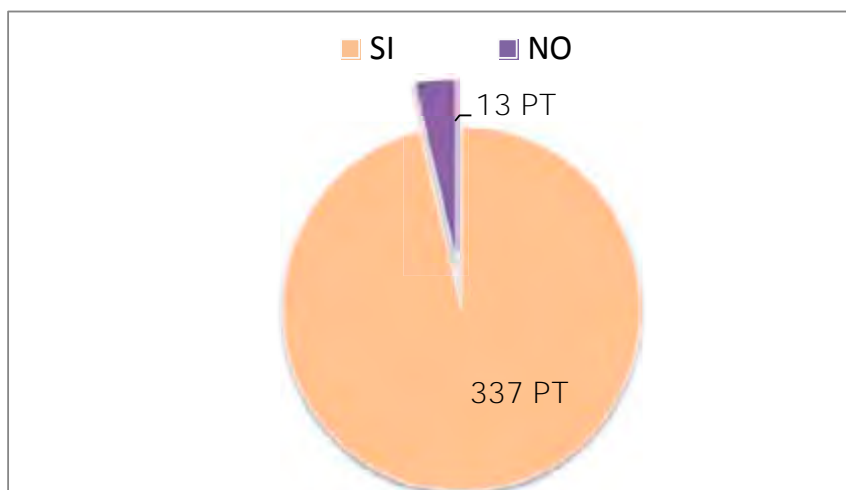


GRÁFICO 5. PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES DE PERFECCIONAMIENTO

➤ **AP02. ¿A cuántos cursos en total ha asistido en los últimos tres años?** (Respuestas válidas 337)

La media es de 4.49. Hay 27 docentes que han realizado 10 o más cursos. Entre ellos 7 aseguran haber cursado 15 y uno 20. Alguno explica que en ocasiones tienen una duración de dos horas y son organizados por diferentes estamentos (Berritzegunes, Asociaciones de afectados de diversas problemáticas, etc.).

➤ **AP03. ¿A cuántos Congresos, Symposiums y/o Jornadas ha asistido en total en los últimos tres años?** (Respuestas válidas 331)

La media es de 2.14. Hay 7 docentes que afirman haber acudido a más de 10 y 88 profesores que afirman no haber acudido a ninguno.

TABLA 17. ASISTENCIA A FORMACIÓN EN LOS ÚLTIMOS TRES AÑOS

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.Tip.
Nº de Cursos	337	0	20	4.49	3.204
Nº de Congresos	331	0	15	2.14	2.291

➤ **AP04. ¿Qué temas requieren profundización y especialización para realizar su labor docente?** (Respuestas válidas 303)

Los profesores de apoyo consideran que para realizar su labor docente hay una serie de temas que requieren de una profundización y especialización, entre

los que destacamos la logopedia, identificada como un conocimiento necesario para la tercera parte de los docentes.

Para su presentación hemos agrupado los temas propuestos en 14 áreas de conocimiento que son las siguientes:

1. Logopedia. Problemas de Lenguaje.
2. Trastornos Psicoemocionales, Conductuales y Sociales en la Infancia y Adolescencia: Pautas Educativas y Tratamiento (Neuropsicología, **Psicopatología, Neurología, Enfermedades Mentales...**)
3. Patología y Trastornos de Comunicación. Sistemas de Signos y **Sistemas Alternativos de Comunicación (Braille...)**
4. Estrategias de enseñanza, metodologías y avances pedagógicos en las Necesidades Educativas Especiales. Técnicas de motivación.
5. Evaluación Psicopedagógica. Problemas de Aprendizaje: metodologías y pautas de trabajo (dislexia, disgrafía, cálculo, elaboración de ACI, razonamiento abstracto, tercera lengua con inmigrantes...)
6. Competencias emocionales y sociales del profesorado y alumnado. Derechos y deberes del alumnado, familias y profesorado.
7. Niños con altas capacidades.
8. Patologías Neurológicas y Mentales en la Infancia y Adolescencia (psicosis, autismo).
9. Patologías Motrices y Sensoriales: pautas educativas y tratamiento.
10. Atención Temprana, psicomotricidad y juego simbólico en la Infancia.
11. Salud mental en la escuela. Sexualidad y acoso escolar.
12. Problemas de inteligencia: Discapacidad intelectual.
13. Materiales de trabajo, realización y búsqueda (TICs...)
14. Psicología evolutiva.

Un factor muy relacionado con la formación es el de la credibilidad profesional, que se expresa cuando los profesores de apoyo se consideran a sí mismos y son considerados por los demás como profesionales capaces de desarrollar su trabajo. También son importantes la experiencia, capacidad profesional y responsabilidad en el cumplimiento de las funciones asignadas.

Está relacionado con factores individuales y además su presencia contribuye al logro de un buen funcionamiento del trabajo en grupo. Poseer una buena formación ayudará a mejorar la credibilidad y es importante potenciar su mejora.

➤ **AP05. El esfuerzo económico para su reciclaje ha sido** (Respuestas válidas: 322)

Algo más de la cuarta parte de los profesores de apoyo, el 28.0%, considera que el esfuerzo económico para su reciclaje ha sido mucho, el 43.5% afirma que ha sido regular y el 28.6% dice que ha sido poco. La mayoría de las respuestas se sitúan en un término medio, repartiéndose a partes iguales las situadas en los dos grupos extremos.

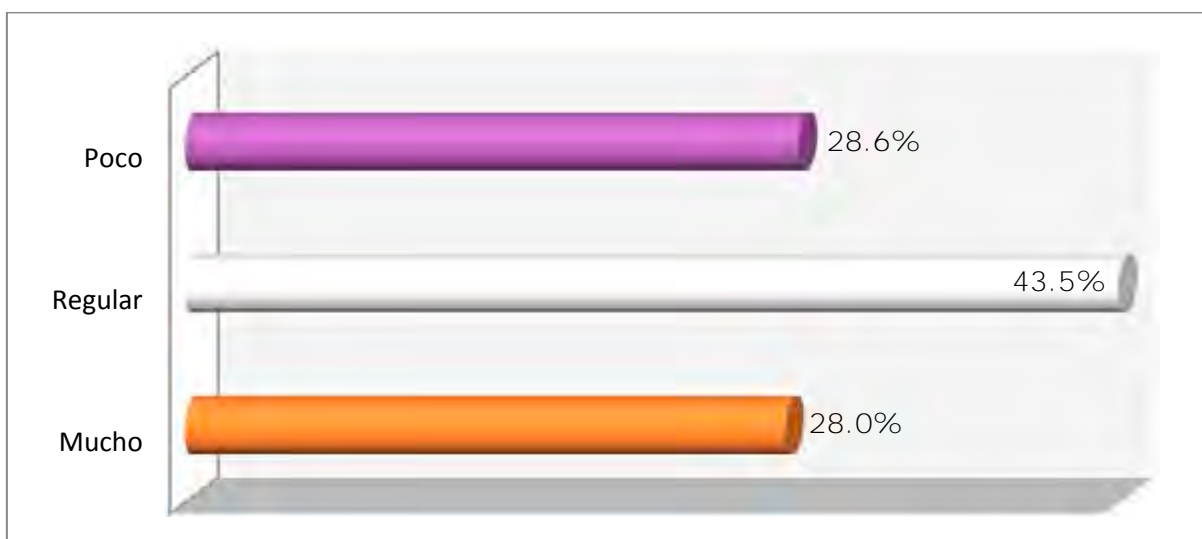


GRÁFICO 6. ESFUERZO ECONÓMICO PARA RECICLAJE

➤ **AP06. ¿A cuántas revistas de la especialidad está suscrito en la actualidad el centro?** (Respuestas válidas 267)

La media de revistas de la especialidad a las que están suscritos los centros escolares es de 1.40. Hay 133 cuestionarios donde se afirma que no están suscritos a ninguna. En 17 de ellos afirman estar suscritos a 10 (C.6, 32, 61, 62, 94, 109, 133, 165, 200, 207, 218, 221, 245, 246, 247, 262, 274) y hay dos que indican a 12 (C.64, C.281). Algunos profesores añaden el siguiente comentario: *"No sé, no he visto ni una"*.

➤ **AP07. ¿Cuántos libros de Educación Especial compra el centro aproximadamente al año?** (Respuestas válidas 236)

La media es de 3.01. Es curiosa la disparidad entre los 52 que afirman que en su centro no se compra ninguno y los 53 que dicen que en el suyo se compran 5 o más. En este último grupo encontramos 21 profesores que indican 10 libros y uno que indica 20. Algunos comentarios que aportan son:

*"No hay un número determinado pero siempre que hay una novedad reseñable se adquiere. Es muy amplio el contenido bibliográfico de este centro"* (C.78).

*"Los que son necesarios en cada ocasión"* (C.89).

*"Dependiendo del año y las necesidades que se demanden en ese momento (se solicitan y normalmente no hay mucha dificultad para adquirirlos)"* (C.143 y 144).

*"Libros, cuantos necesite. Este curso uno"* (C.151). Hay 12 personas que dicen: *"Libros los que se necesiten"*, *"Todos los que hacen falta"* (C.158, 159, 211, 212, 228, 231, 240, 248, 259, 260, 282, 287).

En algunos centros son los mismos profesores los que los compran, mientras que en otros algunos los compra el centro y otros **los profesores...**

*"La mayoría de los libros los compramos los profesores de educación especial"* (C.187).

*"El centro compra algunos libros y otros los compramos los profesores"* (C.188).

Algunos (cinco), escriben que no saben (C.5, 224, 258, 303, 307).

*"No sé, es el primer año que estoy en este centro. Este año de momento, ninguno"* (C.161).

Como se puede comprobar hay una gran variabilidad: hay centros en los que se compran los libros que se necesitan y otros en los que o no se siente la necesidad o no se compran.

TABLA 158. COMPRA DE LIBROS Y REVISTAS SOBRE EDUCACIÓN ESPECIAL

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.Tip.
Nº de Revistas	267	0	14	1.40	2.143
Nº de Libros	236	0	20	3.01	3.212

En cuanto al **contenido de los comentarios** relacionados con este tema, destacaremos la necesidad que sienten los profesores de apoyo de recibir formación permanente y la alusión a las consecuencias negativas que pueda tener la falta de ella en cuanto a la calidad de la respuesta educativa ofrecida al alumnado.

*"Veo conveniente cada año tener formación sistemáticamente"* (C.90).

Para algunos docentes son necesarias la formación, el trabajo en equipo y además la supervisión de su trabajo:

*"La formación permanente es una necesidad en nuestro trabajo. Cada niño es un mundo y tiene necesidades concretas que muchas veces no detectamos por falta de conocimiento y recursos humanos de personas especializadas que nos asesoren y dirijan en nuestra labor diaria"* (C.7).

*"Necesitamos supervisores y trabajar en equipo"* (C.30).

Algunos opinan que es la Universidad la institución apropiada para impartir contenidos y otros opinan que corresponde al Berritzegune:

*"Veo muy necesario a nivel universitario organizar formación para los que estamos en la enseñanza (reciclaje)"* (C.90).

*"Llevo en EE trece años y solo me he encontrado integrada en dos centros de quince que he estado. Los Berritzegunes deberían de proponer cursos o formaciones de sensibilización hacia el profesional de EE y de los alumnos. Para mí es muy importante la formación en el trabajo con las familias, que apenas se trabaja. Sensibilización, empatía"* (C.198).

Manifiestan que no solo ellos, sino también el profesorado en general, tutores y demás, necesitan formación especializada.

*"Son los profesores generalistas, quienes debieran recibir formación (o al menos información) sobre el alumnado que tienen en sus aulas (cada vez más) y de cómo han de actuar"* (C.153).

*"El técnico o PT, llega al centro con un nivel de concienciación elevado. Un profesor tutor, a mi modo de ver, no está preparado ni formativa ni en conciencia que él tenga que atender a esa diversidad"* (C. 36).

*"Formación de todo el profesorado!!!!"* (C.109).

En síntesis, según los comentarios expuestos en las preguntas abiertas, las principales necesidades son:

- Formación permanente de los PTs
- Supervisión de su trabajo
- Concienciación y formación del resto del profesorado sobre cómo han de tratar la diversidad
- Coordinación con PTs de otros centros.

Describen también dificultades para el acceso a esta formación: la condición de "sustituta" no favorece la inscripción a cursos y jornadas, falta de tiempo, desplazamientos... Los profesores de los centros privados concertados tienen menos opciones de participar en los cursos que organiza la Administración. En ocasiones aparece la sensación de no haber aprovechado el tiempo porque una y otra vez los cursos se diseñan desde la teoría, que ya la conocen, y no se centran en lo que necesitan para su labor diaria.

*"No se favorece ni se impulsa la formación permanente, ni la coordinación entre PTs de otros centros"* (C.283).

*"En cuanto al punto sobre la formación permanente quisiera añadir que debido a mi situación de sustituta, se me hace difícil apuntarme a cursos, jornadas,...ya que al no saber a dónde te mandan no sabes si dispondrás de tiempo para poder asistir (cursos en algún municipio y te mandan a otro sitio más lejos,...) pero he de decir que procuro formarme por mi cuenta con la compra de libros o recomendaciones de material por parte de compañeros o que dispone el propio centro"* (C.157).

*"Aunque en los 3 últimos años no he participado en cursos, cursillos...de formación (solo en jornadas de entre 2 y 4 horas organizadas por el Berritzegune de mi zona), en mis primeros años como profesora de PT si lo he hecho, pero en la mayoría de ellos he salido con la sensación de no haber aprovechado el tiempo porque una y otra vez se centran en la teoría (algo que conocemos y a lo que podemos recurrir por medio de la bibliografía) y no se*

*centran en lo que necesitamos para nuestra labor diaria (no estoy pidiendo "recetas"). Por otro lado, no encuentro suficiente tiempo para profundizar mi formación (nuevas tecnologías...) sin dejar de atender mi trabajo diario. Tanto para asistir al Berritzegune como a otro tipo de cursos, muchas veces tienes que dejar de atender a los alumnos y a veces no compensa" (C.346).*

*"Me gustaría poder acceder a más formación según las necesidades puntuales y tener más tiempo para poder buscar información en la red y aplicar lo que está en ella" (C.347).*

También nos parece destacable la opinión de algunos docentes sobre su sentimiento de falta de necesidad de formación y las razones que apuntan, relativas a la realización de tareas rutinarias y falta de exigencia fundamentalmente.

*"En los últimos años las responsabilidades que me asignan son menores que hace 10 o 20 años. Quedan en manos del consultor y de los tutores. También noto falta de necesidad en reciclarme, ya que se me pide una actuación repetida y nadie pide innovación" (C.56).*

Las principales dificultades que manifiestan en cuanto a educación permanente son:

- Contrato laboral temporal
- Falta de tiempo
- Desplazamientos
- Menos opciones para los profesores de centros privados concertados
- Cursos centrados en la teoría y no en lo que necesitan para su labor diaria
- Falta de motivación para reciclarse.

Para finalizar recordaremos que los profesores de educación especial son profesionales. Es decir, que poseen ciertas capacidades y conocimientos que les hacen distintos de las personas que no los tienen. Eso tiene que ver con la idea de que deben adquirir y emplear el mayor grado de competencia profesional que sean capaces. La responsabilidad conlleva ampliar conocimientos y mejorar las destrezas.

### 1.3.- TRABAJO EN EL CENTRO

En este apartado hemos planteado 14 preguntas cerradas y una abierta.

➤ **BT01. Hay interacción social de los niños “normales” con los de “integración”** (Respuestas válidas: 345)

Para la mayor parte de los profesores de apoyo se da con frecuencia (46.4%) y siempre (27.0%) una interacción social de los niños de integración con sus compañeros. Un número bastante menor de profesores, el 23.8%, considera que esa interacción se produce a veces y el 2.9% dicen que rara vez. Para la mayoría, las relaciones entre los niños son habituales y para una cuarta parte, la interacción no es algo habitual.

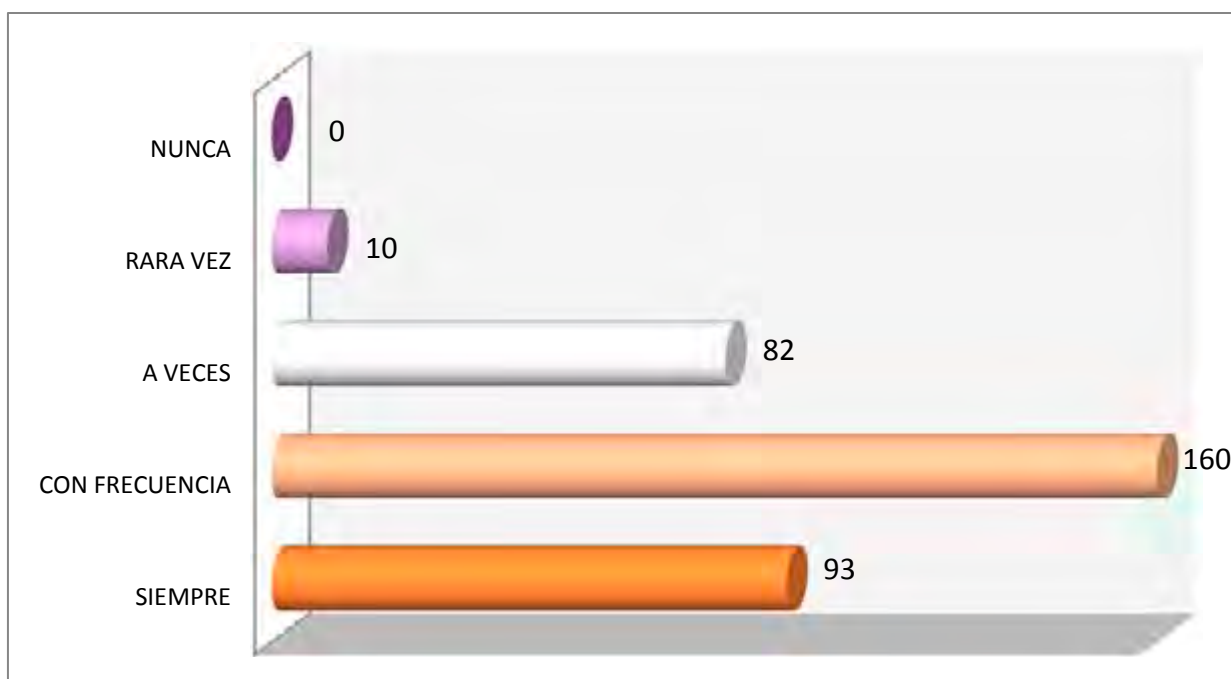


GRÁFICO 7. INTERACCIÓN: RESULTADOS EN VALORES ABSOLUTOS

La escuela inclusiva ha de atender a la mejora curricular del alumno, pero también a su participación en todas las actividades del aula y del centro.

Los comentarios a este respecto señalan que en algunos casos no es tarea fácil el logro de esa interacción. Dicen que hay que luchar para lograr actitudes favorecedoras de la misma y que en algunas escuelas es difícil.



*"Hay que continuar trabajando para que nuestro alumnado se integre, sea aceptado, se organicen actividades específicas... No hay que bajar la guardia y ese es nuestro papel" (C.102).*

*"Por lo que hablo con compañeros de otros centros, y por lo que he visto en los centros en los que he trabajado, a día de hoy la integración es más bien escasa y la tenemos que "pelear" las personas que trabajamos en Ed. Especial. Para la mayoría los alumnos con deficiencias son un problema porque desconocen la forma de trabajar con ellos" (C.203).*

*"Si se elige el trabajo de PT hay que tener claros los siguientes aspectos:*

*-Coordinaciones del trabajo: falta de tiempo. -Organización del trabajo: rutinas, objetivos muy cercanos, muchas veces no se ven o se ven pocos resultados.*

*-Abrir espacio en el centro, dar a conocer a "nuestros niños", ayudar o facilitar la participación en actividades, según donde, en qué escuela, suele ser difícil.-Para eso nuestro espíritu, nuestro mimo, entusiasmo, y ganas, de verdad, esto es, si una misma cree en lo que hace y si lucha, porque sea así tendrá ganada media batalla" (C.102).*

Algun profesor hace referencia a que la integración es beneficiosa para todo el alumnado.

*"Aunque soy de la opinión de que los niños/as con NEE no consiguen la inclusión total entre sus iguales, creo que beneficia positivamente a los demás alumnos/as relacionarse y trabajar con este tipo de personas (autismo, síndrome de Down, discapacidad motora, auditiva...)" (C.110).*

Las PTs que trabajan en aulas estables, secundaria y en aulas de aprendizaje de tareas manifiestan que hay más dificultades para lograr la interacción.

*"Las aulas singulares: no son tenidas en cuenta ni viven una integración. Son "islas" en el funcionamiento del centro" (C.34).*

*"Al estar en un aula de aprendizaje de tareas y ser un instituto de FP, prácticamente no tenemos relación con los demás alumnos" (C.45).*

*"Estos alumnos están perdidos en los centros de Secundaria" (C.201).*

*"Las circunstancias del centro, un centro de secundaria no obligatorio hace que no haya PTEs en el centro ni posibilidades de integrar a los alumnos del Aula de Aprendizaje de Tareas en la ESO. El grupo funciona como otro ciclo más del centro"* (C.46).

*"Me resulta difícil valorar esta sección. Hay un aula de Gautena en el centro y los niños de esa aula no se integran mucho con el aula de referencia"* (C.74).

*"En general hay poca sensibilización con respecto a la integración, no se facilita en el aula ordinaria, es un problema. Tampoco hay salidas o excursiones: sale caro! (profesora de aula estable en Bilbao)"* (C.132).

Cabe destacar que hay varias opiniones que enfatizan la importancia de la edad, características del alumnado y tamaño de los centros cuando hablamos de relaciones, por ser éstas unas variables muy importantes. Cuanto más pequeños son los alumnos, más fácil es que éstas se den, tanto dentro como fuera de la escuela. En la medida que se hacen mayores es más difícil sobre todo fuera del colegio.

*"La interacción social de los niños "normales con los de integración" se da con más frecuencia cuando son pequeños y depende siempre del grado de aceptación. Pero creemos que se consigue bastante interacción, aunque cuando son mayores esto sucede en el colegio, pero no así fuera de él, por lo que la integración en su amplio sentido no se da"* (C.91).

*"Todavía queda mucho trabajo para que se dé una buena integración de los niños con dificultades. La integración es escasa y cuanto más mayores son los niños más dificultades tienen para formar parte de la escuela y relacionarse entre ellos"* (C.270).

También depende de la problemática que presenta el alumno.

*"En cuanto al ítem BT01 he señalado la 3, porque dependiendo de la situación del alumno con NEE hay más o menos interacción con el resto del alumnado"* (C.157).

*"En escuelas pequeñas la interacción social de niños "normales" con los de integración es más fácil que se dé. Los niños/as de integración son aceptados*

*tal cual son, desde pequeños se les conoce así, y así son tratados en un ambiente de normalización” (C.12).*

Principales variables que condicionan la interacción:

- Edad
- Características de los alumnos
- Tamaño del centro
- Actitudes

También podemos leer opiniones positivas en los comentarios sobre este tema, aunque son minoría:

*“Llevo dos años como profesora de PT. Los dos en un AAT, por lo que mis respuestas pueden no reflejar la realidad a las preguntas realizadas. Ya que éstas me parecen más enfocadas a la Educación Primaria. Antes de estar como PT, he impartido clases de Educación Física en Secundaria durante 16 años. Durante estos años la integración con alumnos/as de NEE ha sido muy buena. Nunca he tenido problemas de integración que no se hayan podido solucionar adecuadamente” (C.182).*

Las actitudes positivas hacia la integración favorecen el ver como retos y desafíos profesionales las tareas asociadas a la escolarización de los alumnos con NEEs. En una cuarta parte de los centros, según los PTs, la interacción ha de mejorarse.

Hace muy pocos años la atención a la diversidad en Secundaria era un tema novedoso en este país (Torrego, 1997). No ha estado contemplada en la Legislación que tradicionalmente ha regulado el sistema educativo, ni tampoco ha formado parte de la cultura del profesorado ni ha estado en la propia conciencia social. La LOGSE planteó que la diversidad que aparecía en los centros de Secundaria, debía ser atendida por el profesorado de Secundaria, pero los cambios legales apuntan un camino a seguir y en ocasiones no han servido para que se realicen unos cambios reales. El tema del cambio es especialmente complejo en esta etapa que fue implantada en 1996.

➤ **BT02. Siente que el profesor tutor atribuye a los profesores de apoyo una gran importancia** (Respuestas válidas: 348)

La respuesta es siempre para el 9.8%, con frecuencia para el 39.4%. Por otra parte el 42.5% siente que se les valora en algunas ocasiones y para el 7.2% rara vez. Prácticamente la mitad de los PTs percibe a veces que no le atribuyen una gran importancia.

En algunos comentarios se especifica que hay diversidad entre los tutores, algunos se implican más que otros, **valoran más que otros...** Hacen comparaciones en cuanto al volumen de trabajo y piensan que ellos, al tener más alumnos, tienen más carga que el PT. Algunos PTs reconocen que los tutores en ocasiones, están sobrecargados.

*"En el ítem BT02, me ocurre lo mismo; ya que he coincidido con gente que valora muy positivamente y da importancia a la figura del profesor de apoyo; como otros tutores que no lo hacían tanto"* (C.157).

*"Normalmente prima la opinión del centro, del tutor/a, de los recursos disponibles y la PT se adapta a lo que le toque: retraso académico, problemas/dificultades más graves, refuerzo lingüístico... en general los tutores/as te recalcan lo "bien que vives", cierto que la cantidad de trabajo es menor, pero el desgaste, a mi parecer, es mayor y los resultados se ven a muy largo plazo.*

*También creo que los PTs hemos de saber entender la magnitud de la labor del tutor/a y cuando nos faltan niños/as, saber atender a otros y no tomarnos esas horas como "libres" y más hoy en día que el porcentaje de problemas ha aumentado notablemente, aunque solo 1/3 se contemple en el mapa de NEE"* (C.280).

En síntesis:

- Hay tutores que valoran muy positivamente la figura del PT
- Otros no comprenden el trabajo que hacen.

➤ **BT03. El trabajo en el aula ordinaria con el alumno/a integrado está guiado por las consignas o normas que señala el profesor de EE**

(Respuestas válidas: 343)

Esto sucede así siempre para el 7.3%, con frecuencia en un 44.3%, a veces en un 39.4%, y rara vez en un 8.5%. Según estos datos, en más de la mitad de los centros el PT guía el trabajo del alumno con NEEs.

En cuanto a los comentarios hemos leído el siguiente que matiza que esa labor la hará uno u otro profesional en función de la problemática que presenta el alumno:

*"Dependiendo de las dificultades o características del alumno, generalmente el tutor guiará el trabajo dentro del aula, salvo en aquellos casos en los que al alumno le resulte imposible realizar las tareas de clase. En ese caso, el PT guiará al alumno a integrar en todo momento, tanto dentro como fuera del aula ordinaria"* (C.316).

➤ **BTO4. Los profesores tutores consideran que entra dentro de sus competencias formarse en Educación Especial** (Respuestas válidas: 341)

(Recordemos aquí que ésta es una opinión de los PTs, en relación a lo que ellos creen percibir de los tutores.)

Para un 0.9% de los profesores de apoyo los tutores consideran que esta formación entra dentro de sus competencias siempre, para el 8.8% con frecuencia, el 34.9% sólo lo consideran en algunas ocasiones y el 45.2% rara vez. Es de destacar que hay un 10.3% que dicen que nunca. Para un porcentaje importante de los profesores de apoyo, los tutores no han considerado formarse en materias de educación especial. Necesitan formación pero es un tema que no se aborda. El hecho de que en su curriculum inicial no se haya contemplado la atención a la diversidad les ha podido generar dudas y preocupaciones ante una tarea para la cual no se sienten suficiente y adecuadamente preparados y su reacción ha sido la de solicitar especialistas.

*"Hay que concienciar más al profesorado de que el "alumno medio" no existe: los contenidos solo son medios para alcanzar competencias, procedimientos y actitudes sociopersonales y educativas"* (C.210).

*"A los profesores, en general, les es muy difícil atender a estos alumnos en el aula. Suelen dejar en manos del P.T. la evaluación, entrevista a padres, etc. Los profesores necesitan mucha formación en educación especial, cosa que no se aborda en profundidad en El AAP o cursos semejantes"* (C.201).

➤ **BT05. En su centro se trabaja la prevención** (Respuestas válidas: 327)

Consideramos importante la labor preventiva de detección de dificultades de aprendizaje y cuando planteamos esta cuestión nos referimos a utilizar la observación, trabajar técnicas de estudio y a la aplicación de pruebas pedagógicas sencillas en el aula ordinaria.

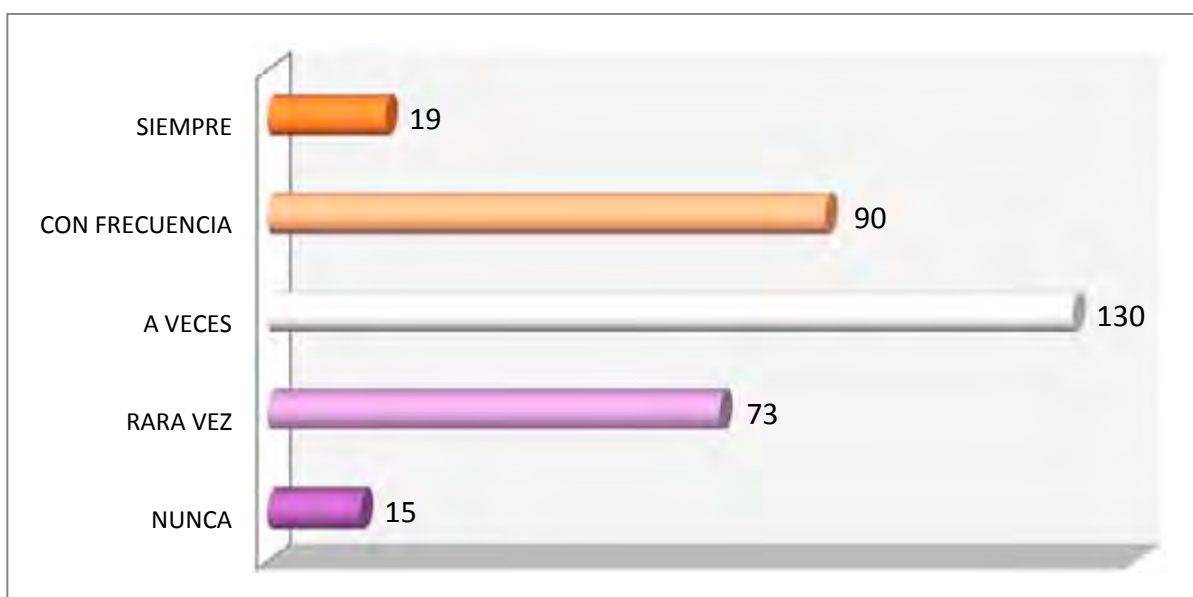


GRÁFICO 8. PREVENCIÓN: RESULTADOS EN VALORES ABSOLUTOS

Una tercera parte del profesorado, un 33.3%, señala que se realiza con frecuencia (27.5%) y siempre (5.8%). La mayoría sin embargo se posiciona en un lugar intermedio diciendo que a veces (39.8%), rara vez un 22.3% y nunca para el 4.6%.

En cuanto a los comentarios, se hace referencia a la importancia de que haya recursos y también se puntualiza que la escuela en algunos casos, con algunas patologías concretas, no puede hacer prevención.

*"Se necesitan más profesionales de Educación especial y más auxiliares para hacer frente a los problemas diarios que encontramos en las escuelas"* (C.113).

*"Faltan recursos personales, no se puede hacer prevención"* (C.30).

*"Cada vez los medios se recortan más y más por lo que cada vez es más difícil actuar con carácter preventivo"* (C.344).

*"Prevención??? Trabajo en una aula estable con sordociegos"*. (C.135)

Las causas de esta falta de prevención quizá puedan estar en que: hay problemas graves que no se pueden prevenir y hacen falta más profesionales. Desde hace muchos años, se constata que la prevención debe ser objetivo principal de la educación (Vega, 1987).

Hoy en día no hay dudas sobre la importancia de la prevención y la atención temprana. La propia normativa apunta a que *"la Administración educativa procurará que la atención, identificación y valoración del alumnado con necesidades educativas especiales se produzcan a la edad más temprana posible. A tal efecto, por medio de los servicios responsables del Departamento de Educación, Universidades e Investigación, deberá establecer comunicación con los servicios correspondientes de los Departamentos de Bienestar Social de las Diputaciones Forales y del Departamento de Sanidad"* (Decreto 118/1998, de 23 de junio, artículo 4.2).

➤ **BT06. Se da respuesta a los problemas sin retraso**

(Respuestas válidas: 337)

Nuevamente los resultados se dividen en dos mitades, siempre en un 9.2% y con frecuencia en el 40.4%. Frente a veces, 40.4%, rara vez un 8.9% y nunca 1.2%.

Entre los comentarios podemos observar alguno de índole positiva:

*"Se da respuesta siempre lo más rápido posible"* (C.78)

Y otros que reflejan preocupación. Manifiestan que algunos centros tienen dificultades para atender los problemas que surgen, hay muchos alumnos con NEEs e insuficientes recursos personales.

*"En el ítem BT06, a veces es tal el número de casos que se tienen, que cuesta dar respuesta a los problemas sin retraso"* (C.157).

*"Falta de tiempo para coordinarse y programar conjuntamente. Apreciamos grandes dificultades para atender con eficacia a la demanda del centro por falta de recursos humanos" (C.106).*

*"Los recursos para atender a todos los alumnos son escasos. Dentro del proceso de atención a la Diversidad, tenemos 6 subprocesos con los que intentamos atender a todos aquellos alumnos con necesidades educativas especiales. Estamos desbordados" (C.146).*

*"Estamos desbordados en los centros, cuando entras a una clase por un alumno tuyo terminas preparando y orientando a otros 3 o 4 alumnos que en principio no te corresponden pero que sí necesitan de una ayuda más especializada" (C.87).*

El retraso en dar la respuesta adecuada puede deberse a:

- Hay gran número de casos, están "desbordados"
- Falta de recursos humanos
- Falta de tiempo para coordinarse y programar conjuntamente

➤ **BT07. El tutor y el profesor de apoyo trabajan conjuntamente coordinan, planifican, intercambian puntos de vista y tratan de ver qué es lo más adecuado para sus alumnos** (Respuestas válidas: 347)

Siempre para el 16.4% y con frecuencia para el 42.7%. Es decir casi un 60% trabajan en equipo habitualmente. Para el 31.7% solo sucede eso a veces, según el 8.6% rara vez y para el 0.6% nunca. Así, globalmente tenemos un porcentaje del 40.3% de profesores de apoyo, que manifiestan tener dificultades en algunas ocasiones para trabajar junto a los tutores.



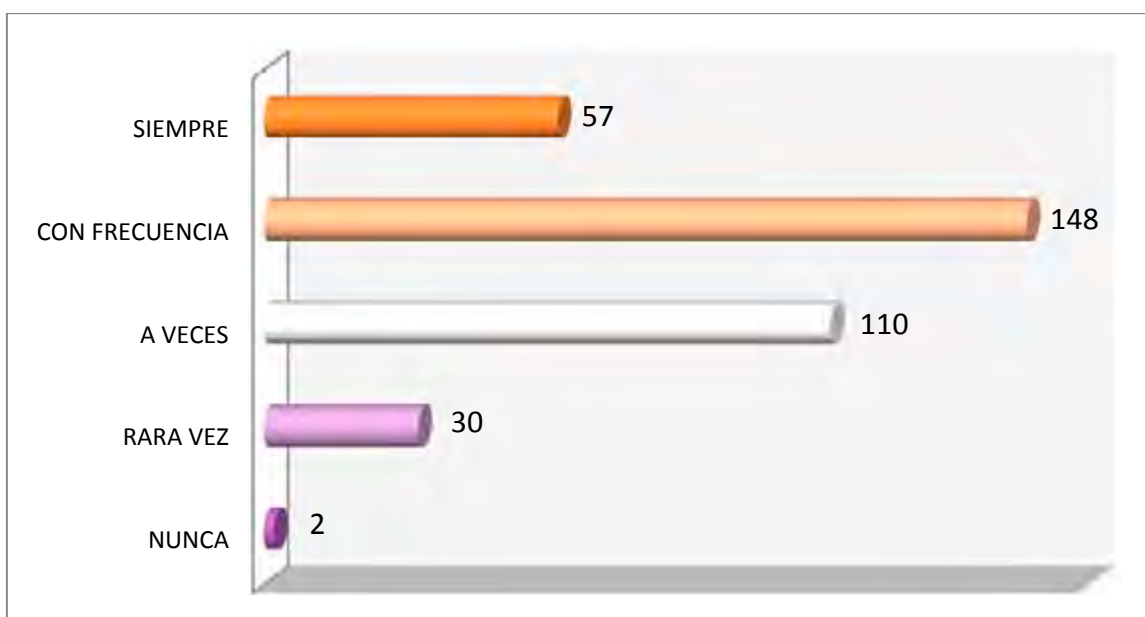


GRÁFICO 9. TRABAJO CONJUNTO: RESULTADOS EN VALORES ABSOLUTOS

Este tema suscita abundantes comentarios, varios son de tipo positivo y hacen referencia a que en algunos centros ya acostumbran a trabajar en equipo y se favorecen las relaciones entre los profesionales.

*"En el centro hay actualmente 2 PT a media jornada y una tercera a 2/3 por un caso de trastorno grave de conducta. Las demandas de ayuda por trastornos de comportamiento van en aumento. Deben propiciarse y permitirse las coordinaciones PT-ciclo o PT-tutor para poder hablar de un trabajo conjunto y facilitar la comprensión de nuestra labor. En nuestro centro hay otros tres HiPIS, refuerzo lingüístico, por lo que los apoyos y las colaboraciones son habituales, y el trabajo en equipo es asumido por el claustro"* (C.185).

*"Semanalmente disponemos de una sesión de coordinación entre los siguientes profesionales: terapeuta, tutor, y auxiliar de EE, (en caso de pasar por esa aula) (ayudar en esa aula)"* (C.87).

De nuevo surge el tema de que el tutor piensa que el PT vive bien o al menos mejor que él. No obstante, a pesar de esta concepción y de las dificultades, se reconoce la necesidad de mantener buenas relaciones interpersonales.

*"Normalmente aunque el ambiente es bueno y cordial se tiende a pensar que los PTs vivimos mejor (menos niños/as, pocas reuniones de padres, menos notas...). La coordinación no resulta fácil, pero es imprescindible llevarse bien*

*con el tutor/a. Los profesores de apoyo hemos de hacer que todo fluya con los niños/as, con el tutor/a, con los padres, con el orientador... pero luego no es una labor reconocida. Es un trabajo bonito, pero no con muchas gratificaciones"* (C.280).

Algunos profesores hacen referencia a la conveniencia de crear Departamentos y trabajar en equipo con el fin de mejorar la calidad de la respuesta educativa.

*"Me parece importantísimo crear en el centro un equipo de educación especial que realice reuniones de coordinación. Veo que el trabajo de un equipo ayuda mucho a la hora de detectar un problema, dar pautas para abordarlo..."* (C.186).

*"Creo que es importante para el centro contar con un equipo de educación especial (consultor, PT, logopeda, auxiliar...) que realice coordinaciones semanales o quincenales para abordar los diferentes casos de forma multidisciplinar y se comparta la información y forma de abordar cada caso. Creo que de esta forma, se reduce considerablemente la sensación de frustración que puede derivarse de nuestro trabajo. Además me parece importantísimo coordinar de forma estrecha con las familias, tutores y resto de profesionales que trabajan con nuestro alumnado (psicólogos, logopedas, terapeutas...). Creo que la nuestra es sobre todo una "labor de equipo" (C.186).*

*"En todo Centro debería organizarse un "Dpto de Orientación y Apoyo educativo": orientador/profesor de apoyo/especialistas de apoyo. No se puede hacer una labor digna si no es en equipo" (C.210).*

*"Considero importantísimo una mayor coordinación con los tutores, fomentar conjuntamente actividades que permitan una mayor integración"* (C.278).

*"En algunos ítems ha sido difícil concretar pero hay que decir que lo más importante para nuestro trabajo es trabajar en equipo. De manera coordinada y con las responsabilidades y funciones claramente repartidas. Y recordar que un PT rara vez es tutor por lo que hay que dejar a los tutores ejercer como tal, y si no lo hacen, empujarles a que lo hagan" (C.344).*

También se hace referencia a la diversidad de centros y de tutores. Hay distintas formas de relación entre los profesionales y distintos niveles de implicación. Dentro de un mismo centro hay distintos tipos de tutores. Algunos ven a los alumnos con NEEs "como si fueran del PT". Hay varios profesores que indican que los centros difieren mucho unos de otros y que ciertas respuestas varían en función de a cuál se haga alusión.

*"En el último año he trabajado en varios colegios y es muy diferente en cada caso"* (C.4 y C.190).

*"Muchas respuestas están supeditadas a la realidad del centro en el que trabajo ahora. Pero debo decir que todas las realidades no son iguales ipor suerte!"* (C.12).

En síntesis:

- Hay muchos tipos de centros educativos y grandes diferencias entre ellos en la manera de concebir la atención a la diversidad. Varía mucho la relación entre el PT y los tutores.
- No hay una regla general de funcionamiento de las aulas de apoyo. Son flexibles porque la respuesta a las NEEs es amplia y depende de las características del centro. A veces el PT entra dentro del aula ordinaria.

*"Dependiendo del centro, la realidad y el trabajo de la PT cambia completamente. En algunos se trabaja conjuntamente con otros profesores y en otros relevan toda la responsabilidad y trabajo sobre las PT"* (C.11).

*"En general el trabajo en equipo ente el tutor y el PT no suele ser nada fácil. Algunas veces por falta de tiempo, otras porque no quieren los tutores (creo que los PTs tenemos mejor actitud ante el trabajo en equipo). -A algunos tutores les cuesta aceptar que los alumnos con NEEs son "de ellos" y entender que en las sesiones que no está el PT ellos tienen que poner una atención "especial". Además muchas veces van donde el PT y el consultor en busca de un "milagro" (para luego decir muchas veces que no hacemos nada)"* (C.161).

*"Muchas de las respuestas varían en función del centro educativo en el que se imparte la docencia. No hay una regla general de funcionamiento de las aulas de apoyo, influye la organización del centro y el tipo de profesorado"* (C.22).

*"Todo o casi todos los ítems expuestos anteriormente dependen en gran medida de las características del tutor/a"* (C.51).

*"Varía mucho la relación entre el PT y los tutores, es decir, según el tutor el nivel de implicación es mayor o menor, con alumnos con NEE. Lo mismo ocurre con las reuniones, existen tutores que ven a los alumnos con NEE del PT"* (C.234).

*"Respecto al BT01, BT04 y BT07: "Depende del tutor, hay algunos muy sensibilizados con el alumnado de EE, con frecuencia con más estudios relacionados como psicología, pedagogía... y de ahí varía mucho hasta los casos en los que consideran incluso que el alumno no tiene patología alguna, que se comporta así porque "quiere". En cualquier caso son pocos los profesores que valoran la labor del PT. En general tienden a pensar que es un trabajo fácil y cómodo por el escaso nº de alumnos a los que se atienden"* (C.352).

*"Nuestra situación, trabajo y relación depende mucho de la tutora, con la que tengas que trabajar, en algunos casos no les gusta que se entre en el aula y a otras por lo general no les importa, te piden la opinión, se dejan orientar y te requieren para asistir a las reuniones con los padres"* (C.240).

*"El trabajo entre el tutor y PT en mi caso, depende de la actitud del tutor"* (C.286).

*"Relación tutor-PT: Depende del tutor, de cómo entiende él/ella la integración e incluso las discapacidades. Por tanto esta actuación en conjunto del tutor-PT depende de las perspectivas del profesor tutor. En mi caso en educación infantil muy bien, en general el profesorado de esta etapa parece que está más concienciado y agradecen la actuación conjunta"* (C.119).

*"A veces esos contactos dependen del tipo de tutor, otras veces depende del tipo de alumno que esté integrado"* (C.93).

También se reflejan una serie de dificultades en cuanto a las relaciones tutor-PT. En varios comentarios se menciona que en ocasiones se desentienden

de algunas de sus funciones, pues su deber es atender a todos los alumnos. Hay que hacer un gran esfuerzo para atraerles, algunos no permiten que entre nadie en su clase, muestran falta de interés y en ocasiones resulta muy "fatigoso" lograr su colaboración.

*"La teoría está bastante bien elaborada y clara, pero a día de hoy, consciente o inconscientemente hay un gran número de compañeros que no saben o no cumplen sus funciones. Por ejemplo en la elaboración de las ACIs, en la coordinación para preparar el material del alumno...el tutor delega por completo esa función al PT correspondiente y muchas veces en vez de integrar al alumno, se acaba sacándolo individualmente por falta de coordinación, preparación, disposición, u otras causas diferentes a las justificables para hacer este cambio" (C.42).*

*"Me gustaría que mis compañeros vieran en mí a un profesional más y que fueran más colaboradores y participativos con la labor que estamos desarrollando" (C.47).*

*"Cansa y estresa mucho el esfuerzo que tiene que hacer la PT para atraer al profesor de aula" (C.49).*

*"Facilita mucho nuestra tarea cuando la tutora quiere participar, hay algunas que no permiten que entre nadie en clase y hay otras que si el niño tiene dificultades "ese alumno es de la P.T." (C.240).*

*"La delegación por parte de los tutores es otro de los problemas; estos alumnos son vistos como responsabilidad del Pt o del "auxiliar" (C.234).*

*"La atribución de la tutoría del alumno de educación especial al PT por parte del profesorado" (C.275).*

Características de los tutores:

- Diferentes niveles de implicación
- Diferente grado de sensibilización con el alumnado de EE.
- Con mayor o menor formación académica relacionada con la EE
- Solo algunos trabajan conjuntamente mientras otros relevan toda la responsabilidad y trabajo sobre las PTs
- Están más concienciados los de la etapa de Educación Infantil

En la etapa de Secundaria perciben muy poca implicación del profesorado a la hora de trabajar conjuntamente.

*"El trabajo de PT se valora más en Infantil y Primaria que en Secundaria. El profesorado de Secundaria raramente se implica con estos alumnos, dejan toda la labor en manos del PT"* (C.201).

*"Aunque no coincide con mi situación actual, nuestra lucha diaria trata de hacer entender al claustro, que los niños con necesidades educativas especiales, son responsabilidad del tutor. La figura P.T es especialista. Esta situación es aún más complicada en Educación Secundaria. Los niños con dificultades se "sacan" del aula ordinaria, siendo responsabilidad de la PT"* (C.261).

*"Cada profesor se sumerge en su especialidad primando al grupo numeroso y el chaval de NEE que está también en clase queda a merced del PTE. Salvo en ocasiones, que las hay, y algunos profesionales llevan a cabo el seguimiento de los chavales de NEE"* (Secundaria) (C.112).

Algunos comentarios hacen referencia a las consecuencias que tiene la inestabilidad de los claustros, concretamente en algunos centros de Secundaria:

*"Los cambios de plantilla en el centro hacen que el trabajo del P.T. cambie continuamente, adaptándose a cada profesor/a, tutor/a o profesorado de área"* (C.8).

Sintetizando en la etapa de Secundaria:

- Dificultad para trabajar conjuntamente-cooperativamente.
- El profesorado se implica menos con el alumnado de NEEs
- El tutor transfiere la responsabilidad del alumnado de NEEs al PT
- Los cambios de plantilla perjudican la atención a la diversidad

En las aportaciones también leemos textos que hacen referencia a la falta de tiempo para trabajar conjuntamente.

*"Se necesitan horas para trabajar en equipo PT + Consultor+ Tutores o profesores"* (C.121).

*"La figura del PT requiere de mucho tiempo-más horas libres-si queremos mejorar la comunicación tutor-PT y por lo tanto mejorar el aprendizaje de los alumnos de NEES"* (C.136).

*"Más tiempo disponible para reuniones con los tutores. Más tiempo para buscar información sobre algunos casos determinados"* (C.147).

*"La coordinación, siendo fundamental, es muy difícil de gestionar: si tengo que coordinarme con 9 tutores/as supone una revisión (o dos) cada semana, por lo cual los tiempos se alargan. Por eso tienden a ser informales (en recreos...) con lo que el traspaso de información y consignas es dificultoso"* (C.210).

*"Se necesita tiempo para la preparación. Se necesita más concienciación y colaboración del resto del profesorado"* (C.82).

Hace falta tiempo para:

- Trabajar en equipo
- Comunicación tutor-PT
- Buscar información
- Para la preparación y colaboración

Hace ya casi dos décadas que Abalo (1994, p.50), escribió en su conocido libro sobre adaptaciones curriculares un comentario muy leído y citado: *"con la actual organización del tiempo escolar es imposible llevar a cabo correctamente las funciones enumeradas. Se hacen a costa del esfuerzo particular de esos profesores, mas ese alarde histórico de voluntariedad ni es exigible ni deseable como norma"*.

Simplemente seleccionar materiales para que el alumno aproveche bien ese tiempo, precisa de una preparación concienzuda y exhaustiva. Además hay que evaluar y hacer el seguimiento. La calidad necesita que esas tareas se desarrollen y que se desarrollen bien.

Hay quien reconoce que los tutores están en ocasiones demasiado ocupados.

*"Dentro del enfoque inclusivo, me resulta difícil colaborar con el profesorado por falta de tiempo. La multitud de tareas y responsabilidades con las que cuentan mis compañeros hace que recaiga la responsabilidad de los alumnos con NEE sobre mí, de manera que estos me toman como figura referente. Pienso que esto es totalmente contrario a la inclusión"* (C.274).

Y también se señalan las dificultades que conllevan los contratos de media jornada.

*"La coordinación es necesaria para que todos tengamos claro el camino a seguir con cada alumno; pero ¿cómo es posible coordinarse con 3 tutores cuando se tienen 12 horas lectivas (de 15 horas de jornada), 1 hora de claustro y ½ h de "zaintza" de recreo? (es decir, me quedan 3 recreos libres y no los libran los tutores)" (C.199).*

Sintetizando, surgiría el siguiente esquema:

Principales variables en el ámbito de la coordinación:

- Falta de tiempo
- Actitudes
- Dinámica del centro educativo
- Excesivas responsabilidades de los tutores
- Sobrecarga de trabajo
- Cambios frecuentes de plantilla
- Contratos a tiempo parcial
- Tipología amplia de alumnado
- Concienciación de la importancia de la labor en equipo

Este tema de las relaciones entre PT y tutor es un tema complejo y tal y como hemos podido comprobar ha suscitado muchos comentarios. Varios autores (Domingo 1999, Moriña 2008) han profundizado en su estudio y en sus publicaciones aportan sugerencias para la mejora de las mismas. Surgen conflictos y dificultades en el encuentro profesional de este profesorado por múltiples causas: por tener diferentes concepciones educativas, competencias, **funciones, priorización de actuaciones, mala relación interpersonal, etc...**

Casi el 40% de los profesores manifiesta que en ocasiones hay dificultades de coordinación. Si esta no es buena, va en detrimento del seguimiento de un alumno. Recordemos las principales causas que la favorecen: una buena relación interpersonal y la existencia de un lenguaje y criterios comunes.



➤ **BT08. El PT es visto como un especialista, como un colaborador al que pueden recurrir siempre que lo necesiten** (Respuestas válidas: 343)

Un 19.8% de los profesores de apoyo son vistos siempre como especialistas en el centro, un 43% lo percibe con frecuencia, un 30.9% a veces y rara vez un 4.7%. Hay tres personas que opinan que nunca son vistos como especialistas. Así, algo más de un tercio, un 35.6% puede no sentirse lo suficientemente valorado como profesionales en algunas ocasiones.

Para algunos su figura es muy importante:

*"El papel del pedagogo/a terapéutico/a es fundamental dentro de la dinámica general de un centro escolar, pues se presenta como el nexo de las demandas del alumnado con algún tipo de necesidad, como de los profesores de aula que necesitan hacer frente a las mismas"* (C.222).

Varios comentarios hacen referencia a la figura del consultor. Da la impresión de que en ocasiones el PT está en un segundo plano y que el consultor es una figura con mayor relevancia:

*"En el centro está la figura del consultor y es la persona que se ve como un especialista más que al PT"* (C.184).

*"El profesorado de Educación Especial está integrado en el Seminario cuyo responsable es el /la Consultor/a. Los PTs estamos dirigidos/as por el Consultor, que establece horarios, planes, asignaturas, tiempos..."* (C.151).

*"La figura del consultor/a suele ser la primera referencia para los tutores. Tras ese paso se pasa al PT. Considero principal que se llegue a un acuerdo tutor-PT respecto a cómo funcionar en el aula"* (C.185).

*"Muchas veces es el consultor el que tramita, orienta, ayuda, organiza, propone reuniones, relaciones..."* (C.77).

*"Al perfil del profesor de apoyo le falta a mi entender, la figura del consultor. En Euskadi, desde mi humilde experiencia, no se entiende la Ed. Especial (Equipo de apoyo) sin los dos pilares consultor y PT. Muchos aspectos que en el resto del Estado corresponden al PT aquí los realiza el consultor"* (C.155).

Hay también comentarios relacionados con la desvalorización, poco respeto hacia el PT. La falta de valoración puede interpretarse como un no reconocimiento de la profesionalidad y valía de la figura o quizás con un rechazo del proceso de integración.

*"Los profesores de apoyo y consultor no son valorados en el centro"* (C.97).

*"Los centros aprovechan según conveniencia la figura del PT. Como HIPI, como profesor que desdobla clases... Hay poco respeto hacia la figura del Pt. No se valora nuestro trabajo y en ocasiones nos ven como "vividores". La política de los Berritzegunes es errónea, muchos niños-as con NEEs no tienen asignados PTs o logopedas. Los alumnos con NEE suelen ser "del PT". Muchas veces no se nos oye en la promoción de alumno con NEE, se establecen "prioridades" que poco tienen que ver con la realidad del alumno/a"* (C.63).

*"Desde la propia Dirección del Centro, muchas veces la figura de la PT no se considera tan importante como la de un tutor ¿por qué?, los datos que me hacen pensar en ello son: -En cuanto al espacio. Cualquier o casi cualquier sitio es suficiente para una PT, antes se dará prioridad a un aula de inglés, religión, Hipi...-Como la PT trabaja con 1 ó 2 alumnos en una sesión, su labor no es tan laboriosa, "no tiene que aguantar tanto"* (C.119).

No son vistos como especialistas porque:

- La figura del consultor hace funciones de especialista
- Hay desconocimiento del trabajo pedagógico y psicoemocional del PT
- Algunos consideran su trabajo menos importante que el de un tutor
- Escasa participación de los PTs en la valoración de los niños que presentan algunos trastornos y pueden necesitar su atención.
- Son los Berritzegunes los que asignan o no apoyo de PT a los alumnos

➤ **BT09. La figura de Profesor de EE es necesaria en el centro**  
(Respuestas válidas: 345)

Los resultados demuestran que no se cuestiona su necesidad en los centros, siendo necesaria siempre para el 76.5% y con frecuencia para el 16.8%. Solo para el 6.1% lo es a veces, rara vez solo para el 0.6%.

➤ **BT010. La figura de Especialista en Apoyo Educativo es necesaria en el centro** (Respuestas válidas: 339)

Del mismo modo esta figura no se cuestiona en los centros ya que es necesaria siempre para el 52.4% de los profesores de apoyo, con frecuencia para el 29.02%, a veces para el 16.5% y rara vez para el 1.5%.

Conviene señalar que los PTs que trabajan en **un aula estable** refieren tener dificultades para responder algunas de las cuestiones planteadas en esta parte por la naturaleza misma de sus funciones y tipo de alumnado con el que intervienen, ya que en un aula estable el tutor es el propio PT.

*"Mi trabajo se realiza en un aula estable, por tanto es difícil contestar a todas las cuestiones"* (C.219).

➤ **BT11. Considera que en su centro de trabajo, la integración, en su más amplio sentido, es una aspiración o una realidad** (Respuestas válidas: 336)

Como se ha dejado claro en la primera parte de esta tesis, el programa de Integración del MEC por el cual los niños con necesidades educativas especiales se escolarizaban en la escuela ordinaria comenzó hace 25 años. Una vez transcurrido este tiempo, preguntamos a los profesores de apoyo si consideran que en su centro de trabajo la integración, en su más amplio sentido, es una aspiración o una realidad. Para el 56.5% es una realidad y para el 43.5% es una aspiración, es decir de nuevo tenemos la imagen ya repetida en otras cuestiones de casi dos mitades.

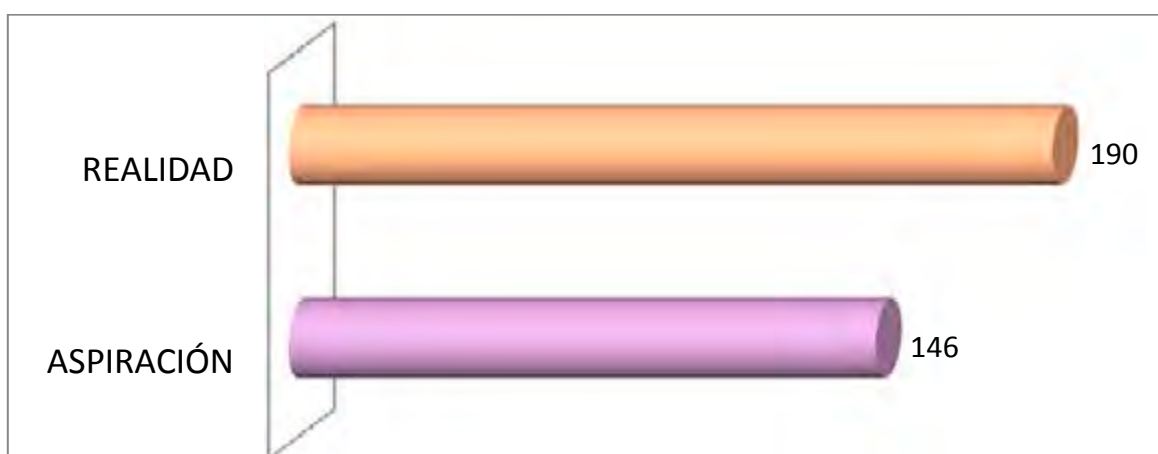


GRÁFICO 10. INTEGRACIÓN: ASPIRACIÓN o REALIDAD

En las preguntas abiertas por lo general se habla de dificultades y de que el proceso de integración no es algo que se da espontáneamente sino que “hay que trabajarlo”. Reconocen que ha habido cambios y que han sido a costa de un gran esfuerzo personal y profesional, pero que aún queda mucho camino que recorrer.

*“La integración es una ilusión, lo compruebo en muchas ocasiones, es políticamente correcto. Los PTs somos los reparadores, los que se ocupan de casi todo”* (C.160).

*“Hay que cambiar muchas cosas y pensamientos para llegar a la escuela inclusiva”* (C.349).

*“El centro ha optado por la inclusividad y está trabajando en esa dirección pero hay bastantes dificultades. Es un centro con un alto porcentaje de alumnado inmigrante y la complejidad y diversidad del aula lleva a trabajar cada curso de diferentes maneras, según el grupo, etc...”* (C.184).

*“La implicación con el alumnado de NEE depende de la sensibilidad personal de los profesionales con los que trabajemos, aunque legalmente no debiera ser así”* (C.248).

*“Imprescindible que el grupo directivo con el que se trabaja sea sensible a la atención a la diversidad (los dos centros antes citados tenían en el equipo directivo 2 PTs)”* (C.198).

*“La integración se da, y cada uno intenta seguir el ritmo adecuado. Yo pertenezco a la primera generación de profesores de Pedagogía Terapéutica de Bizkaia y viendo la evolución de todos estos años pienso que la mayor barrera que tenemos en nuestro trabajo son las estructuras tan rígidas que existen en el actual modelo educativo y creo que los pequeños cambios que se van produciendo son a costa de mucho esfuerzo personal y profesional. Gracias por intentar mejorarlo”* (C.115).

También se afirma que *hay integración en el entorno escolar, en el social no* (C.277). Y que *es una realidad, aunque es difícil que se dé en todos los aspectos* (C.334). Alguno (C.9) opina que *“integración sí, inclusión una aspiración”*. Se puntualiza (C.102) *“que con algunos una realidad, con otros una aspiración”*.

Respecto a la integración:

- Aún hay dificultades
- Existen estructuras rígidas en el actual sistema educativo
- Es importante la sensibilidad de los profesionales
- Los logros son a costa de mucho esfuerzo

➤ **BT12. ¿Quién explica al profesor de EE cuando llega al centro sus funciones?** (Respuestas válidas: 328)

Esta tarea recae en el 39.6% en sus compañeros, un 24.1% en el Director, un porcentaje del 9.5% en el consultor, seguido de los tutores, un 4.3% y el claustro 1.5%. Al 21.0% nadie le explica sus funciones. Quizá lo más llamativo sea este último dato.

Los comentarios sobre este tema son variados: hay múltiples combinaciones en las respuestas: a veces es el consultor, cuando llega al centro el equipo Directivo le remite a la consultora para que le explique el trabajo a realizar, el jefe de estudios, orientadores, el profesor de educación especial anterior, o conocen las funciones que están publicadas en el BOPV. Al principio cuando se comenzó a trabajar nadie explicaba las funciones, sencillamente porque en los años 82-85 eran desconocidas para los claustros.

Los profesores de apoyo señalan lo siguiente:

- C. 42: Ha sido el orientador/a, Berritzegune o compañeros PTs
- C. 70: Cuando llega profesor/a al centro, el Equipo Directivo la remite a la consultora para que le explique el trabajo a realizar
- C. 93: Director, tutores, compañeros
- C. 99: Jefa de estudios, consultora
- C. 103: Compañeros, nadie
- C. 104: Nadie, somos fijos en plantilla
- C. 106: Nadie, debe conocerlas él mismo y los compañeros le facilitan la información necesaria
- C. 115: Normalmente el profesor de educación especial anterior
- C. 127 y 128, 252, 262, 311: Orientador
- C. 135, 316, 162, 294: Director, compañeros
- C. 137, 310, 187, 188, 219, 237, 239, 123, 124, 276: Director, tutores, compañeros

- C. 142: Nadie, compañeros
- C. 155: Están determinadas por ley
- C. 169: Director/a, Jefa de estudios
- C. 175: Director, tutores
- C. 184: Consultor, compañeros
- C. 231: Jefe de estudios
- C. 235: Orientador, compañeros
- C. 292: Director, consultora
- C. 327: Tutores, compañeros, nadie.
- C. 198: Orientador, consultor, jefe de estudios

*"El PT cuando llega al centro se reúne con el o la consultora para definir el trabajo" (C.38).*

*"Las funciones del PT las explica el jefe de estudios y el seminario de orientadores puesto que tenemos una hora semanal de "coordinación" (C.187).*

*"Es el director o el jefe de estudios el que nos explica nuestras funciones y luego trabajamos en coordinación con los demás profesores y dentro del Departamento de Orientación" (C.188).*

*"El profesor de EE debe saber por su formación (no porque se lo deba decir nadie) que sus funciones están recogidas en distintas órdenes editadas en el BOPV, así como en las circulares de inicio de curso que edita la Delegación de Educación" (C.58).*

*"En mi caso fui de las primeras, no había nadie que tuviera claro nada" (C.85).*

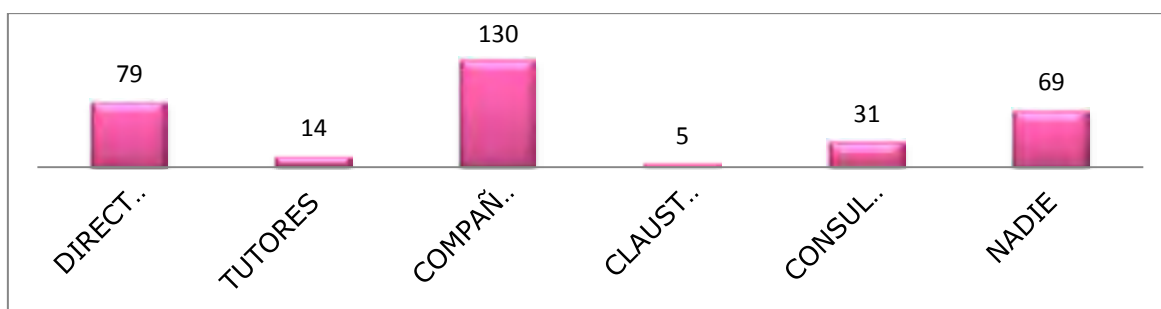


GRÁFICO 11. EXPLICACIÓN DE FUNCIONES: RESULTADOS EN VALORES ABSOLUTOS

➤ **BT13. Cómo son los contactos con los tutores** (Respuestas válidas: 337)

En un 43.9% de los casos, son reuniones programadas periódicamente. Para una tercera parte, el 29.1% son informales y casi otra tercera parte, el 27.0% utiliza ambas formas de relación. Algunos comentarios que aportan nos dan a entender que "depende".

Respecto a los centros donde se utilizan ambas opciones podemos leer:

*"Las reuniones con los tutores están programadas sistemáticamente, pero en ocasiones cualquier momento es bueno para comentar cosas. Asimismo, acuden al PT o consultor para preguntar cualquier duda que tienen con alumnos que no son de listas y se dejan aconsejar en probar diferentes actividades o metodologías"* (C.37).

*"Aunque las reuniones con los tutores son limitadas (1 o 2 por trimestre) hablamos casi a diario de nuestros alumnos, sus avances, problemas que surgen"* (C.80).

*"Los contactos con los tutores, algunos son programados pero muchos otros suelen ser informales debido a la escasez de tiempo y a la acumulación de tareas que provienen por los recortes de la Administración"* (C.187).

*"Las reuniones con el tutor se realizan en la medida de lo posible, a veces sobre la marcha y en ocasiones programadas, dada la escasa cantidad de tiempo del que dispone el tutor o profesor de EE"* (C.316).

*"Las reuniones con los tutores no siempre son programadas, dependen de las necesidades que se presenten a veces, por otro lado, otras veces carecemos*

*de tiempo para reunirnos e intentamos hacerlo por algún lado en cualquier momento” (C.103).*

En algunos centros son informales y además pueden ser satisfactorias.

*“En ocasiones un encuentro en el pasillo o en la sala de café puede aportar más que una reunión programada” (C.238).*

*“Las reuniones con los tutores son informales debido a la falta de tiempo para la coordinación” (C.91).*

Los hay en los que principalmente son programadas.

*“Las reuniones están programadas casi siempre y se realizan con sistematicidad en la mayoría de los casos” (C.70).*

En varios centros, estas reuniones no se consideran una tarea relevante dando lugar a cierta insatisfacción.

*“Las reuniones o coordinaciones con los tutores normalmente se fijan en el horario del/a PT, pero se cumple rara vez. Muchas veces te encuentras haciendo sustituciones en esas sesiones destinadas a la coordinación porque no se le da importancia” (C.198).*

*“Dependiendo de la escuela, la coordinación es importante o no. En escuelas con horarios muy ajustados al límite, no hay tiempo ni ganas para la coordinación. Las coordinaciones de “pasillo” o “de recreo” se dan con frecuencia, pero a mí esta informalidad no me vale. Independientemente de que la realidad del centro sea una u otra, siempre encuentras profesionales buenos que quieren trabajar para que la escuela y todos los alumnos sigan para adelante, pero claro, no se puede depender de si esta persona es “buen o mal profesional” (C.12).*

En determinadas ocasiones deben realizarse fuera del horario lectivo.

*“Las reuniones de coordinación, depende en gran medida de las horas disponibles para ello. En ciertos casos éstas se llevan a cabo fuera del horario, a costa de los profesores tutores y P.T (de su buena voluntad)” (C.264).*



En síntesis, los contactos con los tutores:

- Los contactos informales se deben en gran parte a la escasa cantidad de tiempo que tienen el PT, el tutor, o ambos
- Dependen de las necesidades que se presenten
- En ocasiones se acumulan las tareas
- A veces no se valora su importancia
- Otras veces se realizan fuera del horario lectivo (“a costa de la buena voluntad”)

➤ **BT14. El actual modelo de escuela inclusiva requiere “una gran dotación de medios” para el refuerzo escolar. ¿Se ha dado esa gran dotación de medios?** (Respuestas válidas: 319)

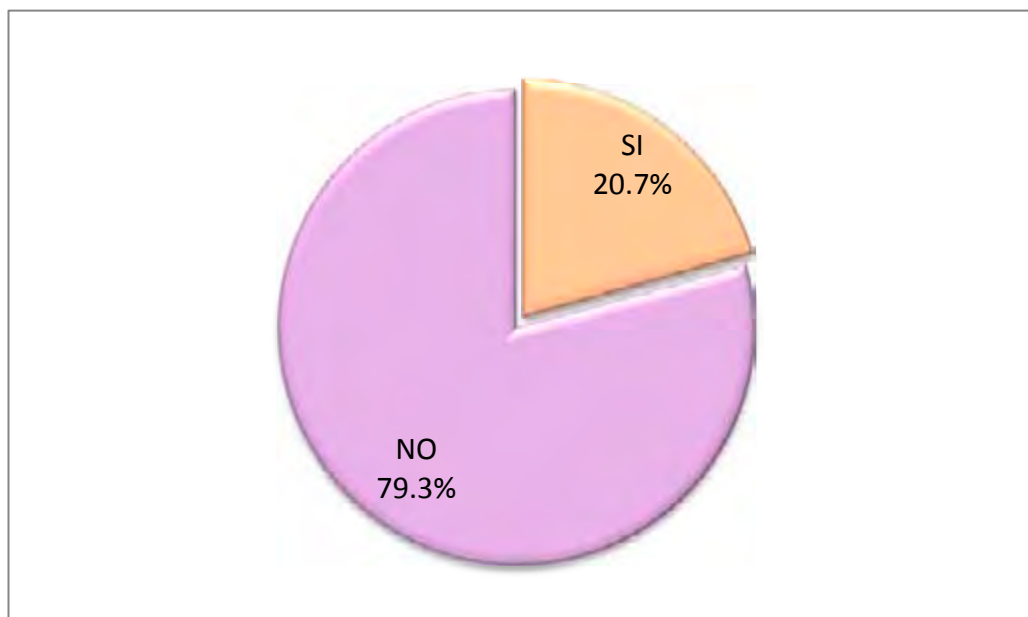


GRÁFICO 12. DOTACIÓN DE MEDIOS

Para la mayoría, el 79.3% esto no ha sido así. Por otra parte el 20.7% considera que sí se ha dotado de medios.

Esta pregunta ha suscitado innumerables comentarios que hemos clasificado por temas:

- 1.- Se reconoce que sí tienen medios suficientes.

- 2.- Opinan que se ha dotado a los centros de recursos, hubo y hay, pero no en la medida en que son necesarios.
- 3.- Afirman claramente que son insuficientes y no pueden realizar su labor en buenas condiciones.
- 4.- Manifiestan que están reduciendo los medios, que ha habido recortes.

▪ **Se reconoce que sí hay medios.**

Lógicamente a la vista de los resultados hay pocas opiniones de tipo positivo. Un ejemplo de centro satisfecho es el siguiente: *"Centro de Gipuzkoa con una consultora, 4 PTs y 360 alumnos"* (C.315).

*"En nuestro caso sí hay medios. Pertenezco a una plantilla de un centro de Educación Especial, pero realizo mi trabajo en un aula de infantil"* (C.342).

*"Entendemos por gran dotación de medios aula, materiales, personal, (EAE, PT, Logopedia)"* (C.143).

*"Si se entiende como una "gran dotación de medios" aula, personal, diversos materiales que vamos necesitando !"* (C.144).

Algunos profesores piensan que aunque hay medios, en ocasiones llegan tarde y no están bien aprovechados. También proponen una revisión de los criterios de reparto de recursos.

*"La dotación de los medios es adecuada pero la gestión de los medios no prioriza la inclusión educativa. Los criterios de gestión de recursos personales también necesitan ser revisados y contrastados"* (C.100).

*"Medios sí, pero llegan tarde"* (C.341).

*"Si hay más medios, pero no están bien aprovechados"* (C.213).

▪ **Se reconoce que hubo y hay, pero no en la medida en que son necesarios**

*"Hay gran dotación de medios pero todavía faltan muchos para responder de forma adecuada. Sobre todo los tutores tienen una sobrecarga de trabajo"* (C.38).

*"Considero que se hizo un esfuerzo importante en los años 90 (por parte de la Administración), en relación a las NEE. Posteriormente ha habido un parón y actualmente hay escaso interés" (C.14).*

*"Sí, es necesaria la dotación de medios, aunque se ha dotado de los mismos en la medida de lo posible. Hoy en día, todavía no es suficiente, se requiere de más" (C.19).*

*"Las necesidades son cada vez mayores y los recursos cada vez más escasos. La diversidad es cada vez mayor (no hay tiempo para responder individualmente a los alumnos). A la escuela se le pide demasiadas funciones. Faltan recursos personales, no se puede hacer prevención. La Administración no tiene en cuenta a los alumnos que tienen altas capacidades y a los que presentan problemas de personalidad. Hay falta de tiempo para producir material didáctico" (C.30).*

*"Ha habido un gran crecimiento en medios y recursos. Dadas las grandes dificultades y las crecientes necesidades del alumnado, estamos lejos de tener la dotación necesaria" (C.136).*

*"Los medios son escasos. La "crisis" dicen ellos" (C.155).*

En síntesis:

- Los tutores tienen una sobrecarga de trabajo
- Hay medios pero se requiere de más.
- Estamos lejos de la dotación necesaria
- Actualmente hay escaso interés por parte de la Administración
- La diversidad es cada vez mayor
- La Administración no tiene en cuenta ciertos tipos de alumnos
- Falta tiempo para producir material didáctico

- **Son insuficientes, no pueden realizar su labor en buenas condiciones**

*"Si queremos lograr una inclusión de verdad es necesario que las instituciones se impliquen y colaboren. En el día a día encontramos muchas dificultades para poder realizar nuestro trabajo en condiciones: no hay recursos*

*personales suficientes, hay poco dinero para comprar materiales, no hay tiempo para coordinarse. Las instituciones dan prioridad a otros temas (eskola 2.0. marco trilingüe...) y no les interesa mejorar el servicio de Educación Especial” (C.15).*

*“Cada vez se hace más prevención y se detectan antes las dificultades, por lo que cada vez tenemos más casos y los recursos de apoyo (PT, EAE, logopedia) son los mismos o inferiores” (C.192).*

*“Una escuela inclusiva requiere más recursos personales. Más profesorado para atender a la diversidad y para preparar material, planificar, coordinarse” (C.275).*

*“Mi experiencia con mis compañeros/as siempre ha sido positiva, he observado la misma preocupación y responsabilidad por dar la respuesta adecuada a las necesidades de nuestros alumnos/as. Nos hemos sentido decepcionados/as ante la negación por parte del Departamento de Educación de dotar de recursos sobre todo humanos para conseguir una enseñanza de calidad. Cada vez se restringe más el apoyo del Profesor de Pedagogía al alumnado con NEEs y al Tratamiento de la Diversidad” (C.69).*

*“En lo que respecta a nuestro centro, hay 14 alumnos con NEE integrados, los recursos disponibles son 24 sesiones de PT. Hemos tenido que hacer lo indecible para atender “adecuadamente” a nuestros alumnos. No reciben la ayuda que deberían o lo que les Pertenece” (C.92).*

*“Cada vez nos encontramos con más niños que atender con los mismos recursos” (C.188).*

En síntesis:

- En el día a día hay muchas dificultades para realizar el trabajo en condiciones
- Cada vez hay más casos con los mismos recursos o inferiores
- Los alumnos no reciben la ayuda que deberían o que “les Pertenece”
- A las Instituciones no les interesa mejorar el Servicio de EE
- Una escuela inclusiva requiere más recursos personales

- **Están reduciendo los medios, ha habido recortes.**

Abundan los comentarios que se refieren a la reducción de recursos. Sin duda es un tema que preocupa al colectivo de profesores de EE. Destacamos algunos:

*"Los recursos humanos disminuyen cada año" (C.103).*

*"La escuela concertada cuenta con escasos recursos, la Administración ha reducido las aportaciones y el número de alumnos aumenta. Demasiadas diferencias" (C.300 y 301).*

*"Si bien se dota a los centros de recursos, de un tiempo a esta parte y debido a los recortes, el personal brilla por su ausencia. Cada vez más casos y menos PTs, no se sustituye a tiempo... Se priorizan los casos que contempla el mapa de NEE y no se llega a atender con PTs otros casos de retraso escolar, si bien en nuestro centro se les da respuesta con ayudas de profesores de ciclo" (C.153).*

*"Hubo una gran dotación de medios, aunque estos 2 últimos años han disminuido considerablemente. Falta coordinación y tiempo para llevar a cabo un buen resultado" (C.214).*

*"En el centro escolar en el que trabajo hay muchísima Diversidad y aunque disponemos de recursos, no en la medida que necesitamos. Los recortes realizados y los que se presuponen no dan respuesta adecuada a las necesidades que se detectan en el Centro" (C.69).*

*"Considero que los que dirigen el sistema educativo utilizan "la inclusión" como medio para ahorrar dinero y además justificarlo" (C.351).*

Los profesores no cuestionan la escuela inclusiva, tan solo constatan deficiencias y la tendencia a reducir recursos personales, cuando el volumen de trabajo ha aumentado.

*"El camino es la inclusión. Para esto la Administración tiene que dar más recursos y no reducirlos" (C.74).*

*"La tendencia en los centros es a recortar el número de P.T., con lo cual el llegar a atender a la gran diversidad del centro se hace cada vez más difícil. En*

*ciertos centros son los profesores tutores los que ayudan en la tarea de refuerzos, para que los objetivos puedan lograrse. Esto supone unos horarios muy ajustados, con pocas horas para dedicar a otras tareas y, por consiguiente, dedicación de horas extras, para poder llevar a cabo una labor con un nivel adecuado. Esto va quemando al personal” (C.264).*

*“En la atención a la diversidad los medios humanos son imprescindibles y cada vez se racanea más en este sentido desde las instituciones” (C.351).*

*“Están reduciendo los recursos personales y en nuestras escuelas son imprescindibles” (C.28).*

*“Cada vez la exigencia de trabajo es mayor y sin embargo el recorte de medios humanos y materiales cada día es mayor también” (C.207).*

Para algunos la situación de la escuela pública es grave, constatan cierto abandono.

*“Los centros públicos con problemas son los grandes olvidados del sistema, “ahí te apañes” podía ser el slogan” (C.281).*

También hay quien afirma que lo más importante no son los medios sino las actitudes.

*“Hemos avanzado aunque no solo se trata de medios sino de cambios estructurales, una escuela más abierta y más social” (C.251).*

*“La escuela inclusiva NO SOLO requiere la dotación de medios también requiere de una actitud profesional por parte del centro y sus integrantes” (C.265).*

En síntesis, es significativa la decepción de gran parte del profesorado con la dotación de recursos que se ha dado para el apoyo a la integración escolar. No se encuentran satisfechos con sus condiciones de trabajo y consideran que hay falta de interés por parte de la Administración para mejorar la deficiente situación.

Están reduciendo los medios:

- La escuela concertada cuenta con escasos recursos
- Los centros públicos con problemas están olvidados
- La Administración ha realizado recortes
- Para lograr objetivos hay que hacer horas extras
- Cada vez hay peores condiciones laborales
- La escuela inclusiva es un proyecto para ahorrar recursos
- Hay poca sensibilidad y expectativas por parte de cierto profesorado y Administración
- La Educación Especial necesita abordar un cambio profundo

*"Las condiciones laborales que tenemos los especialistas de Educación Especial son cada vez peores. Las instituciones utilizan "palabras bonitas" como: inclusión, atención a la diversidad, enseñanza de calidad... Sin embargo, en el día a día observamos que no disponemos de las condiciones necesarias para poder conseguir lo que las instituciones "venden" (faltan recursos personales, materiales, no hay tiempo para la coordinación con otros profesionales y familias). Los profesionales de EE estamos solo para "cubrir el expediente" pero en esta situación es imposible conseguir aplicar lo que dice la teoría. Las prioridades de las instituciones son otras: eskola 2.0, marco trilingüe.. (para estos proyectos parece que el dinero sobra). Si no se invierte más dinero en EE, la situación seguirá siendo lamentable" (C.15).*

*"En cuanto al proyecto DIVERSIDAD, ESCUELA INCLUSIVA en si la filosofía de la escuela INCLUSIVA es fantástica, pero sin medios personales, sin tiempo para REFLEXIONAR de modo COLECTIVO entre todos los integrantes del centro al respecto, se queda en mera FILOSOFÍA. Para aplicarla ADECUADAMENTE todos/as los integrantes del centro NECESITAMOS TIEMPO PARA HACERLA NUESTRA Y MEDIOS para llevarla a cabo. Que no sea un medio más para AHORRAR RECURSOS" (C.92).*

*"Percibo poca sensibilidad y menos expectativas en referencia al modelo de escuela inclusiva, tanto por parte de los profesores como de la Administración" (C.277).*

*"No hay dinero ni nivel de implicación suficiente entre los que gestionan la educación para renovar la enseñanza de verdad/para abordar el cambio profundo que necesita. Solo se trabaja de cara a la galería"* (C.281).

## **1.4.- TRABAJO EN EL AULA**

Recordemos que en esta dimensión hemos abordado 5 apartados relativos a:

- 1.- El ambiente físico
- 2.- Las modalidades de trabajo realizadas
- 3.- Trabajo con alumnos/as
- 4.- Trabajo con las familias
- 5.- Educación Especial y Tecnologías de la Información y Comunicación

---

### **1.4.1.- RESPECTO AL AMBIENTE FÍSICO**

Nos parece interesante aproximarnos al tema del espacio escolar entendido como ambiente de aprendizaje y para ello hemos planteado las siguientes cuestiones:

➤ **CA01. ¿Considera agradable su espacio de trabajo?**

(Respuestas válidas: 350)

Para el 27.1% es muy agradable, el 45.1% lo considera bastante, el 21.1% lo considera suficientemente agradable; con tan solo un 6.5% lo que lo considera poco (5.1%) o nada (1.4%) agradable. Así podemos afirmar que los profesores, en su mayoría consideran agradable su espacio de trabajo, es decir, el aula de apoyo o estable.



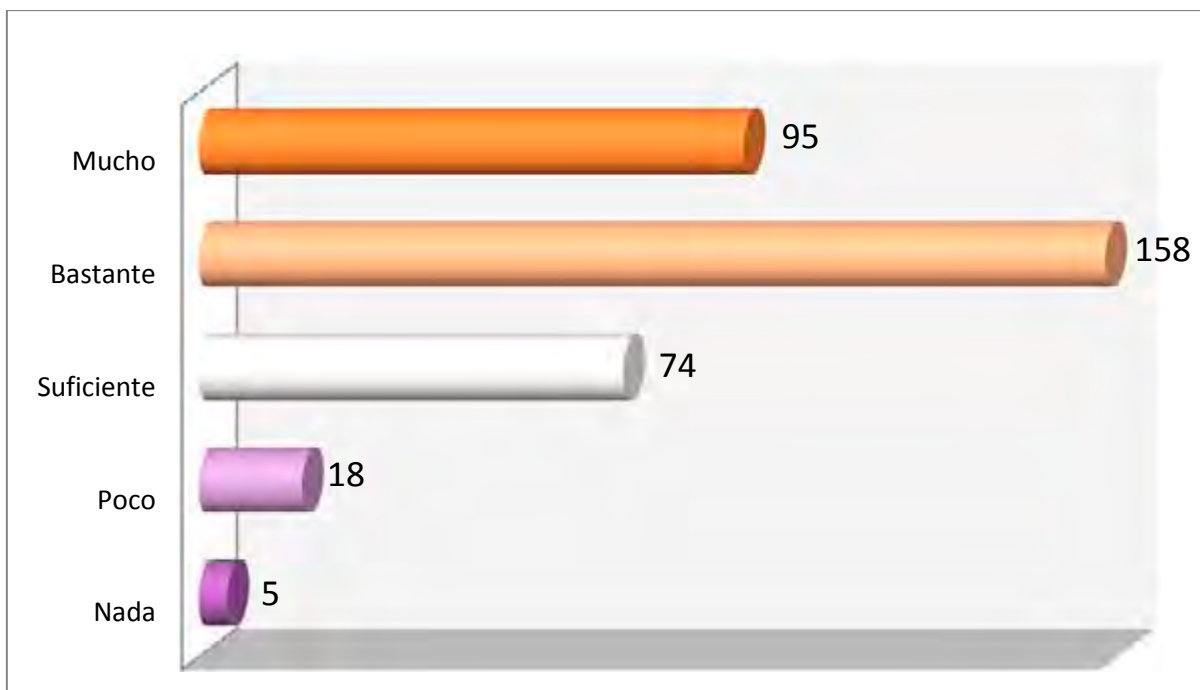


GRÁFICO 13. ESPACIO DE TRABAJO: RESULTADOS EN VALORES ABSOLUTOS

➤ **CA02. ¿Es un lugar luminoso?** (Respuestas válidas: 350)

En concordancia con las respuestas anteriores para el 42.9% lo es mucho, con un 37.1% que afirma que bastante y un 12.3% dice que suficiente. Poco o nada luminosas son un total de 27 aulas, el 6.3% y 1.4% respectivamente. Los resultados nos parecen muy positivos.

➤ **CA03. ¿Están bien organizados los lugares en los cuales son agrupados los materiales de trabajo?** (Respuestas válidas: 348)

En relación a la manera de distribuir y organizar el mobiliario y recursos dentro del aula, para crear distintos escenarios de actividad, podemos decir que para un 18.9% están muy bien organizados, para un 40.7% bastante bien, para la tercera parte, el 29.8% están suficientemente bien. En posiciones menos favorables nos encontramos con que están poco o nada bien para el 8.9% y el 1.4% (un total de 36 aulas). Según los datos obtenidos una gran mayoría de lugares están bien organizados, sin embargo hay una minoría de aulas que habría que mejorar, de modo que respondan mejor a las intenciones educativas.

**➤ CA04. Existen recursos materiales actualizados y suficientes**

(Respuestas válidas: 345)

Los recursos didácticos y materiales deben ser instrumentos que faciliten la tarea educativa. Permiten el acceso al currículum. Es necesario que sean de calidad, suficientes, conocer sus posibilidades y utilizarlos adecuadamente.

Para el 7.2% los materiales están muy actualizados y disponen de una buena cantidad, el 34.7% dice que bastante, un 33.8 % dice que suficiente y un 24.0 % responde que disponen de poco o nada (22.0% y 2.0%).

En cuanto a los comentarios, podemos señalar opiniones divergentes. Hay profesores que afirman tener recursos suficientes:

*"Se ha dotado muy bien este año al aula estable del centro (formada hace 2 años). El resto funcionamos con partidas de dinero prefijadas para el curso"* (C.6).

*"Se ha presentado un proyecto de acción de innovación para este curso escolar que ha sido aprobado y se le ha dotado de ayuda económica por parte del Gobierno Vasco"* (C.297).

Y otros que opinan que no son suficientes los medios de que disponen.

*"Hay muy pocos recursos"* (C.82). Leemos algunos comentarios que pueden resultar esclarecedores: algunos profesores se refieren a que necesitan más material, tanto el alumnado como el profesorado.

*"No hay material especial de EE (hay que tener en cuenta la mala letra y el ritmo que tienen los alumnos con NEES)"* (C.79).

*"Hay poca disponibilidad de materiales"* (C.82).

*"También es necesario tener más material, tanto por parte del profesorado como del alumnado"* (C.136).

También se reconoce que, al menos en el mercado, hay más materiales que antes.

*"Yo creo que ha mejorado mucho el trabajo de PT pues ahora están a nuestro alcance muchísimos materiales que antes los teníamos que hacer nosotras"* (C.240).

Es importante destacar que aunque la mayoría del profesorado considera suficientes los recursos de que dispone, persiste una cuarta parte que refiere

un déficit. Para que en el aula de apoyo se pueda realizar bien el trabajo se deberá contar con los materiales suficientes y rentabilizarlos adecuadamente.

➤ **CA05. ¿Cuenta el aula con presupuesto anual para la compra de material pedagógico?** (Respuestas válidas: 309)

El presupuesto anual para la compra de material pedagógico es mucho en un 6.8%, bastante en un 21.7%, suficiente en un 39.5% de los casos, poco en un 23.6% de los casos y de nada en un 8.4% de los casos. A la vista de los datos, habría que aumentar las dotaciones en un 32% de las aulas.

A la pregunta de cuánto es el presupuesto anual, tres profesores especifican la cantidad: 100 euros (C.7, 161, 313), un profesor dice que 120 euros (C.179), otros dos tienen 150 euros (C.198, 256), hay uno que dispone de 650 euros (C.163). La cantidad más elevada asciende a 1000 euros, que solo afirma tener un profesor (C.131). Algunos dicen que no hay presupuesto marcado de antemano, este curso 500 euros para 6 aulas (dos de PRL, tres de PT y uno de consultora) (C.70). También un profesor comenta que *"es una partida única para todo el Departamento. No disponemos de dotación económica suficiente para comprar libros y nuevas colecciones de material escolar"* (C.87). Y otros responden con un *"no lo sé"* (C.52, 106, 107, 132, 151, 331). El número 255 no tiene presupuesto pero compra todo lo que necesita. *"En el centro no tenemos ningún problema a la hora de adquirir material especial, pero al haber siempre otras necesidades hacemos muy pocos pedidos específicos y recurrimos al material que hay en el centro. No tenemos una cantidad fija y contamos más con la buena disposición del equipo directivo"* (C.115).

➤ **CA06. ¿Elabora material didáctico?** (Respuestas válidas: 347)

La respuesta mayoritaria es que sí, un 42.1% afirma que bastante, un 27.7% afirma que mucho, un 19.0% afirma que suficiente, el 11.0% afirma que poco y el 0.3% afirma que nada. Estos resultados nos confirman que elaborar material didáctico es una tarea que realizan prácticamente todos los PTs. Preparar este material es una tarea más del PT.

*"Mucho del material que usamos con nuestros alumnos es totalmente adaptado a los alumnos. Es un material elaborado por nosotros mismos"* (C.107).

También hay quien da a entender que es un tema que puede causar conflictos:

*"Preparación del material. Todos están ahogados en el centro (tutores, especialistas...) a la hora de preparar el material, parece ser que las PTs no preparamos el material..."* (C.119).

#### **1.4.2.- RESPECTO A LAS MODALIDADES DE TRABAJO REALIZADAS**

En este apartado incluimos dos cuestiones.

➤ **CB01. Su modalidad de trabajo más habitual es**

(Respuestas válidas: 348)

Aquí pretendíamos que seleccionaran una única respuesta, pero en bastantes cuestionarios se señala más de una. Varios profesores especifican que depende del caso y que no les es fácil concretar cuál es la forma de intervención que más utilizan. Este es un tema primordial a la hora de organizar su trabajo y en ocasiones, su elección entraña decisiones complejas.

Las dos modalidades más frecuentemente señaladas son **"pequeño grupo en aula de apoyo"** con 169 respuestas y **"trabajo individual en aula de apoyo"** con 162. A continuación señalan **"trabajo individual en aula ordinaria"** con 72 y **"pequeño grupo en aula ordinaria"** con 50. Finalmente 36 PTs trabajan con **"grupo clase completo"**.

Los docentes que trabajan con un grupo clase completo suelen ejercer por lo general en las denominadas aulas estables y en las aulas de aprendizaje de tareas.

Antes de decidirse por una u otra modalidad de trabajo, se realiza un análisis del caso y una toma de decisiones. Hay dificultades que pueden ser resueltas en el aula ordinaria y otras que requieren una intervención más específica. Conviene establecer unos criterios claros de por qué se trabaja dentro o fuera del aula ordinaria y en individual o pequeño grupo.

En los comentarios que hemos leído, se explica que es una decisión que se toma después de haber hecho una valoración, aclarando que el aula ordinaria no es adecuada para la realización de algunas actividades.

*"El profesorado de PT a la hora de planificar el trabajo del alumnado de NEE, tenemos que hacer un estudio individualizado de las características personales tanto a nivel curricular como a nivel socio-afectivo. De esta forma podremos diseñar las prácticas educativas más efectivas así como las agrupaciones más idóneas para llevarlas a cabo"* (C.306).

*"El aula no es adecuada para hacer actividades prácticas". El centro a la hora de hacer actividades "prácticas" pone impedimentos y a estos alumnos hay que enseñarles funcionalidad y cosas prácticas"* (C.71).

Vuelven a plantearse los problemas reseñados anteriormente en la etapa de educación secundaria.

*"En la ESO el alumnado de NEE es parte del aula ordinaria a todos los efectos. En la mayoría de los casos de este alumnado, la diferencia curricular con sus compañeros lo es de dos o más niveles (incrementándose esta diferencia a medida que pasan los cursos). Esta realidad hace que aquellas materias en las que tengan una ACI exijan agrupaciones diferentes a la del grupo ordinario (pequeños grupos en el aula de apoyo) por varias razones:*

- *La atención directa es más efectiva*
- *No se hace evidente la "incapacidad" delante del grupo*
- *Se dota al alumnado de protagonismo*
- *Se sienten seguros*
- *Se trabaja la autoestima*
- *Están contentos y aprenden*

*Hay prácticas inclusivas que lesionan los derechos del NEE, que es el objeto de dedicación del profesorado de PT (dos profesores dentro de un aula, aumentan la cantidad de profesores pero la calidad... habría mucho que hablar)*

*Dos profesores dentro de un aula tienen que tener unas condiciones:*

- *Que la metodología sea adecuada (no magistral)*
- *Que se respete el aspecto afectivo del alumnado con NEE*
- *Trabajo sistematizado y organizado*
- *Que las estrategias sean comunes*
- *Que se siga la misma línea de intervención*

- *Que se garantice que todos los alumnos de NEE a esa hora estén bien atendidos” (C.306).*

Aunque algunos han apuntado una única opción de respuesta, tal y como se sugería, manifiestan que a veces utilizan otras modalidades. En este tema hay flexibilidad, pueden variar y adaptarse.

*“Por último en cuanto al ítem CB01 he señalado “el trabajo individual en el aula de apoyo” ya que había que marcar una, pero me gustaría también añadir que en varias ocasiones he trabajado en el aula ordinaria tanto de forma individual como el grupo clase al completo, dependiendo de la actividad a realizar y de la dificultad que representa para el alumnado” (C.157).*

*“Puede variar en función de las demandas, necesidades. Compagino el pequeño grupo en aula ordinaria y en aula de apoyo. No me cierro a un tipo determinado de apoyo” (C.112).*

*“Este curso estoy en el instituto X y ha sido un cambio a la hora de trabajar ya que generalmente estoy dentro del aula en las áreas de matemáticas, euskera y lengua como segundo tutor” (C.127).*

Algunos (dos) PTs defienden el trabajo de refuerzo educativo dentro del aula ordinaria. Pero puntualizan que trabajan en la etapa de infantil.

*“Los PTs tienden a sacar a los alumnos de clase para arreglar el “problema”. Es un recurso muy valioso si trabaja con el grupo clase junto con el tutor. Los apoyos de infantil por lo general se hacen dentro del aula, a no ser que estén en el aula estable, apoyos de logopedia” (C.157 y 169).*

Hay un profesor que no especifica en qué etapa trabaja, pero realiza el apoyo satisfactoriamente en el aula ordinaria.

*“Este último curso trabajo dentro del aula con el grupo-clase y el profesor. La integración se da y cada uno intenta seguir el ritmo adecuándolo” (C.127).*

Así podemos concluir que predomina el trabajo en el aula de apoyo, y en menor medida, se presta el refuerzo en el aula ordinaria.

TABLA 19. MODALIDAD DE TRABAJO

TRABAJO INDIVIDUAL	AULA ORDINARIA	72
	AULA DE APOYO	162
GRUPO PEQUEÑO	AULA ORDINARIA	50
	AULA DE APOYO	169
CLASE COMPLETA	AULA ORDINARIA	56

➤ **CB02. “La intervención individual en el aula de apoyo se debe realizar cuando la actividad no puede ser compartida por el resto de los niños (logopedia, programas muy específicos de desarrollo de la atención, psicomotricidad, rehabilitación física, programas estimuladores específicos...)”** (Respuestas válidas: 308)

La mayoría de profesores que responden, concretamente el 85.1 %, está de acuerdo con la afirmación.

Estos resultados parecen coincidentes con la investigación realizada por el ISEI/IVEI, (p. 54) donde en relación al espacio de apoyo concluyen que solo al 20% de estos profesionales se les solicita dar el apoyo dentro del aula ordinaria.

Los comentarios aportados manifiestan que en el aula ordinaria puede haber más dispersión, menos capacidad de concentración y por ello se evalúa cada caso de manera individual.

*“Lo que dice la teoría está lejos de nuestra práctica. Trabajando dentro del aula ordinaria se le saca menos provecho al tiempo (dispersión)”* (C.30).

*“Depende, no vale para todas las personas ni todas las circunstancias”* (C.198).

Hay opiniones que ponen en cuestión la atención dentro del aula ordinaria por no considerarla la más idónea. Ciertamente, es complicado, por ejemplo, enseñar a vestirse y a hablar dentro de la clase ordinaria en determinadas etapas educativas, quizás no sean las actividades más apropiadas una vez superada la etapa de infantil, pero algunos alumnos necesitarán un curriculum con actividades de autonomía personal durante una larga etapa de su vida y siempre tendrán problemas de comunicación. Tampoco se debe olvidar que a veces el niño sufre cuando le forzamos a comunicarse, puesto que él es feliz cuando está aislado. Para algunos es un sufrimiento, una lucha constante estar en un grupo aula, grupo comedor, grupo recreo. Determinados

comportamientos de protección también pueden ser contraproducentes. No es fácil determinar qué necesidades tienen y qué apoyos son útiles entre los que se dispone. Hay que ser prudentes y estar bien orientados.

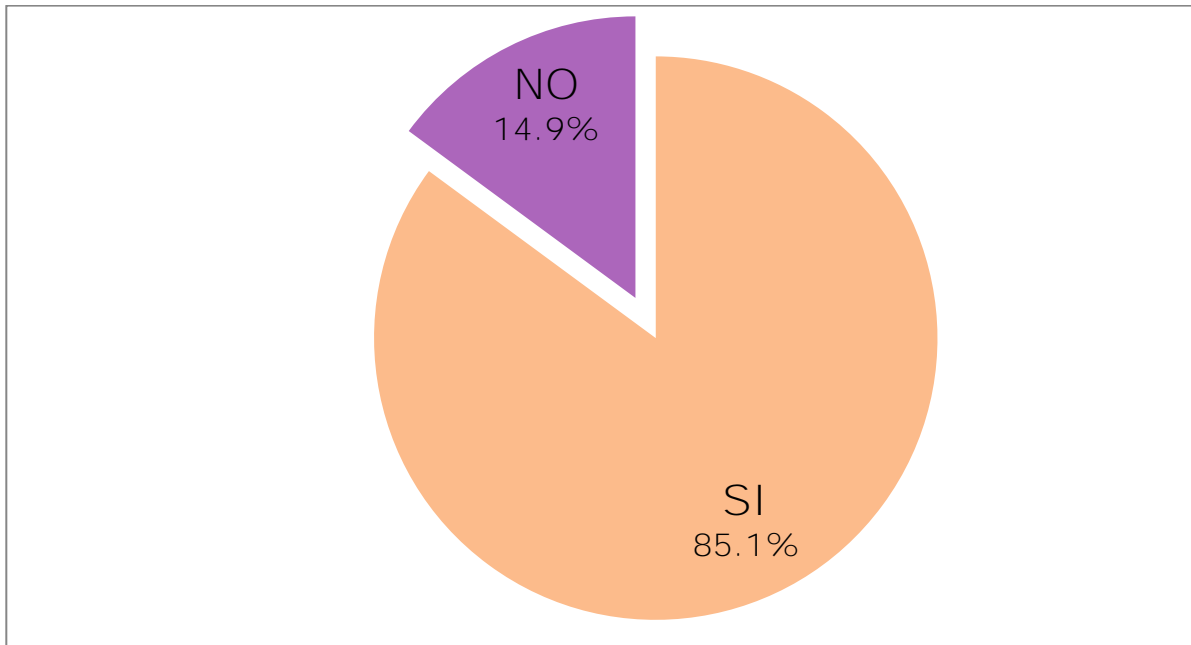


GRÁFICO 14. INTERVENCIÓN EN AULA DE APOYO PARA PROGRAMAS ESPECÍFICOS

### 1.4.3.- RESPECTO AL TRABAJO CON ALUMNOS/AS

La escuela debe dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos y una de las funciones del PT es la de intervenir con el alumnado que presenta NEEs. Se han planteado 14 cuestiones.

➤ **CC01. ¿Con cuántos alumnos/as que tienen Adaptación Curricular Individual interviene en este momento?** (Respuestas válidas: 341)

Recordemos que el ACI es una medida extraordinaria y que en la práctica, por lo general, los alumnos con ACI presentan necesidades educativas vinculadas a una discapacidad importante.

La media de alumnos que tienen una adaptación curricular individualizada es de 2.69; en la muestra:



- Dos profesores tienen 10 alumnos con ACI (C.320, 321)
- Un profesor se encarga de 9 (C.210)
- Tres profesores son responsables de 8 alumnos con ACI (C.302, 251, 146)
- Dieciséis tienen 6 (C.20, 21, 69, 72, 100, 102, 118, 164, 165, 167, 194, 211, 215, 248, 275, 322)
- Quince tienen 5 alumnos con ACI.
- El resto tienen de 1 a 5 alumnos con ACI y un total de 63 profesores afirman no tienen ningún alumno con ACI.

Hay situaciones muy diferentes en cuanto al tipo de alumnado que atiende el PT. Conviene recordar que salvo excepciones, en la etapa de educación infantil no suelen hacerse ACIs.

*"Tengo todos los casos de educación infantil y uno de primaria. Tienen programación de objetivos individualizados"* (C.201).

➤ **CC02. ¿Cuántos alumnos tienen plan de trabajo individual?**

(Respuestas válidas: 303)

La media con un plan de trabajo individual es de 5.29 alumnos.

TABLA 20. ALUMNADO CON PLAN DE TRABAJO INDIVIDUAL

Nº de Profesores	Alumnos con Plan de Trabajo Individual	Cuestionario
2	Más de 20 alumnos	162, 301
9	16 -20 alumnos	77, 83, 101, 181, 182, 210, 242
13	11- 15 alumnos	48, 92, 138, 178, 197, 272, 274, 301, 306, 320, 332, 333,
69	6 – 10 alumnos	---
210	Menos de 5 alumnos	---

➤ **CC03. ¿Cuántos alumnos tiene de media este curso?**

(Respuestas válidas: 314)

La media de alumnos con NEEs que atienden los profesores de apoyo es de 8.55, con unos extremos entre 30 y 1.

➤ **CC04. ¿Cuáles son sus edades?** (Respuestas válidas: 334)

El mínimo de edad de los alumnos que atienden los PTs es de 2 años y el máximo de 21. La media de las edades mínimas es de 7.94 y la del máximo de edad es 12.57. Tal y como afirma la normativa, los alumnos con NEEs pueden estar en las etapas no universitarias, escolarizados hasta los 21 años en Aulas de Aprendizaje de Tareas, centros específicos, formación profesional adaptada, etc.

➤ **CC05. Las áreas curriculares más trabajadas en el aula son:**

**1.** Matemáticas, lenguaje oral y escrito (euskera-castellano, comprensión-expresión) y conocimiento del medio. Existe una gran dedicación a estas áreas; la mayoría del alumnado con NEES presenta dificultades en ellas y casi todo el profesorado se dedica al refuerzo de las mismas.

En menor medida se nombran también otras áreas:

- 2.** Áreas Cognitivas: Atención, memoria, percepción, razonamiento abstracto y resolución de problemas.
- 3.** Área de Lenguaje: Comunicación y Logopedia.
- 4.** Conducta: Estimular las habilidades sociales, autoayuda, autodirección, autonomía personal, hábitos de trabajo, comportamientos adecuados, autorrealización.
- 5.** Área motriz o psicomotricidad.
- 6.** Aspectos emocionales: autoestima, los valores personales.
- 7.** Refuerzo en áreas de Biología, Inglés e Informática.
- 8.** En aula de Aprendizaje de Tareas: talleres, cocina, manualidades, inserción laboral, salud y seguridad.
- 9.** En el aula Estable, todas las áreas: adquisición de intención comunicativa, cuidado personal...

➤ **CC06. Problemáticas que atiende**

TABLA 21. PROBLEMÁTICAS EN LAS QUE INTERVIENEN

Nº Respuestas	Problemática
164	NEEs no permanentes
143	Discapacidad Psíquica
142	Pertenencia a medios social y culturales desfavorecidos
131	Problemas emocionales graves
121	Autismo
87	Discapacidad motora
69	Plurideficiencias
64	Discapacidad auditiva
42	Discapacidad visual
27	Altas capacidades

El grupo más numeroso pertenece al colectivo denominado de NEEs no permanentes, que como se sabe, es el mayoritario en el alumnado con NEEs.

En la **pregunta abierta**, que hemos denominado "otros", para que describieran tipologías de alumnado que atienden, no contempladas en los grupos que ofrecemos, se citan:

**Los PTs trabajan también con alumnado que presenta:**

- Dificultades de aprendizaje
- Dentro de la discapacidad psíquica ⇒ Inteligencia límite-retraso mental leve-niveles lentos de inteligencia-baja capacidad intelectual.
- Problemas de conducta-trastornos no identificados de conducta- graves problemas de comportamiento.
- Dislexia-dislexia severa
- Hiperactividad-TDAH-Déficit de atención con y sin hiperactividad
- Trastornos neurológicos
- Disgrafía
- Trastornos del lenguaje-retraso del lenguaje
- Necesidades de orientación
- Problemas de motivación
- Discalculia
- Escasos hábitos de trabajo
- Necesidad de apoyo escolar, refuerzo educativo, retraso académico
- Retraso sobre todo de vivencias en adoptados

- Epilepsia. Convulsiones frecuentes
- Retraso madurativo- RGD (Retraso General del Desarrollo)

**Y que posee las siguientes características:**

- Alumnado inmigrante
- Síndrome de LEIGH
- Síndrome de Cornelia de Lange
- Síndrome de Angelman
- Síndrome X Frágil
- Síndrome de Down
- Síndrome de Asperger
- NEEs permanentes
- Situaciones familiares difíciles
- TGD (Trastornos Generales del Desarrollo)
- Alumnos adoptados con problemáticas importantes en el idioma
- Sin determinar, (no hay diagnóstico).

Este tema ha generado muchos comentarios. Se repite la situación del alumnado que presenta necesidades educativas especiales, pero que sin embargo no se considera de NEEs, no siendo subsidiario de recibir apoyo. Falta personal que pueda ofrecerle una respuesta adecuada y satisfacer sus necesidades. El colectivo se muestra preocupado, considera que si los problemas no se abordan cuando se detectan, van a tender a agravarse.

*"Por otro lado me gustaría destacar el vacío que hay en los centros (problema de la Administración) con los alumnos que necesitan refuerzo educativo y que los PTs no podemos atender, debido a los recortes y a que no son propiamente de NEE. Esta problemática en ocasiones deriva en una NEE a largo plazo por no haber sido atendida a tiempo. Espero que mis reflexiones puedan ser útiles para construir un futuro mejor para todos" (C.167).*

*"Otro tema importante es lo mucho que se cierra el campo de atención. Hay niños "heridos emocionalmente" por cosas que desgraciadamente les toca vivir y no están contemplados desde la Administración como agentes de NEE. Es por ello que vemos que no podemos atender a todos como necesitarían.*

*Contamos, sobre todo en la concertada, con pocos medios personales y el trabajo no está reconocido. Aún así, la vocación nos empuja y anima” (C.36).*

*“En este centro la mayoría de las necesidades de adaptación pedagógica no vienen dadas por trastornos graves o leves de los alumnos. Son problemas relacionados con los hábitos, la conducta, la exigencia y aún necesitando una ayuda, ésta no corresponde a la PT. Sin embargo, todos estos casos no pueden ser recogidos por los profesores por falta de tiempo. Pienso que falta dotación de personal que atienda dificultades leves, que pueden acabar en retrasos importantes” (C.168).*

*“Muchos casos no son de PT, son de refuerzo, y no está previsto dentro de las medidas ordinarias que haya horas por parte de los tutores (están al máximo en su horario) para estos apoyos. Para un refuerzo escolar se necesitarían más recursos humanos” (C.168, 347).*

*“¿Qué sucede con los alumnos que no son de Ed. Especial propiamente dicha? ¿Están los centros preparados para atenderles, o recurren al Departamento de Orientación que no da abasto?” (C.274).*

En síntesis respecto al alumnado:

- Hay alumnos con problemas que no son de EE propiamente dicha
- Hay muchos casos que no son de PT
- Tampoco está previsto, dentro de las medidas ordinarias, que haya horas por parte de los tutores
- Las dificultades leves pueden acabar en retrasos importantes.
- No tienen garantizada la atención que necesitan

Se llega a especificar este tipo de alumnado, que queda fuera de las listas de integración y que sin embargo necesitan apoyo.

*“Desde que comencé a trabajar el tipo de alumnado ha variado mucho, cada vez hay más alumnado con problemas de comportamiento debido a factores ambientales con los que debemos trabajar. Los alumnos con deficiencias genéticas son menos y siempre se nos ha asociado con ellos y son*

*los casos con los que más a gusto he trabajado y menos ansiedad me han creado. Los casos más duros que he tenido estaban diagnosticados de tdah y bipolaridad, parece que estos casos han crecido en los últimos años” (C.127).*

*“Problemas de actitud, de motivación y poco interés, y problemas de atención. Las necesidades de los alumnos van cambiando. Los problemas emocionales dificultan el éxito académico. Estos tenemos que tenerlos en cuenta a la hora de dar una respuesta adecuada” (C.74).*

*“No se suele atender a alumnos de altas capacidades (es ficticio). Muchos alumnos se quedan fuera de las listas de integración por ejemplo: hiperactivos, problemas emocionales, disléxicos, alumnos con problemas familiares graves, problemas conductuales, disgrafías... Cada vez son más frecuentes los problemas conductuales, la falta de respeto a las normas... originándose a menudo situaciones disruptivas; en estos casos también nosotros ayudamos a los compañeros aunque esos alumnos disruptivos no sean contemplados como alumnos de Educación Especial. Estos alumnos distorsionan los ambientes de aprendizaje originando alumnado con retraso educativo. Es necesario que los problemas conductuales disruptivos se incluyan en listas de integración sin tener en cuenta los rendimientos académicos de dichos alumnos” (C.87).*

Preocupa también la respuesta al alumnado inmigrante, por presentar unas características diferenciadas y unas necesidades específicas en algunos casos.

*“Los alumnos de este centro son de diferentes etnias y razas, muchos de los cuales tienen deficiencias afectivas, económicas y de todo tipo; dándose el caso que algunos de ellos llegan al centro desconociendo totalmente el castellano y otros muchos se expresan embarazosamente y tiene muchas dificultades para expresarse por escrito. Por lo cual resulta imprescindible prestarles apoyo por medio de un programa integrado en el que los profesores ordinarios y profesores de apoyo trabajan conjuntamente y coordinadamente favoreciendo el sentido de pertenencia a la comunidad y a la necesidad de adaptación, sean cuales fueren las características de los alumnos” (C.125).*

Otro colectivo que preocupa es el del alumnado con trastornos graves de conducta.

*"Para mí personalmente, las situaciones más difíciles son las que nos presentan los alumnos con problemas psíquicos serios, que cada vez son más frecuentes y hacen que nuestra labor sea de contención (cuando lo logramos) y para lo que no tenemos ni preparación ni medios (local y material apropiados) pues nuestros centros son educativos y no sanitarios"* (C.235).

A este respecto, una de las personas entrevistadas que ejerce sus funciones como PT en un centro concertado, señaló que es sabido que el comportamiento disruptivo que manifiestan algunos alumnos en el aula ordinaria plantea serios problemas a los profesores tutores. Tampoco es fácil dar respuesta en el aula de apoyo, donde en ocasiones trabajan en pequeño grupo con ellos. Es alumnado con dificultad para acatar las normas, que no se esfuerza, que critican todo y que a veces se llevan mal entre ellos. Llegan a estar 8 horas semanales en el aula de apoyo de secundaria. Se encuentran entre 1º y 3º de ESO, presentan problemas psicóticos, en ocasiones están sin medicar (por razones varias), y sus familias colaboran poco. Es sabido que obtener resultados pedagógicos con este alumnado es una tarea difícil y muchas veces la labor no es reconocida.

Alumnos y problemáticas que se quedan fuera de las listas de integración son:

- Problemas emocionales
- Actitud
- Motivación, poco interés
- Falta de atención
- Problemas de conducta
- Altas capacidades
- Dislexia
- Disgrafía
- Alumnos con problemas familiares graves
- Alumnos de diferentes etnias y razas, muchos de los cuales tienen deficiencias afectivas, económicas y de todo tipo (expresión oral y escrita, etc...)

En todos los casos, el alumnado necesitado de refuerzo educativo ha de ser evaluado con el fin de determinar sus capacidades, competencias y necesidades educativas.

➤ **CC07. Los diagnósticos de los alumnos deben mejorar** (Respuestas válidas: 332)

Es esencial realizar un diagnóstico preciso para que se pueda conocer exactamente qué tipo de necesidades presenta cada alumno y así poder programar las actividades específicas que requiere para poder alcanzar los objetivos educativos concretos.

Una definición del concepto de evaluación psicopedagógica sería: *"el estudio de todos aquellos elementos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que está inmerso el alumno con el fin de dar respuesta a sus necesidades educativas"* (Bisquerra, 1998).

El tema de los diagnósticos es complejo. Los hay de varios tipos: médico, **psicológico, curricular...y** no es lo mismo cuando se diagnostica la disminución al nacer o poco después, o cuando se conoce pasados unos meses o años, cuando son detectados por la escuela. Los padres se enfrentan a un problema distinto. Unas situaciones son más fáciles de afrontar que otras. El hacer un buen diagnóstico no es una tarea sencilla. Aunque las dificultades y síntomas que presenta el alumno sean evidentes, a veces no llegamos a saber con certeza ni su etiología, ni cuál sería el tratamiento óptimo, porque los instrumentos de los que disponemos son limitados. El nivel de ambigüedad y confusión de algunos diagnósticos afectan a las percepciones de los profesionales.

Respecto al grado de satisfacción de los profesores de apoyo con respecto a los diagnósticos de sus alumnos: están muy de acuerdo en que tienen que mejorar el 14.2%, bastante de acuerdo el 43.7%, y suficientemente de acuerdo el 29.8%. Podemos deducir fácilmente que para un 87.7% de los PTs de la CAPV los diagnósticos del alumnado son mejorables. Tan solo el 11.1% afirma que poco y el 1.2% afirma que no hay nada que mejorar.



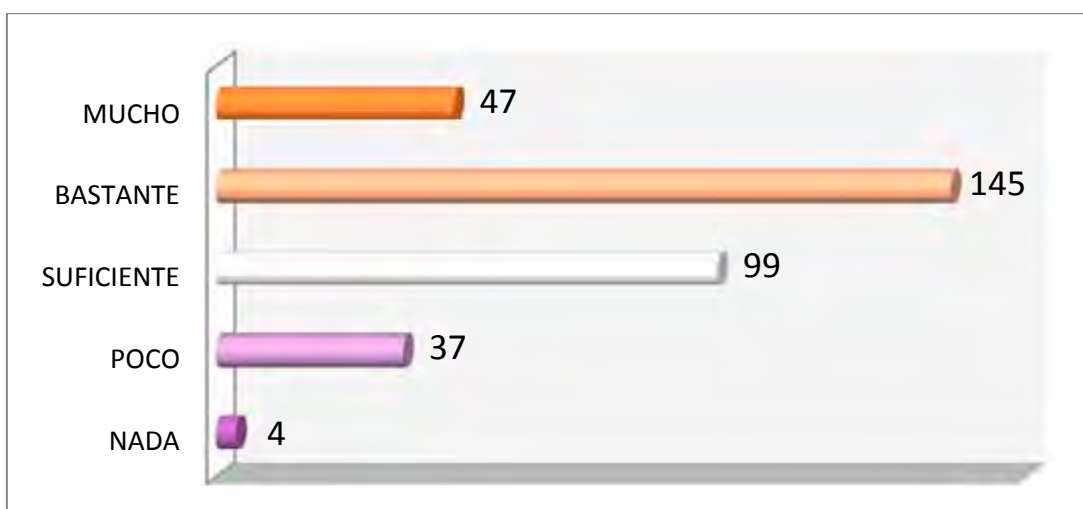


GRÁFICO 15. DIAGNÓSTICOS: RESULTADOS EN VALORES ABSOLUTOS

Los comentarios son esclarecedores. Por una parte se reclama el derecho a conocer los diagnósticos de los alumnos que atienden:

*"El PT necesita conocer, como especialista que es, el diagnóstico del alumno que trata, esto no se nos clarifica desde los Berritzegunes" (C.63).*

Y por otra parte hay dudas de si pueden aplicar o no pruebas diagnósticas, habría que aclarar el concepto de evaluación.

*"No tengo claro si los PT tenemos que pasar diferentes pruebas (Prolec, X,) a los alumnos con dificultades, así como de quién es la responsabilidad de interpretar dichos resultados y de valorar las posibles soluciones que se les pueda dar a las familias" (C.329).*

*"Deben mejorar con la finalidad de dar unas orientaciones psicopedagógicas, son insuficientes" (C.313).*

En síntesis:

- Es necesario un buen diagnóstico para dar orientaciones psicopedagógicas
- En ocasiones no se clarifica al PT los diagnósticos desde los Berritzegunes
- No está claro si los PTs pueden aplicar pruebas pedagógicas básicas

➤ **CC08. Las relaciones con los asesores del Berritzegune son insuficientes** (Respuestas válidas: 337)

El 8.3% está muy de acuerdo con que son insuficientes, el 29.7% está bastante de acuerdo y el 33.5% está suficientemente de acuerdo. Es decir, un 71.5% **percibe como "manifiestamente mejorables" estas relaciones**. Por otra parte, hay un 28.5% que están poco o nada de acuerdo con esa afirmación y que por lo tanto creen que las relaciones son suficientes.

Entre los que piensan que no lo son, está el autor del siguiente comentario:

*"El asesoramiento, el seguimiento... que recibimos del Berritzegune es muy escaso. Los PTs la mayoría de las veces hacemos el trabajo en solitario (solos). Leer la información sobre los alumnos, hacer el ACI, adaptar material, evaluar, y los logros también los vivimos nosotros con el alumno y también claro, con la familia"* (C.190).

➤ **CC09. Las decisiones sobre el tipo, grado y modalidad de apoyo que deba darse deben ser tomadas en equipo** (Respuestas correctas: 341)

El 97.9% de los profesores está de acuerdo con esta afirmación. Un 63.0% está muy de acuerdo, un 29.3% bastante de acuerdo y un 5.6% suficientemente de acuerdo. Tan solo el 2.1% está poco de acuerdo con este planteamiento de trabajo.

Estos resultados nos parecen muy positivos. La colaboración es un aspecto esencial en el desarrollo de un centro y debe estar unida a dinámicas de mejora continuada y de experimentación, con el objeto de buscar una mejor atención a la diversidad. **Hay que construir el "encuentro profesional" para satisfacer las múltiples necesidades educativas de los niños y los datos confirman que la actitud de los profesores de apoyo es buena.**

- **CC10. Puede haber divergencias entre los profesionales a la hora de concebir y afrontar la atención a la diversidad** (Respuestas correctas: 342)

Hay una mayoría (82.5%) que opina que sí. El 12.5% está muy de acuerdo en que puede haber divergencias, el 40.8% está bastante de acuerdo y el 29.2% está suficientemente de acuerdo. Tan solo el 16.3% opina que está poco de acuerdo y el 0.9% no lo está en absoluto. En la práctica, opiniones muy diferentes respecto a la atención a los alumnos pueden perjudicar, entorpecer o ser contraproducentes a la hora de la intervención educativa. Las divergencias pueden dar lugar a conflictos en las relaciones tanto personales como profesionales y en esos casos sería necesario aplicar elementos favorecedores de unas buenas relaciones como son el diálogo, el ser realistas, la constancia, el compromiso y una adecuada formación.

- **CC11. El profesor generalista o tutor tiene una concepción equivocada de lo que significa atender a todos los alumnos/as** (Respuestas válidas: 338)

El profesor tutor o generalista tiene la responsabilidad de atender a todos los alumnos de su grupo clase, y nos hemos propuesto averiguar la visión de los PTs sobre si realmente se hacen cargo del alumnado con NEEs o si delegan esa tarea en los profesores de apoyo porque creen que el atenderlos es más función de los especialistas que suya propia.

El 7.4% está muy de acuerdo, el 29.9% está bastante de acuerdo y el 32.0% está suficientemente de acuerdo con esta afirmación. Por otra parte el 30.8%, es decir la tercera parte de los profesores de apoyo, están poco o nada de acuerdo con esta afirmación. Esto significa que prácticamente el 70% de los profesores de apoyo opina que los tutores pueden no asumir del todo la responsabilidad y reto que supone el tener que atender al alumnado con NEEs.

Algún comentario que hemos leído hace referencia a que *"depende del caso"*.

*"Depende de la persona, pero normalmente es equivocada"* (C.201).

*"Muchas veces es el compromiso personal de los/as tutores lo que les lleva a conocer y valorar a los alumnos/as NEEs y el trabajo a realizar con ellos, pero esto no está sistematizado"* (C.207).

*"No se puede generalizar, depende del profesional"* (C.106).

*"Hay que mejorar"* (C.251).

En una investigación publicada en 1984, y en otro estudio semejante efectuado en 1997, con datos procedentes de Zaragoza, París y Dublín, se evidenció que el profesorado ordinario pensaba que la solución del fracaso escolar no le correspondía a ese colectivo, sino al profesorado especializado en Educación Especial, o incluso a los servicios de apoyo psicopedagógico. Evidentemente, cuando se demostró empíricamente que la magnitud del fracaso escolar era en algunos casos superior al cincuenta por ciento del alumnado matriculado en los últimos cursos de la educación obligatoria, se comprendía fácilmente que, de admitir esa tesis, sería necesario disponer de un colectivo de expertos especializados en Educación Especial semejante o superior al del profesorado ordinario. Lo cual resultaba absolutamente descabellado (Molina, 1999).

➤ **CC12. La cultura de la colaboración, en la mayoría de los casos, es muy difícil de llevar a la práctica** (Respuestas válidas: 340)

La cultura de la colaboración es imprescindible para llevar adelante una escuela inclusiva y se reconocen dificultades en el ámbito de la colaboración, pues el 10.6% está muy de acuerdo, el 33.8% está bastante de acuerdo y el 32.1% está suficientemente de acuerdo con que es muy difícil llevar a la práctica. Por otra parte, el 23.5% no vive esto como un problema y considera que la cultura de la colaboración funciona bien en su contexto de trabajo.

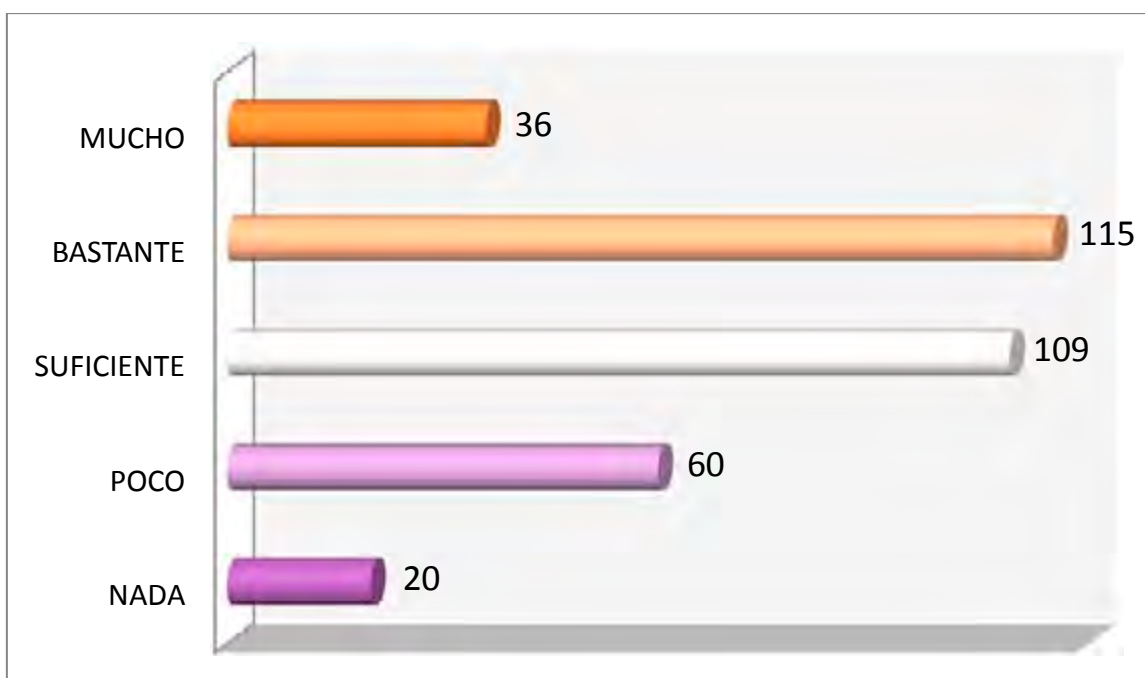


GRÁFICO 16. CULTURA DE COLABORACIÓN: RESULTADOS EN VALORES ABSOLUTOS

Los comentarios insisten en la necesidad de que se aclaren las funciones de cada profesional y en ocasiones, más que colaboración, hay debates sobre la delimitación de las respectivas competencias.

*"Es necesario delimitar y marcar muy bien las funciones que debe desempeñar el profesional dentro del marco educativo ya que, por el contrario nos convertiremos en profesionales que refuerzan la segregación al aceptar funciones que no nos competen y al hacernos cargo exclusivamente de alumnos con algún tipo de Necesidad. Los profesores de aula intentan derivar sus obligaciones al profesor de apoyo. Por ello, los pedagogos terapéuticos debemos de tener muy claro cuáles son nuestras funciones y cuáles las de los demás profesores"* (C.222).

Una de las responsabilidades que pueden ser evaluadas, porque determinan el buen hacer de un profesor, es la de trabajar en equipo (Cano, 2005). Esta habilidad aparece en las clasificaciones de la Aneca (2004), Perrenout (2004)... como muy valorada dentro de las competencias necesarias para ser un buen profesional de la enseñanza. Es cierto sin embargo, que en los últimos tiempos escuchamos cada vez más hablar sobre el individualismo reinante en algunas escuelas.

➤ **CC13. Con frecuencia el profesor especialista en educación especial adquiere un papel subordinado con respecto al profesor generalista**

(Respuestas válidas: 337)

El profesor generalista es responsable de un grupo-clase y el de apoyo, salvo en las aulas estables, trabaja con alumnado que "corresponde" a un tutor. Preguntamos si sienten que adquieren un papel subordinado respecto a los profesores tutores o generalistas, resultando que un 69.7% se siente en algunas o muchas ocasiones en situación de subordinación (9.5% está muy de acuerdo, un 36.2% está bastante de acuerdo y el 24.0% está suficientemente de acuerdo). Por otro lado, de nuevo una tercera parte está poco o nada de acuerdo (el 24.9% y 5.3%), y por tanto no percibe este papel de subordinación. Estas cifras parecen correlacionarse con las obtenidas en el apartado de colaboración y de existencia de divergencias.

Destacamos algunos comentarios:

*"Dependiendo del profesor tutor el profesor de educación especial adquiere un papel subordinado acatando todo lo que el profesor tutor manda. En otros casos el profesor de Educación especial toma sus decisiones a la hora de trabajar con el alumno, y de preparar el material necesario y adaptado al alumno"* (C.107).

*"El PT tiene que tener más libertad, muchas veces estamos sometidos a lo que dice el tutor"* (C.71).

*"Dependiendo del profesorado generalista"* (C.106).

➤ **CC14. El grado de satisfacción obtenido con relación al alumnado y la docencia es** (Respuestas válidas: 324)

Para un 13.0% mucho, para un 51.2% bastante y para un 30.6% suficiente. En posiciones menos positivas solo hay un 5.2% que considera poco el grado de satisfacción.

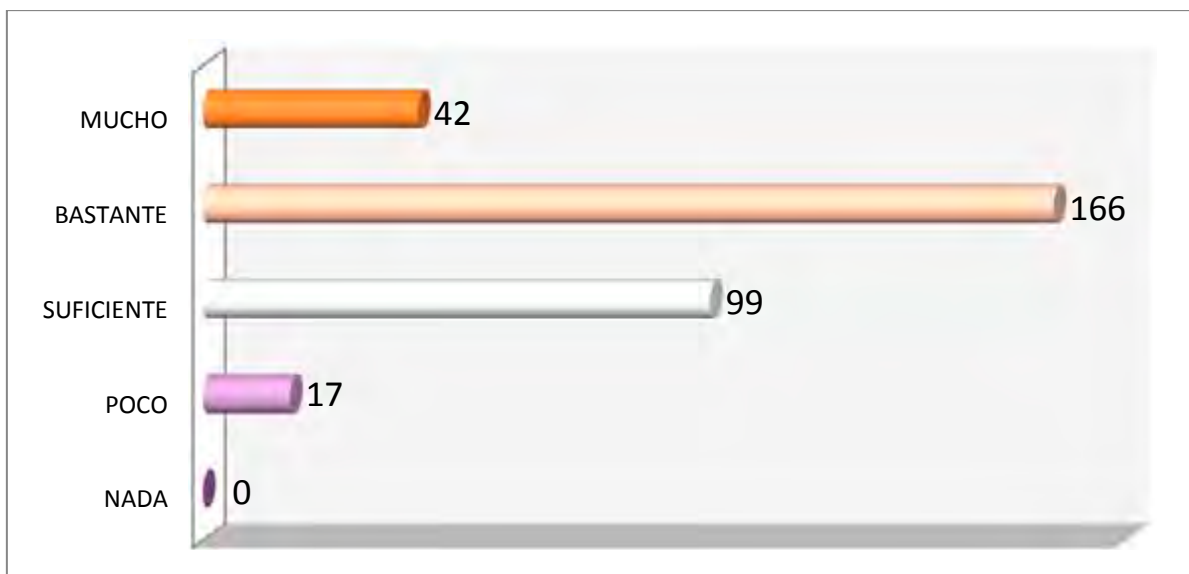


GRÁFICO 17. GRADO DE SATISFACCIÓN OBTENIDO: RESULTADOS EN VALORES ABSOLUTOS

*"Con el alumno la satisfacción es buena, pero siempre hay sensación de soledad"* (C.198).

A pesar de las dificultades que conlleva esta labor, la gran mayoría del profesorado (94.8%) recibe satisfacción con relación al alumnado y la docencia. Sorprende y agrada tal rotundidad.

El alumnado, por su parte, valora y aprecia la atención que se le presta y salvo contadas excepciones (por padecer enfermedades degenerativas), suele mejorar con la intervención. Eso hace que un PT se motive. Es importante el aspecto vocacional en esta profesión y la capacidad de ver y resaltar lo positivo.

#### **1.4.4.- RESPECTO AL TRABAJO CON LAS FAMILIAS**

Actualmente se reconoce la importancia y la responsabilidad de las familias en su papel educativo, en el sentido de que asumen ciertas funciones específicas que, de alguna manera, solamente un sistema familiar puede cumplir: desarrollo y afirmación de la identidad, socialización, equilibrio, **afectividad y seguridad emocional, hábitos de trabajo...** Familia y escuela son dos contextos, con roles diferentes pero interrelacionados, que interactúan inevitablemente. En el ámbito de las necesidades educativas especiales, se

fomenta el trabajo conjunto a favor del alumnado/hijo desde una perspectiva de colaboración. Una de las capacidades más importantes que deben adquirir los especialistas de la educación especial es la de trabajar eficazmente con los padres de los alumnos, debiendo compartir para ello un espacio de encuentro.

Para lograr el desarrollo del niño, que es una meta común de las dos partes, los PTs pueden realizar una serie de tareas que se han intentado explorar con estas 7 preguntas.

➤ **CD01. Realiza un trabajo sistemático con las familias del alumnado**

(Respuestas válidas: 343)

El 20.4% lo realiza siempre. Un 44.0% lo realiza con frecuencia, el 27.1% a veces, un 7.6% rara vez y un 0.9% nunca. Llama la atención que hay casi un tercio que lo hace únicamente a veces o rara vez. Este hecho puede tener varias explicaciones: en ocasiones es la propia familia la que no colabora y en otros casos estas tareas quedan para los tutores y demás profesores.

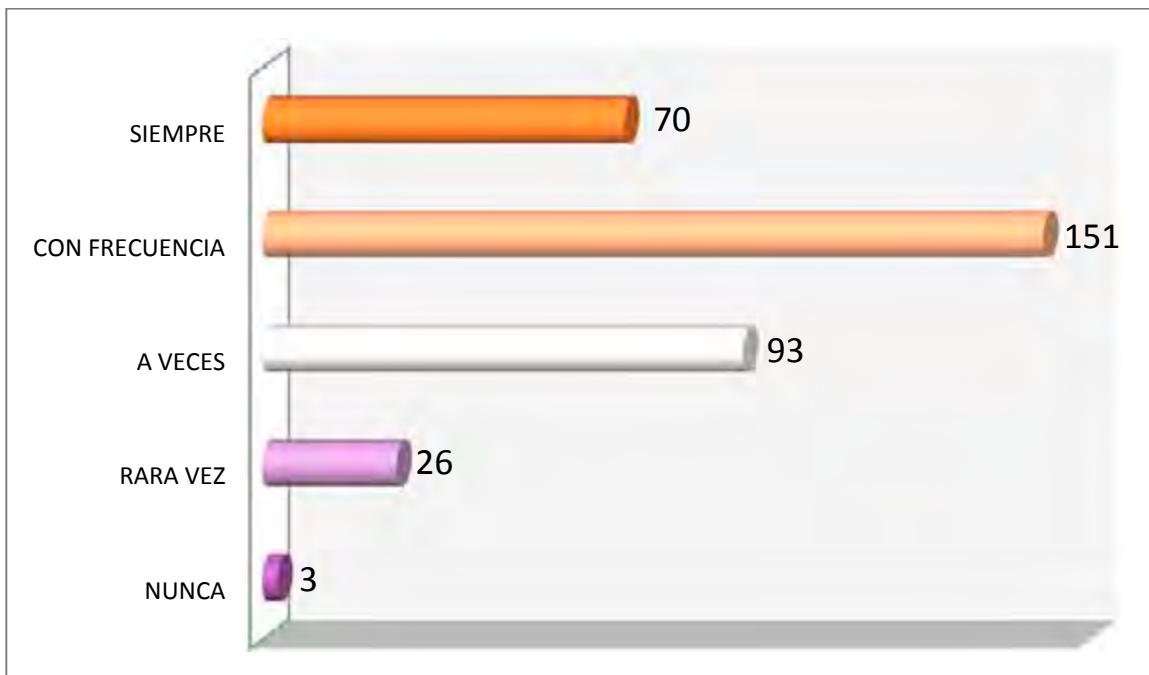


GRÁFICO 18. REALIZACIÓN DE TRABAJO SISTEMÁTICO CON LA FAMILIA. RESULTADOS EN VALORES ABSOLUTOS

Destacamos alguno de los comentarios:

*"En cuanto al trabajo con las familias, según la implicación de la familia, se da más o menos un trabajo conjunto con la familia"* (C.157).



*"Es tan fundamental trabajar lo sociofamiliar y personal como cualquier área curricular: debe haber un "proceso de acompañamiento" personal y /o familiar para hacer frente a una posible historia educativa de fracaso escolar" (C.210).*

*"Por parte de las familias hay un poco de todo, familias que han colaborado con el programa realizado y que por ambas partes nos hemos sentido satisfechos y otras familias que les da igual lo que se haga y con una desmotivación total. Me gusta mi trabajo, la atención directa con el alumno con NEE" (C.223).*

*"Destacar también, que en ocasiones, no contamos con el apoyo necesario por parte de las familias para poder responder a las diferentes problemáticas y al reto que supone la respuesta a la diversidad" (C.106).*

*"Depende de las familias, si quieren o no (o si pueden)" (C.91).*

*"Los problemas que hay en las familias y que no cumplan sus funciones producen un gran agujero (zulo) entre los niños/as. Futuro preocupante" (C.30).*

El profesor de educación especial puede ofrecer a la familia y al niño dedicación, responsabilidad, recursos y afán de "sacarlo adelante" pero a veces, la realidad de ese niño con dificultades se impone y podemos encontrarnos con familias desconfiadas, con recelos, disconformes, con exigencias y reclamaciones diversas, etc.. En otros casos se puede poner en el especialista una confianza excesiva con actitudes de mucha esperanza, resultado de una **idealización, y pueden creer que es un "salvador" dotado de capacidades curativas mágicas.** Posteriormente pueden surgir como respuestas las dudas, la desconfianza o la decepción. En el campo de la relación con las familias se mueve un complejo proceso de emociones recíprocas. Si estas familias no colaboran por las razones que sean, se van a condicionar los resultados. A su vez, se debe comprender que no todas puedan ni siquiera quieran tener un nivel de implicación suficiente con la escuela.

➤ **CD02. Recopila información sobre dicho alumnado**

(Respuestas válidas: 344)

Lo hacen siempre el 52.6% y con frecuencia el 39.0%. Un 7.6% afirma que a veces y un 0.9% dice que rara vez. La inmensa mayoría, (91.6%) intenta conocer y profundizar en las características de los alumnos, buscando ese conocimiento necesario.

*"El profesor de Educación especial no siempre puede recopilar la información sobre el alumno; pues los padres o familiares no están dispuestos a darla"* (C.107).

➤ **CD03. Ponen en conocimiento de los padres los datos sobre la evaluación de sus hijos** (Respuestas válidas: 343)

Siempre un 53.4%, con frecuencia un 33.2%, a veces un 9.9% y un 3.5% rara vez y nunca. La mayoría, un 96.5% realiza actividades de informar a los padres sobre la evaluación de sus hijos.

➤ **CD04. Sobre la evolución que van experimentando**

(Respuestas válidas: 345)

En cuanto a la evolución que van experimentando también la gran mayoría asegura informar a los padres de ello: un 52.5% siempre, un 33.9% con frecuencia, a veces el 10.7%, rara vez el 2.3% y tan solo el 0.6%, afirma no hacerlo nunca.

➤ **CD05. Facilita a los padres programas para que lleven a cabo en el hogar** (Respuestas válidas: 345)

Como parte de las tareas que realizan, un 19.7% facilita siempre a los padres programas para que lleven a cabo en el hogar como ayuda y prolongación de lo que se realiza en el colegio. Un 40.0% lo hace con frecuencia, un 31.3% lo hace a veces y un 8.4% lo hace rara vez. Un 0.6% no lo hace nunca.

Esta actividad dependerá entre otros factores de la actitud de la familia y de la problemática del alumno.

➤ **CD06. Realizan el seguimiento de dichos programas**

(Respuestas válidas: 344)

Según los datos obtenidos realizan el seguimiento siempre el 35.2% de los profesores, con frecuencia el 37.2%, a veces el 20.1%, rara vez el 6.6% y nunca el 0.9%.

➤ **CD07. Colabora con los tutores del aula en la orientación a las familias** (Respuestas válidas: 337)

Un 38.3% colabora con los tutores con vistas a lograr una participación activa de las familias en el proceso educativo de sus hijos siempre. Un 40.7% lo hace con frecuencia, un 17.2% lo hace a veces, un 3.6% lo hace rara vez y hay un profesor, el 0.3%, que asegura no hacerlo nunca. De nuevo en torno a un 20% reflejan la falta de colaboración con los tutores.

*"Cuando el tutor está de acuerdo"* (C.198).

*"Algunas de las tareas que se preguntan, por ejemplo las reuniones con los padres, por lo general las realizan los tutores después de tener reuniones de coordinación. Si se ve necesario la reunión puede ser conjunta tutor y PTE"* (C.184).

En síntesis en las familias:

- Hay problemas y a veces no cumplen con sus funciones
- La mayoría sí colaboran
- Con frecuencia se les facilitan programas para que lleven a cabo en el hogar

### **1.4.5.- EDUCACIÓN ESPECIAL Y TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN**

Las escuelas intentan, mediante la inclusión de las TICs, adaptarse a la sociedad de la información y mejorar la educación. La introducción de los medios tecnológicos requiere una actitud favorable por parte de los docentes,

así como una adecuada formación para su correcta incorporación en su práctica cotidiana.

Sobre las posibilidades que permite el uso del ordenador en clase han tratado Pascual (2000), Tárraga (2007), Cabero (2007), Sancho (2001), Colás y Lozano (2011) **etc...** Se han producido nuevos materiales y a partir de ellos se elaboran metodologías de trabajo partiendo de las necesidades e intereses de los alumnos/as. Se deberán tener en cuenta:

- Las características de los alumnos y alumnas.
- Los recursos disponibles.
- Los conocimientos de los docentes sobre las TICs.

Para Cabero (op.cit.p. 15) hay varios motivos que justifican la utilización de los medios tecnológicos con las personas con NEEs y entre ellos podemos destacar: *“las posibilidades que aportan para superar dificultades específicas, abrir los modelos y posibilidades de comunicación del sujeto con su entorno, y al familiarizarse con su utilización facilitar la incorporación del sujeto a la sociedad del conocimiento y la integración sociolaboral”*. Además, favorecen la autonomía, proporcionan momentos de ocio, favorecen la disminución del sentido de fracaso académico y personal, etc.

Estamos interesados en saber si se utilizan estas aplicaciones en las aulas de apoyo de la CAPV y para ello hemos planteado 4 cuestiones:

➤ **CE01. ¿Conoce materiales específicos o programas informáticos para la atención educativa de los alumnos/as con NEE?** (Respuestas válidas: 333)

Un 81.4% de los profesores de apoyo conoce materiales específicos o programas informáticos para la atención educativa de los alumnos con NEEs y un 18.6% afirma no conocer.

A la pregunta de cuáles son, precisan:

1. Materiales de diferentes comunidades: En la CAPV, materiales de los Berritzegunes, entre ellos Ikasguay, que es una recopilación de webs interesantes para los alumnos de Primaria, realizada por el Berritzegune de Lasarte. Las herramientas Ikasys, de la Federación de Ikastolas de Gipuzkoa y las guías para la inclusión editadas por Fevas.

- En Navarra, CREENA, el Centro de Recursos para la Educación Especial, que tiene en sus fondos una recopilación de programas informáticos tanto en euskera como en castellano.
  - En Madrid, la plataforma educativa EDUCAMADRID.
  - Disfasia Zaragoza, página web para trabajar el lenguaje.
  - En Murcia, UDICOM, unidades didácticas y proyecto pedagógico de compensatoria.
  - ARASAAC, portal aragonés de la comunicación alternativa y aumentativa.
  - CUADERNIA 2.0, portal de Educación de la Junta de Comunidades de Castilla la Mancha con materiales educativos.
  - Orientación Andújar
2. Por otra parte también nombran las editoriales Zubía- Santillana y Anaya interactiva y los recursos educativos del Ministerio de Educación.
  3. Conocen los siguientes materiales para trabajar diversas áreas: los relacionados con la logopedia, CD rom y webs para trabajar instrumentales, escribir con símbolos, programas de sistemas de comunicación alternativos, cuadernos digitales (ejercicios de primaria y secundaria que se generan en formato PDF), de adaptación visual-atención, leer mejor, Conciencia fonológica, Nubaris, Enséñame a hablar, Jolas Gaitezen (material multimedia editado por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco), Imason (estimulación auditiva), de Aspace y Asociación de sordos, Destino Matemáticas, Estimulación visual y reeducación lectora, memoria-narraciones-comprensión y creadores de caligrafía.
  4. En cuanto a aplicaciones informáticas, herramientas y programas nombran las siguientes: PDL2, Begizorrotz, Communicate in print, Taquitoscopio, ZacBrowser (primer navegador desarrollado para niños con autismo), Jcllic, Aula PT (blog de recursos para padres y maestros de niños con NEE), Pequenet (recurso educativo, primer portal de ocio y educación infantil), Escribir con Símbolos 2000, Pecs, Teach, Pipo, Aquari, Plaphoons, Fondo lector, Programas para el manejo del ratón y adaptadores, Fantastic, Efvivis, Blob, Peapo (programa para autistas), Joku Hezitzailleak, Jueduland (blog del MEC, juegos educativos interactivos en línea), Mates Blaster (programa que incluye actividades para todo tipo de operaciones), Autodik

(recurso educativo que tiene como objetivo trabajar los errores en la escritura), 2000 text, Chiltopia (materiales educativos divertidos en 5 idiomas), Ardora (aplicación informática para docentes), Urdintxo Pox, Daisy-player (programa que permite oír libros), el conejo lector (programa completo para preescolar) y Kalkupilota (herramienta multimedia para los niños con dificultades en el cálculo matemático).

- **CE02. Domina las herramientas para encontrar contenidos en la Red y adaptar materiales a las necesidades de sus alumnos** (Respuestas válidas: 336)

El 82.4% contesta de manera afirmativa, aunque algunos más que “dominar”, especifican que “conocen”.

*“Respecto a CE02 y CE03, considero que no puedo responder de un modo claramente afirmativo o negativo puesto que: Dispongo de herramientas pero no de tiempo y de medios técnicos para llevarlo adelante. También tengo que decir que el centro está haciendo un gran esfuerzo en estos momentos para dotar de mejoras y efectivos medios técnicos” (C. 144).*

*“En el ítem CE02 he contestado que sí domino las herramientas para encontrar contenidos en la red...porque no podía escoger un término medio. Porque he de decir que sí controlo ciertos aspectos de la red para adaptar materiales. Pero tampoco estaría mal aprender más” (C.157).*

- **CE03. ¿Utiliza habitualmente las TIC en la intervención con el alumnado con NEEs?** (Respuestas válidas: 334)

Un 74.0% lo hace, afirma que utiliza habitualmente las TIC en la intervención con el alumnado con NEEs y un 26.0% afirma que no utiliza habitualmente. Se nota un ligero descenso en el porcentaje.

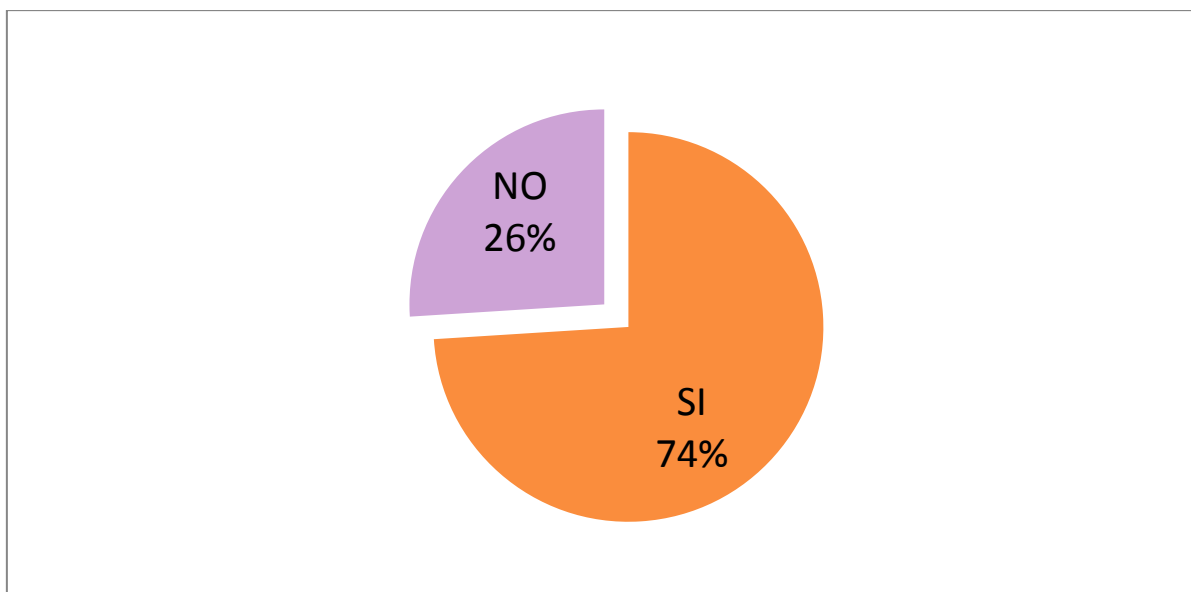


GRÁFICO 19. UTILIZACIÓN DE LAS TICs EN LA INTERVENCIÓN CON EL ALUMNADO CON NEEs

➤ **CE04. ¿Le han ofrecido formación sobre TIC aplicadas a la Educación Especial?** (Respuestas válidas: 335)

Destaca un 60.6% a los que no le han ofrecido formación en esta área, con un 39.4% que sí se les ha ofrecido.

A la pregunta de quién les ha ofertado esta formación, 79 profesores responden que el Berritzegune, 27 dicen que la Administración Educativa y 24 contestan que el Centro. Hay cuatro profesores que dicen que la Administración Educativa y el Berritzegune (C.95, 135, 201, 205). Algunos comparten los conocimientos entre ellos (C.198), a un profesor le han ofrecido tanto el centro como el Berritzegune (C.291) y hay un caso al que han ofrecido todos (C.284).

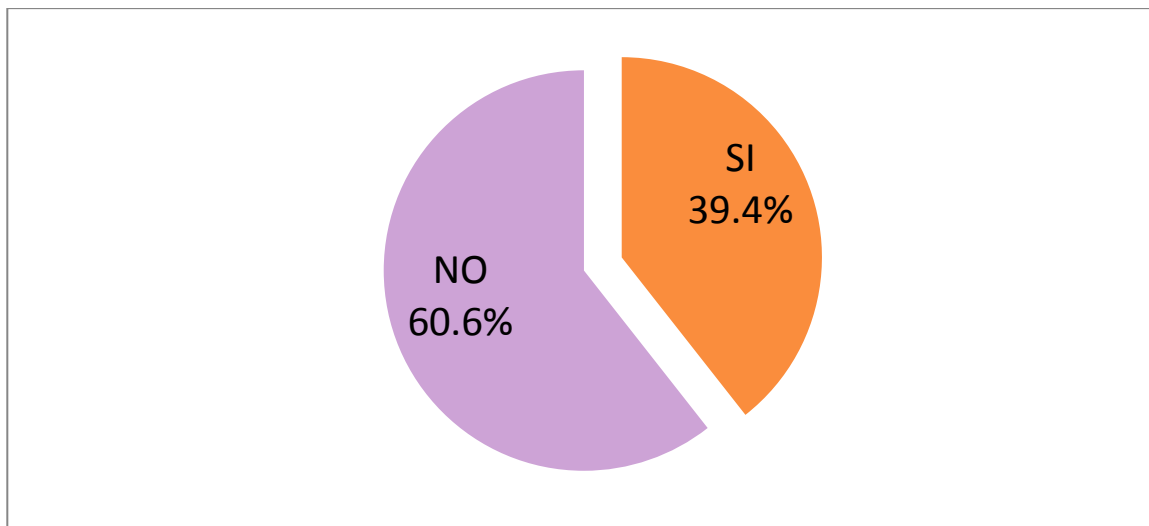


GRÁFICO 20. TICs APLICADAS A LA EE: FORMACIÓN RECIBIDA

En cuanto a los comentarios destacaremos los siguientes:

*"Información sí, formación no"* (C.106).

*"Sería interesante realizar formación en este sentido"* (C.334).

*"La Administración Educativa propone formación sobre TICS aplicadas a la Educación Especial pero con plazas muy limitadas. En ocasiones, he intentado realizar dicha formación pero no he sido aceptada. Los centros privados tenemos menos posibilidad de participar en esta formación ofrecida por la Administración Educativa"* (C.110).

En algunos centros están satisfechos con los medios de que disponen.

*"Se cuenta en el centro con las TICs necesarias para las necesidades de educación especial que en este momento tiene el centro"* (C.137).

Sin embargo, algunos profesores cuestionan su eficacia para fomentar las relaciones entre iguales y la inclusión.

*"Sí ha habido una dotación de medios importante (en el ámbito de la informática), pero no ha hecho que avancemos en la inclusión"* (C.277).

*"Se nos está intentando vender que las TIC son la solución a nuestros problemas pero entiendo que la escuela debe impulsar las relaciones entre iguales y relaciones físicamente presentes, no virtuales. TIC sí, pero atentos con sus consecuencias negativas que también existen"* (C.351).



También se resalta la escasez de materiales en euskera.

*“Hay mucho material educativo en Internet y casi nada de ello es en euskera”* (C.276).

En síntesis:

- Tres cuartas partes de los PTs utilizan las TICs
- Las plazas para la formación son muy limitadas
- Se cuestiona su utilidad para avanzar en la inclusión
- Hay que facilitar los materiales en euskera

Debemos conocer cuáles son exactamente las ventajas y beneficios que el uso de nuevas tecnologías, y el ordenador en particular, aportan al trabajo en el aula de apoyo. En la actualidad, el manejo del ordenador es una habilidad imprescindible, ya que la informática ha invadido gran cantidad de los espacios de la vida laboral y cotidiana (Bawdin, 2002).

Para algunos autores, el aula de apoyo de los centros ordinarios presenta una serie de ventajas que permiten llevar a cabo una metodología innovadora, en la que las nuevas tecnologías pueden jugar un papel crucial. Las ventajas las concretan en los siguientes aspectos: el reducido número de alumnos, la motivación y la variedad de recursos curriculares disponibles, que son fácilmente adaptables a las necesidades y nivel curricular de cada alumno, (Tárraga 2007). Las nuevas tecnologías pueden ser una ayuda para el trabajo en pedagogía terapéutica, los programas de autor permiten al profesorado diseñar sus propias tareas escolares con una calidad y diseño elevados, con la posibilidad de incluir material audiovisual y gráfico, sin la necesidad de **depender de libros de texto o software comercial, etc...** Hay actividades útiles para trabajar todas las áreas y con alumnos de todas las edades, en el campo de la lectura desde los que trabajan prelectura, a los que ya han iniciado la lectoescritura y también para alumnos que están trabajando procesos superiores de composición escrita. Las nuevas tecnologías brindan muchas posibilidades. Sin embargo, el diseño de materiales curriculares con los programas de autor, la confección de cuentos con ayuda del ordenador o el diseño de páginas web requieren un esfuerzo y una dedicación de tiempo mayor que el trabajo tradicional con lápiz y papel.

## 1.5.- DIMENSIÓN EDUCATIVA AUTONÓMICA

Para explorar este aspecto se han planteado 10 cuestiones.

### ➤ **DA01. ¿Es creíble el proyecto de atención a la diversidad?**

(Respuestas válidas: 342)

Muy creíble para el 7.6%; bastante para el 29.7%. El 30.3% opina que es suficientemente creíble. Finalmente hay un 32.0% que expresan opiniones más pesimistas al respecto, afirmando que es poco (30.0%) o nada creíble (2.0%).

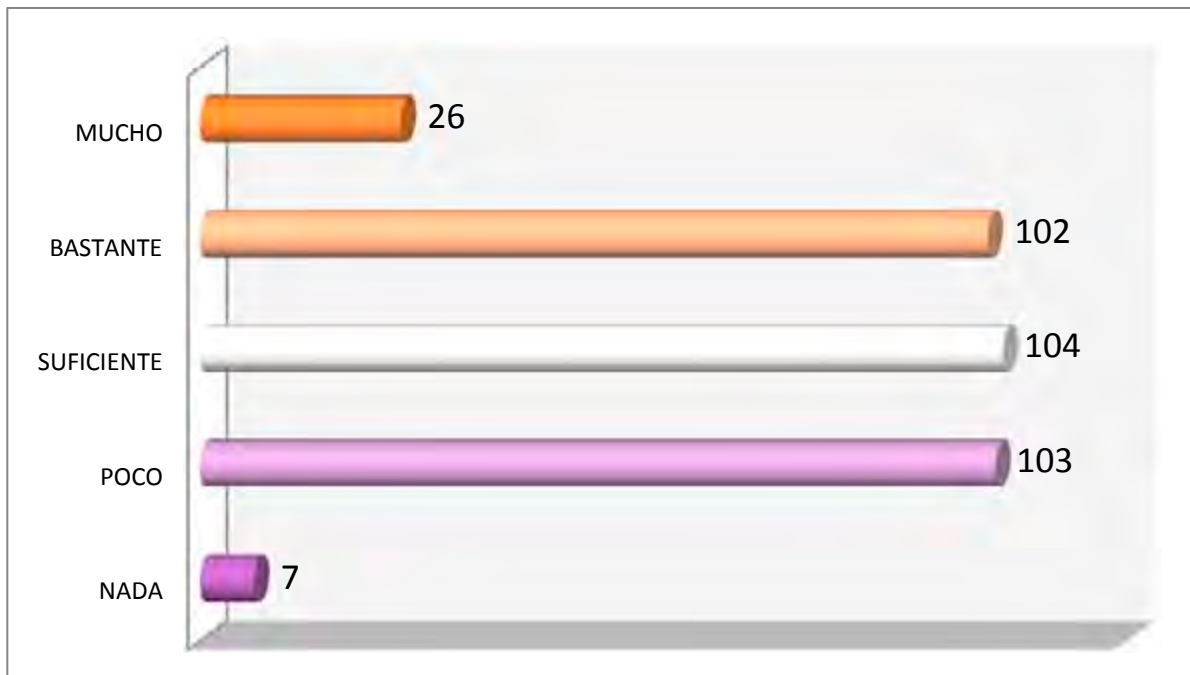


GRÁFICO 21. CREDIBILIDAD DEL PROYECTO DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. RESULTADOS EN VALORES ABSOLUTOS

Los comentarios como siempre enriquecedores:

*"Depende de la edad"* (C.294).

*"La diversidad en las aulas es una realidad que cuesta reconocer, asumir y que incomoda. En otras ocasiones el trabajo es más enriquecedor y algunas tentativas crean diferentes modos de valorar nuestro trabajo y además incide en la práctica (de manera positiva). La concepción del derecho a las mismas oportunidades de todas las personas destapa prejuicios ocultos, ideas, valores... muy personales y delicados para trabajar. El nivel profesional reside en la calidad de esta tarea que busca la perspectiva de un mundo mejor, en el que estamos todos y debemos de tener cada uno nuestro espacio porque todos/as*

*somos personas. A veces también hacemos poesía trabajando, pero también necesitamos algo más” (C.100).*

De nuevo surgen los problemas en la etapa de educación Secundaria. El proyecto de atención a la diversidad resulta más creíble en las etapas de Infantil y Primaria.

*“Resulta muy complicado trabajar con alumnos que precisan RE (refuerzo educativo). No pueden seguir el ritmo de sus compañeros y aunque se realizan adaptaciones de materiales, metodológicos... la evaluación es ordinaria y muy difícilmente alcanzan al grupo o llegan a conseguir las competencias de la etapa (ESO)” (C.48).*

*“Con alumnos de ESO que tienen grandes necesidades educativas especiales, nos encontramos un poco “vendidos” ya que no puedes seguir el ritmo de la clase y el trabajo que se realiza en el aula no responde a las necesidades de los alumnos. En estos casos plantearía trabajos que les fueran más útiles a ellos para su vida cotidiana” (C.122).*

*“La etapa de Secundaria no está bien organizada para responder a la diversidad, los profesores son licenciados en las áreas que dan y les cuesta sentir que son de ellos los alumnos con NEEs. Es muy difícil para un PT entrar en una clase, la mayoría de las veces esto lo viven mal los profesores” (C.190).*

*“Mi experiencia profesional es mayor en Primaria, donde el desfase entre los aprendizajes a realizar y las materias educativas es menor, por lo que la integración es más cercana. En Secundaria, con multitud de profesores por grupo, horarios diversos que dificultan las coordinaciones (que dependen de la buena voluntad de los profesores y no están dentro de un horario estipulado como en primaria...) las dificultades se amplían” (C.248).*

Según los comentarios:

- El proyecto de atención a la diversidad es creíble según la edad
- Es una realidad que cuesta reconocer, asumir y que incomoda
- Resulta muy complicado trabajar con alumnos de ESO
- La etapa de Secundaria no está bien organizada para atender la diversidad

➤ **DA02. ¿Se ha difundido a toda la población vasca los objetivos que se persiguen con el programa de integración escolar?** (Respuestas válidas: 336)

El 0.3% considera que mucho, el 10.1% opina que se ha difundido bastante, el 17.0% opina que suficiente. La mayoría del profesorado, el 72.6%, considera que se han difundido poco (60.1%) o nada (el 12.5%).

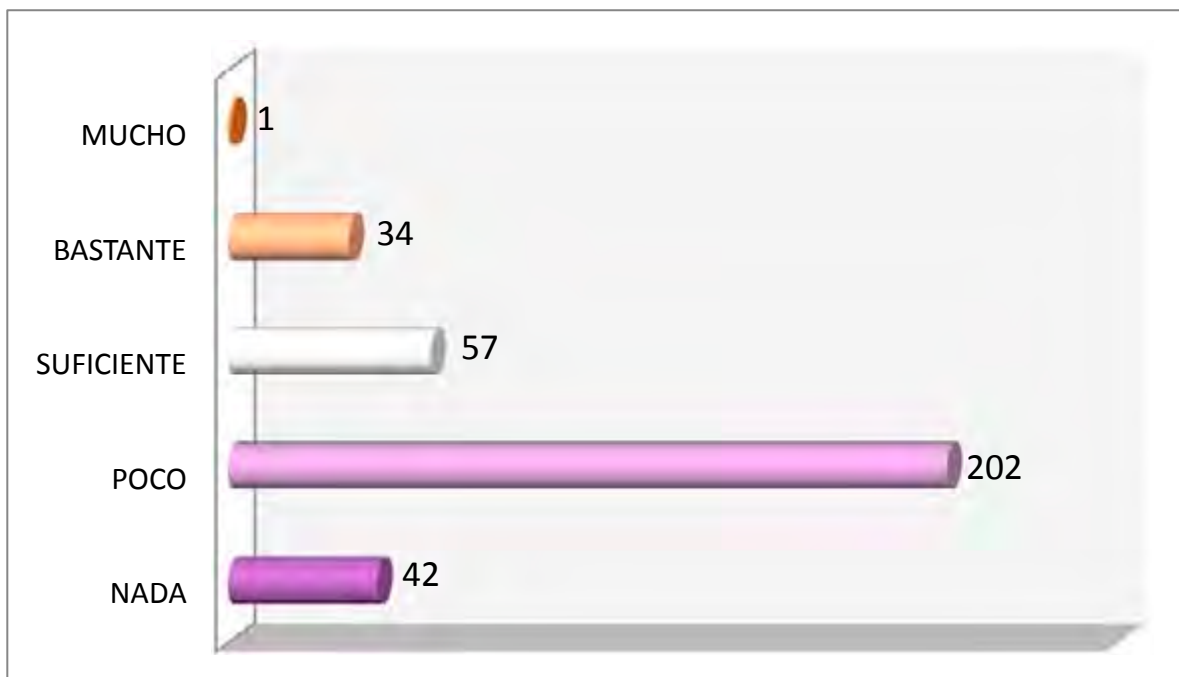


GRÁFICO 22. DIFUSIÓN A LA POBLACIÓN VASCA DE LOS OBJETIVOS DEL PROGRAMA DE INTEGRACIÓN ESCOLAR. RESULTADOS EN VALORES ABSOLUTOS

Aparecen con frecuencia comentarios del tipo: *"No lo sé, pero lo dudo"* ; *"No lo sé"* (C.151, 181).

Así, para una gran parte de los profesores de apoyo, el cambio a una escuela inclusiva se ha realizado sin informar suficientemente a la población general.

➤ **DA03. ¿La población vasca conoce la existencia de los PTs?** (Respuestas válidas: 344)

Para un 2.0% de los profesores son muy conocidos. El 14.8% opina que bastante y el 24.7% opinan que suficiente. En posiciones menos favorables se sitúan el 54.4% que consideran que se les conoce poco y un 4.1% que consideran que nada. Para algo más de la mitad de los PTs es una profesión aún poco conocida.

➤ **DA04. Opinión sobre el prestigio social de los PTs** (Respuestas válidas: 332)

El 0.6% opina que es mucho. Consideran que es bastante el 14.1% de los profesores. Para el 36.0% es suficiente. En el otro lado del espectro volvemos a tener a prácticamente la mitad, pues para el 43.8% es poco y para un 5.1% es nada.

Así, la mitad de los profesores que colaboran en esta investigación, sienten que su trabajo tiene escaso prestigio y reconocimiento social.

➤ **DA05. Existe mucho reconocimiento de la labor del PT por parte de la Administración** (Respuestas válidas: 340)

Para el 0.3%, el reconocimiento es mucho, para un 10.9% existe bastante y el 30.3% considera que existe suficiente. En posiciones más descorazonadoras nos encontramos con un 47.1% que opina que es poco y un 11.5% nada.

Nuevamente algo más de la mitad "sienten" que su trabajo tiene escaso reconocimiento por parte de la administración.

En los comentarios parece asociarse este reconocimiento al tema salarial.

*"En cuanto al reconocimiento: Pienso que es una tarea muy bien pagada, sobre todo para mí, que siempre he tenido trabajos que físicamente y mentalmente han estado peor pagados"* (C.119).

*"No sé qué importancia tenemos respecto a la Administración, solo sé que las tutoras cobran un plus más que nosotras y muchas veces tenemos tantas o más reuniones que ellas"* (C.240).

*"Cobramos menos que el resto del profesorado"* (C.212).

La sociedad, la administración educativa y los propios docentes, han de ser conscientes de que la labor educativa es desempeñada por personas que necesitan una recompensa por su tarea, y ésta no solo pasa por una remuneración económica justa, sino que precisa a su vez de un reconocimiento personal, de sentirse aceptados dentro de un equipo, de un centro escolar, apoyados y orientados en su labor.

➤ **DA06. Hay que clarificar el rol del profesor de educación especial**

(Respuestas válidas: 345)

En la fundamentación teórica de esta tesis se han expuesto las funciones que corresponden a este profesional según la normativa en vigor, a la vez que hemos comentado su carácter flexible.

El 30.1% opina que mucho, para un 45.2% bastante y un 18.6% dice que suficiente. Por otra parte el 5.2% manifiesta que poco y el 0.9% dice que nada. Para una inmensa (el 93.9%), hay que clarificar este perfil.

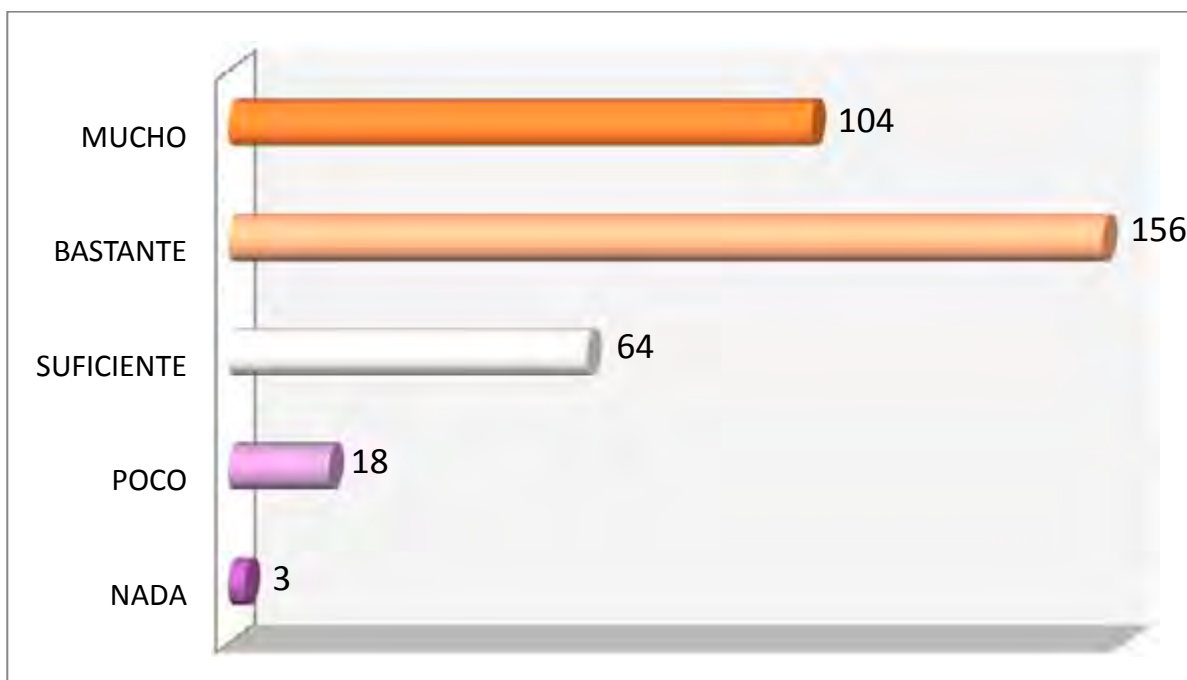


GRÁFICO 23. CLARIFICACIÓN DEL ROL DEL PROFESOR DE EE. RESULTADOS EN VALORES ABSOLUTOS

Dentro del colectivo hay quien tiene claras sus funciones (aunque son una minoría): *"No hay que clarificar el rol del PT, está muy claro"* (C. 155).

*"El profesor de EE debe saber por su formación (no porque se lo deba decir nadie) que sus funciones están recogidas en distintas órdenes editadas en el BOPV, así como en las circulares de inicio de curso que edita la delegación de Educación"* (C.58).

Para la mayoría, sin embargo, no está bien especificada la tipología de alumnado que debe atender el PT.

*"El PT no está para atender a todos los niños con dificultades que hay en los colegios. Deberían de clarificarse muy bien cuáles son las funciones del PT para conocimiento del resto de profesores y tutores"* (C.229).

*"Es necesario que los tutores sepan claramente para qué niños es el PT, ya que a veces se convierte en un profesor que da clases particulares, es decir, si un niño no llega porque es más "flojillo" se le manda donde el PT, cuando en realidad es competencia del tutor"* (C.309).

En síntesis, según los comentarios:

- Hay falta de información en el profesorado ordinario sobre las funciones del PT y las dificultades específicas que deben atender.
- El PT no está para atender a todos los niños con dificultades que hay en los colegios. Este tema es confuso y precisa clarificación.

Aparecen también contradicciones en las titulaciones requeridas para el ejercicio de la profesión:

*"Los licenciados en Psicopedagogía no pueden entrar en listas de PT, me parece de "perogrullo", ya que sí a las de consultor y dentro de sus funciones aparece la atención directa a las acnees (labor que desempeñaría el PT en su totalidad)"* (C.318).

El profesor de apoyo incide en varios grupos de alumnos, con distintos tutores, y la realización de su trabajo supone, de entrada, responsabilidades compartidas.

El hecho de que estas funciones no estén definidas con claridad, traerá como consecuencia, una no delimitación de competencias que puede originar muchos conflictos en los centros.

Puede generarse entre los profesores la sensación de que están haciendo algo que no les corresponde a ellos, o que otras personas están interfiriendo en su labor. Por una parte es una fuente de ansiedad el no saber exactamente cuáles son sus tareas y responsabilidades; con este malestar no podrá crearse un clima propicio para la coordinación y el trabajo en equipo. Por último, esta

situación puede desembocar en que se produzcan vacíos en la realización de determinadas tareas.

Según Balbás (1997): las dificultades parecen surgir cuando profesores, directores y personal de la administración educativa y el propio personal de apoyo tienen diferentes expectativas con respecto a cuáles son sus funciones y responsabilidades.

➤ **DA07. ¿Se potencia mucho la imagen desde el propio colectivo?**

(Respuestas válidas: 335)

Hay un 3.3% de profesores que afirma que mucho, el 19.7% dice que se potencia bastante y un 29.9% piensa que suficiente. Por otra parte, el 40.9% afirma que poco y para un 6.3% nada. Nuevamente tenemos el colectivo dividido en dos mitades, una parte piensa en positivo, opina que se da a conocer su imagen y la otra se sitúa en el polo opuesto.

➤ **DA08. Las relaciones de los profesores de Educación Especial con profesionales de distintos ámbitos relacionados con la EE (redes sociales, sanitarias, educativas) para la respuesta a necesidades complejas (salud mental, recién llegados, situaciones sociales desfavorecidas) son escasas** (Respuestas válidas: 332)

Para el 62.0% son escasas.

Las aportaciones apuntan a que la iniciativa de la relación con los servicios externos, por lo general la lleva el centro donde está escolarizado el alumno, que es quien en ocasiones detecta el problema y necesita conocer el diagnóstico y orientaciones .

*"El profesor de Educación Especial tiene relación con los profesionales, que trabajan con el niño (psicólogo, salud mental, Gautena, logopeda, privado...), pero generalmente es el centro quien busca la comunicación, el que da el primer paso"* (C.316).

*"Mejor coordinación con UPIs (CSM) de Osakidetza. Solo damos nosotros información en la mayoría de los casos"* (C.318).

Algunos sugieren que la coordinación entre todos los servicios debería mejorar.



*"La inclusión es un reto importante, necesaria una actitud de apertura tanto por parte del centro, tutores, como los agentes externos, servicios sociales y especialistas. La coordinación no es correcta"* (C.104).

*"Mi trabajo es una combinación entre PT y orientador. Tener un equipo de orientación estructurado facilita nuestro trabajo. Pido que los resultados los recojan en el Departamento de Educación, Asuntos Sociales y Osakidetza. Tiene que mejorar significativamente la coordinación entre los diversos Departamentos. Necesitamos supervisores y trabajar en equipo. ¿Quién tiene que coordinar el trabajo de red? La escuela no es la organización que tiene que ofrecer información, es la que tiene que dar a diario respuestas. A las sesiones de coordinación (dentro de la escuela y entre las instituciones) hay que darles tiempo. Para eso hay que destinar recursos económicos"* (C.30).

Hay centros en los que se considera que las relaciones externas corresponden al consultor.

*"Ese trabajo es propio del consultor"* (C. 155).

En la parte teórica hemos descrito los servicios sociales y de salud de nuestra Comunidad. Da la impresión de que el número de personas dedicada a dar respuesta a la problemática de salud mental infanto-juvenil en Euskadi es escaso y que los servicios están saturados. Para saber más del tema hemos entrevistado al Dr Alberto Lasa, entrevista que ofrecemos al final de la investigación. También mantuvimos una entrevista con Carlos Bollo, responsable de los Servicios Sociales en Donostia y pudimos comprobar que aunque realizan una gran labor, quedan necesidades sin satisfacer, entre ellas parte del servicio de atención temprana, muy demandado por la población.

En síntesis para algunos PTs:

- Tiene que mejorar significativamente la coordinación entre los diversos Departamentos
- Generalmente es el centro escolar el que busca la comunicación

➤ **DA09. Es percepción general del profesorado que el alumnado que presenta NEEs, lejos de disminuir, va en aumento, contribuyendo al malestar docente y dificultando la consecución de objetivos** (Respuestas válidas: 319)

Para un 75.5% de los profesores de apoyo, el alumnado con NEEs va en aumento y para el 24.5% el alumnado que presenta NEEs no ha aumentado.

Los comentarios aportados refuerzan la idea de que cada vez hay más alumnado con NEEs. En los últimos años ha aumentado la diversidad y con ello las exigencias que se proyectan sobre los profesores.

*"Cada vez hay más alumnos que necesitan ayuda, quizás porque los diagnosticamos antes o por la forma en que vivimos y la cantidad de familias desestructuradas que hay tampoco les ayudan"* (C.240).

*"El trabajo del profesor/a de apoyo cada día es mayor. Antes, nuestro alumnado era único y exclusivamente de NEE, y en la actualidad, todo el alumnado que por cualquier circunstancia tiene un retraso académico (puntual o permanente) se convierte automáticamente en alumno/a del aula de apoyo. El profesorado tutor y el de área cada vez delega más funciones en el PT: informes de alumnado, realización de ACIS, información y reuniones con las familias, convirtiéndose el PT prácticamente en el tutor/a del alumnado de NEE"* (C.328).

Algún profesor hace destacar su opinión de que actualmente es mayor la detección: *"No van en aumento, sino que se detecta antes y más"* (C.264).

En síntesis:

- Cada vez hay más alumnos que necesitan ayuda
- El trabajo del profesor de apoyo cada vez es mayor
- Se detecta antes y más

➤ **DA10. ¿Cree que se abrirán con el tiempo centros específicos?**

(Respuestas válidas: 304)

La gran mayoría del profesorado, un 79.3% opina que no y el 20.7% opina que sí se abrirán.

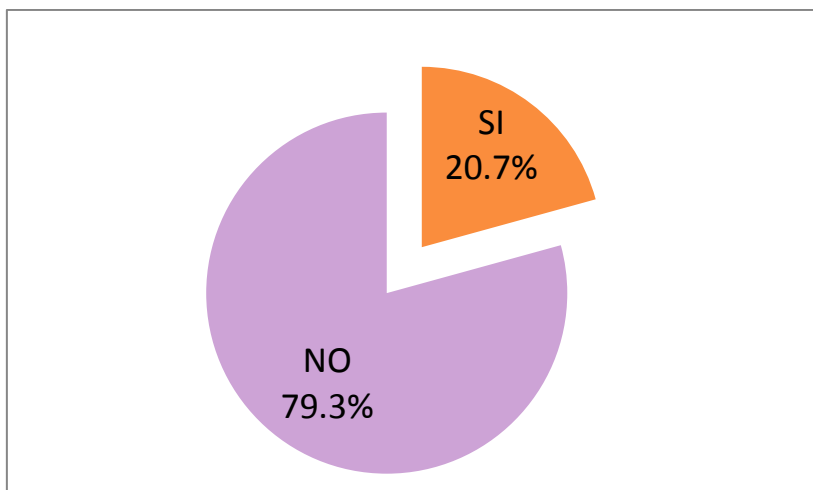


GRÁFICO 24. APERTURA DE CENTROS ESPECÍFICOS

Señalan su deseo de que mejore la integración de los alumnos en los centros ordinarios. Son conscientes de que algunas prácticas existentes son mejorables.

*"Espero que se mantenga la tendencia de integración del alumnado de educación especial en colegios ordinarios, mejorando la integración y nos olvidemos de los centros específicos. Necesitamos tratar la inclusión en nuestros centros y conocer experiencias que hayan sido positivas en otros centros o países"* (C. 262).

*"Centros de Educación Especial... he llegado a pensar que quizás fuese lo mejor! La inclusión no es más que física, la sociedad no está (no en todos los casos pero sí en muchos) humanizada, hay un gran trabajo y mucho incompetente. La inclusión se termina cuando bajamos al patio o nos vamos a las extraescolares. Aunque no lo parezca disfruto con mi trabajo (con ellos, los alumnos) pero resulta complicado!"* (C.198).

Añaden también algún otro comentario: *"No lo sé"* (C.142, 148, 219); *"No me lo he planteado"* (C.144); *"Para ciertos casos especiales"* (C.235); *"Solo para los casos más difíciles de integrar"* (C.335).

Algunos profesores tanto generalistas como especialistas, creen que la integración tiene unos costes de tiempo, esfuerzo y preocupaciones que no se compensan ni económica ni socialmente. Consideran también que quizá sea una inversión a corto plazo, porque las políticas pueden cambiar y ser una "moda" que pasará pronto. Al surgimiento de estas ideas colaboró la escasa planificación de los procesos de integración que se hizo en los centros. Fue una cuestión ideológica y política más que técnica, y hay profesorado que ha construido una experiencia de conflicto. Es cierto también que atender alumnado de NEE demanda más dedicación y esfuerzo y sin embargo, para la gran mayoría de los profesores de apoyo lo que se ha denominado "la cultura de la integración" es ya una realidad en general no cuestionada, aunque evidentemente no cuestionada no se deba interpretar como no mejorable.

## 1.6.- SITUACIÓN PSICOSOMÁTICA DEL COLECTIVO

Para realizar la "fotografía" de esta situación hemos planteado las siguientes 10 cuestiones.

➤ **EA01. La profesión de enseñar es una labor apasionante pero al mismo tiempo, compleja y exigente** (Respuestas válidas: 349)

La respuesta es prácticamente unánime ya que el 63.0% está totalmente de acuerdo con lo planteado y un 36.4% está de acuerdo, con solo un 0.6% totalmente en desacuerdo.

En cuanto a los comentarios, podemos destacar:

*"Trabajar en Educación Especial es enriquecedor pero desgasta mucho psicológicamente. Además, cada centro, clase, alumno/a, cada NEE es un mundo por lo que requiere una gran implicación a todos los niveles"* (C.280).

*"El trabajo de la PT es tan amplio y complejo que es difícil intervenir en todos los casos, a veces los compañeros que tienen algún alumno/ a con NEE recurren a nosotros como si pudiéramos solucionarlo todo y lo que he podido comprobar es que como siempre en la docencia, se aprende con la experiencia y probando, aplicando diferentes estrategias y adaptando las que dan resultado. Pero esa estrategia que sirve para un niño/a puede no servir para otro/a que presente (al parecer) un diagnóstico similar"* (C.91).

*"El trabajo de profesor de PTE intrínsecamente es un quehacer interesante que constantemente te exige estar pendiente y preocupado por la evolución de los chavales. Sin embargo el entorno y al trabajar con una minoría, el estar siguiendo y fijando coordinaciones una y otra vez es un aspecto a tener en cuenta para que se valore la figura del PTE" (C.112).*

*"Una de las características del perfil del profesor de apoyo es la del "optimismo Pedagógico": somos capaces de observar e identificar los avances y logros por pequeños que sean y valorarlos ("efecto Pigmalión")" (C.210).*

*"Pienso que el trabajo de un PT, como cualquier trabajo, exige profesionalidad y darlo todo mientras dure el horario laboral. Hay que estar psicológicamente bien preparado y saber de antemano que te enfrentas a una tarea especial, con alumnos especiales y que por tanto tienes que hacer cosas especiales y saber que no siempre vas a conseguir lo que te propones de una sola manera y que no debes desesperar y que tienes que transmitir optimismo y fuerza a tu alrededor, e investigar y buscar nuevas maneras y fallar y no frustrarte y volver a intentarlo, y... Pienso que hoy en día hay medios para hacer un buen trabajo. Solo hace falta imaginación y escuchar a la persona que tenemos delante (nuestros alumnos y sus familias)" (C.219).*

*"Considero que un profesional ligado a la EE es un profesional con indiscutible y auténtica vocación. Ellos cuidan, trabajan y levantan día a día a niños con NEE. Es difícil. Muy difícil. Por ello es necesario que física y psicológicamente se encuentren bien. La pregunta de "quién cuida al cuidador" debe responderse de manera prioritaria en nuestro trabajo, y creo que no se hace" (C.36).*

En síntesis:

- Trabajar en EE es enriquecedor pero requiere gran implicación personal
- Es un trabajo amplio y complejo
- Hay que estar física y psicológicamente bien preparado
- Hay que transmitir optimismo y fuerza a tu alrededor
- Hay que investigar
- Los alumnos, aunque tengan NEEs, son muy válidos y sorprenden con sus logros

*"En mi caso llevo más de 30 años en la enseñanza de los que más de 20 los he dedicado a la Educación Especial como P.T. Mi balance es sumamente positivo a nivel personal y profesional. Hoy en día se me haría casi imposible trabajar con alumnado ordinario por la sencilla razón de que en el mundo ordinario, hoy en día, hay una presión de las familias y las Instituciones que sumado a las actitudes "Naskagarriak", "asquerosas" de cierta parte del alumnado se hace insostenible la situación. Sin embargo el mundo familiar y social de las Personas con NEEs es mucho menos exigente y afectivamente mucho más enriquecedor" (C.224).*

*"No sé si este informe llega a reflejar mi punto de vista: antes todos los alumnos se tenían que adaptar al profesor. Hoy, el profesor se tiene que adaptar a todos los alumnos, y no están preparados para ello (muchas veces). La teoría es fácil de comprender. La práctica es muy compleja. El tutor corre y corre y no llega, porque no puede llegar a todos, y nadie (ni a tutores ni a PTs) nos ayuda a elaborar, a planificar ese camino" (C.276).*

*"En ocasiones cuando nos planteamos objetivos con nuestros alumnos lo hacemos de manera negativa anticipando el fracaso, creyendo que va a ser muy difícil que logren esos objetivos. Esto es un gran error, no nos podemos rendir, si valorásemos el trabajo y el esfuerzo de manera más positiva conseguiríamos mucho más. Nuestros alumnos aunque tengan NEE son muy válidos y nos sorprenden con sus logros, hay que apostar por ellos hoy y siempre" (C.278).*

Los profesores de apoyo tienen que responder a muchos frentes: las materias que refuerzan, el modo de hacerlo, el aprendizaje de cada alumno y su motivación, relaciones interpersonales, etc., todo esto exige una preparación intensa fuera del aula. Para Espot (2006), ser profesor es una de las profesiones que más desgaste psicológico produce y en ocasiones es preciso recordar que el trabajo profesional es muy importante en la vida de cualquier persona, pero no es lo único importante. Por lo tanto no hay que dejarle que invada territorios que no le corresponden.

➤ **EA02. En la red privada se trabaja más que en la pública** (Respuestas válidas: 339)

El 14.2% de profesores está totalmente de acuerdo y un 15.9% se posicionan de acuerdo. En una posición intermedia, ni de acuerdo ni en desacuerdo se posiciona el 22.4%. El 23.0% está en desacuerdo y el 24.5% en total desacuerdo.

(Recordemos que un 30.7% de la muestra ejerce en la red privada, y curiosamente es prácticamente un 30.1% los que piensan que esta afirmación es cierta).

En los comentarios libres resaltamos:

*"En la red privada no se trabaja más que en la red pública. Se pueden trabajar más horas, pero eso no quiere decir ni que se trabaje más ni que se trabaje mejor"* (C.107).

*"¿El "más" se refiere a aspectos cuantitativos como tiempo/horas lectivas o cuantitativos como implicación laboral?"* (C.345).

*"Privada o pública, depende de la persona"* (C.198).

*"¿Qué es trabajar más? ¿Más horas lectivas? ¿Mejor?"* (C.299).

➤ **EA03. Hay "stress" en el colectivo** (Respuestas válidas: 344)

El 24.4% de los profesores está totalmente de acuerdo con la afirmación y un 47.7% se muestra de acuerdo. En una posición intermedia se sitúa el 25.0%. Hay un 2.6% que están en desacuerdo y un 0.3%, uno, que está totalmente en desacuerdo.

Según los expertos en sociología de las profesiones, la docente es una de las más estresantes. Ejercer la docencia en una sociedad compleja, plural y dinámica como la nuestra es cada vez más difícil y problemático. Las situaciones de impotencia, las expectativas que genera, etc, requieren muchas cualidades personales. Se proyectan sobre los profesores unas exigencias desmedidas en unos contextos de incertidumbre.

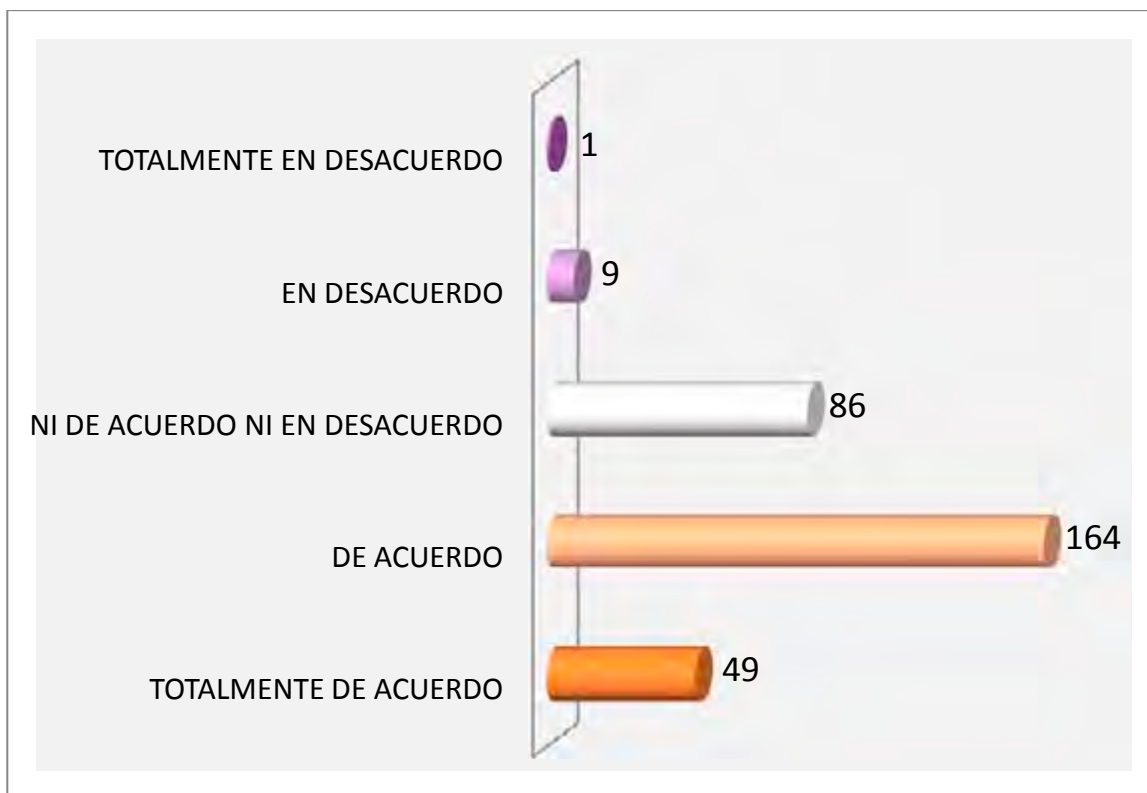


GRÁFICO 25. STRESS: RESULTADOS EN VALORES ABSOLUTOS

Varios autores han investigado sobre el estrés de los docentes (Suriá, 2006), Gómez Perez (2000 p.5); estamos de acuerdo con este último en que el profesorado, además de actualizar y adecuar sus conocimientos científicos, técnicos y didácticos, debe incorporar nuevos repertorios profesionales que le permitan abordar situaciones complejas y conflictivas propias de la práctica docente y superar, desde el equilibrio y la madurez personal y profesional, situaciones de desbordamiento y estrés.

Un tema de interés es también el que aborda Polaino (1985), sobre si hay un perfil que tipifique las características peculiares que debieran presumirse en cualquier candidato como profesor de educación especial. Esta cuestión es más relevante de lo que pudiera parecer inicialmente. En su opinión, hay aspectos diferenciales y no solo en el terreno curricular sino también en el personal que diferencian a unos y otros profesionales. La mayor parte de los autores sostienen que el ámbito de la educación especial es mucho más estresante que el de la educación regular, sobre todo cuando se trabaja en ámbitos muy difíciles como puede ser el de la educación de niños autistas y de adolescentes psicóticos.



➤ **EA04. Hay trastornos somáticos derivados del ejercicio profesional**

(Respuestas válidas: 344)

Un 14.2% está totalmente de acuerdo con esa afirmación y el 43.3% se muestra de acuerdo. Hay un 35.5% que responden, ni de acuerdo ni en desacuerdo. En desacuerdo se muestra el 5.2% y en total desacuerdo el 1.7%, 6 profesores. Algo más de la mitad cree que sí hay trastornos somáticos derivados de la profesión.

➤ **EA05. La profesión de PT exige un gran esfuerzo físico y psíquico**

(Respuestas válidas: 348)

Están totalmente de acuerdo con esta frase el 26.4% y de acuerdo el 50.6%. En una posición intermedia se sitúa el 18.1% y en desacuerdo el 4.9%. La profesión se concibe como muy exigente por los profesionales que la ejercen.

Algún profesor hizo destacar su desacuerdo con la exigencia de esfuerzo físico.

El trabajo es una actividad humana que requiere de las personas una serie de contribuciones: esfuerzo, habilidad, tiempo, etc., que éstas aportan buscando compensaciones no solo económicas y materiales, sino también psicológicas y sociales. De esta manera se cubren y satisfacen las necesidades humanas. Las situaciones en las que inciden factores estresantes como escasez de personal, situaciones problemáticas, y falta de autoridad, pueden llegar a generar profesionales decepcionados y "quemados".

➤ **EA06. El trabajo de PT genera preocupación** (Respuestas válidas: 347)

El 29.8% de los profesores está totalmente de acuerdo y el 50.3% está de acuerdo con que el trabajo del PT genera preocupación. Un 15.5%, se muestran ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 3.8% está en desacuerdo. Parece evidente que el sentimiento de preocupación forma parte del trabajo del PT.

*"El esfuerzo físico, psíquico y la preocupación son parte de mi trabajo y como tal lo asumo y de momento lo llevo bien. Puede producir frustración profesional porque a veces queremos darles más horas de trabajo que las que les podemos dedicar"* (C.78).

Un profesor aconseja no perder la perspectiva de todo el ciclo vital de los alumnos.

*"El mundo de la discapacidad es mucho más amplio que el ámbito educativo. Y si puedo, comentar tb que a las personas que trabajamos con gente discapacitada se nos olvida que los alumnos con NEE no mueren con 21 años, que en muchos casos (la mayoría) pasan a viviendas tuteladas, pisos, etc. Y es ahí donde hay mucho, todavía, por hacer. La persona discapacitada vive todas las etapas, hasta que muere, no solo la educativa, escolar o académica" (C.215).*

➤ **EA07. Puede producir frustración profesional** (Respuestas válidas: 345)

Un 25.5% está muy de acuerdo y un 51.0% está de acuerdo. Ni de acuerdo ni en desacuerdo están el 15.7%. Por otra parte, se muestran en desacuerdo el 6.1% y totalmente en desacuerdo el 1.7%.

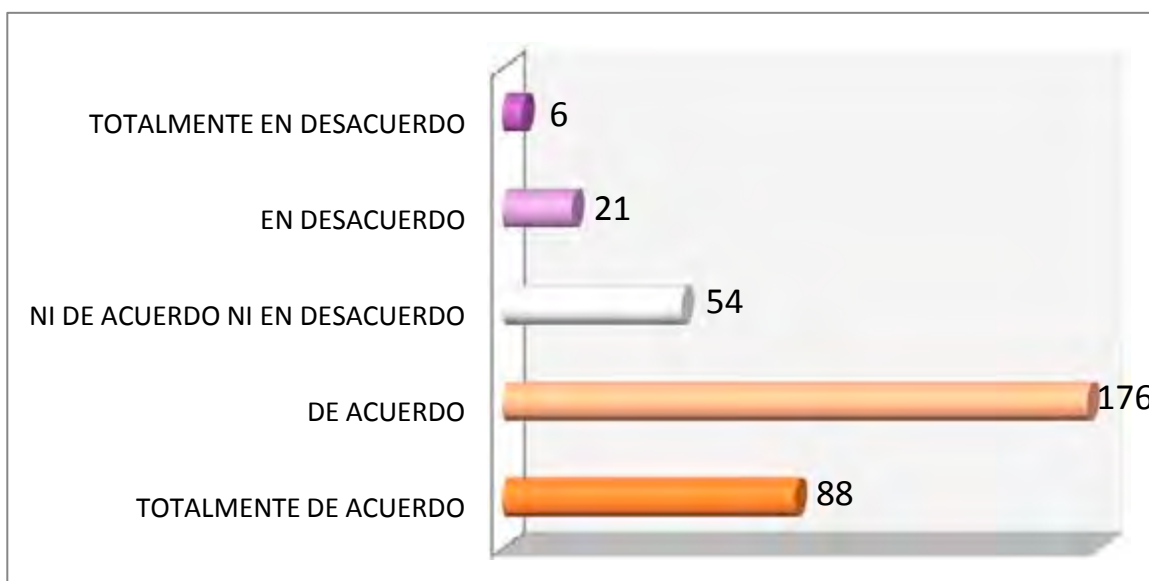


GRÁFICO 26. FRUSTRACIÓN PROFESIONAL: RESULTADOS EN VALORES ABSOLUTOS

Existen numerosos conceptos de frustración, pero todos ellos coinciden en algunos aspectos básicos, tales como que es un estado emocional que se produce en el individuo cuando éste no logra alcanzar el objeto deseado, o la vivencia emocional ante una situación en la que un deseo, un proyecto, una ilusión o una necesidad no se satisface o no se cumple. Es una emoción o sentimiento posterior a la sensación de fracaso y que se produce después de existir una motivación.

La labor del profesor de apoyo a veces resulta ardua y difícil, los logros que se obtienen suelen ser lentos y costosos con relación a la energía que demandan.

Entre los comentarios que hemos leído destacamos:

*"Frustración profesional por objetivos demasiado altos"* (C.122).

*"En algunos casos puede ser frustrante el tiempo que se necesita para ver algún avance"* (C.240).

*"El grado de satisfacción en este trabajo muchas veces es muy bajo, pues los resultados son pocos y a largo plazo, mientras que el trabajo es continuo, persistente y de larga duración"* (C.107).

En ocasiones es un problema no poder dedicar el tiempo necesario al alumno porque no permite llevar a cabo el plan de intervención en buenas condiciones.

*"La mayor frustración en cuanto al aula de apoyo es el no poder disponer de las horas necesarias para poder trabajar como uno quisiera. Dos horas a la semana en el aula de apoyo es totalmente insuficiente. Las ayudas deberían ser mayores e invertirse en tiempo en lugar de en material"* (C.80).

También resulta frustrante no poder atender a todos los alumnos que necesitan apoyo.

*"Es un trabajo gratificante pero muy complicado. Hay centros que no saben los pasos a seguir para derivar los casos al PT, muchas veces recae demasiado trabajo sobre esa figura. Creo que se debería fijar alguna manera de organizar mejor las funciones de cada una de las figuras del colegio. Y al mismo tiempo ofrecer más recursos y personal a colegios que aunque no están todos en listas, también hace falta personal para responder a esas necesidades. Porque hay alumnos que también necesitan apoyo y tienen derecho a que sean atendidos. Entonces es cuando surge la frustración de no disponer de horas ni personal suficiente y creo que eso puede tener una solución y debería tenerla"* (C.242).

Hay también un dilema con los contenidos escolares, es un tema problemático. A veces, cuando no se llega a los objetivos del curso o ciclo, puede surgir la frustración.

*"Necesidad de cambiar el "chip" dando menos importancia a los contenidos. Al evaluar no se valora el desarrollo del alumno, sino los conceptos" (C.71).*

*"El trabajo de PT con el alumnado de NEEs es satisfactorio, pero no se entiende (muchos de los profesores ordinarios no lo entienden y desconocen su importancia) socialmente tampoco es un trabajo conocido ni reconocido. Es un trabajo duro y difícil de llevar a la práctica, tal y como consideramos que debería llevarse. En ocasiones es desmotivador" (C.143).*

Causas de frustración profesional son:

- Objetivos demasiado altos
- No disponer de las horas necesarias para trabajar como uno quisiera
- Hay alumnos que necesitan apoyo y surge la frustración de no disponer de personal suficiente
- Pocos resultados y a largo plazo
- Trabajo continuo, persistente y de larga duración
- No se entiende ni se valora
- No estar fijadas las funciones de cada una de las figuras del colegio

Como dice Núñez (1997) todos necesitamos logros en el ejercicio de nuestra profesión para satisfacer nuestra propia autoestima. Necesitamos comprobar que valemos, que somos eficientes, que servimos en el cumplimiento de nuestra función y a veces estas pruebas no llegan.

*"Es un trabajo duro y difícil de llevar a la práctica, termina desgastando, puesto que muchas de las iniciativas que te gustaría llevar adelante es muy difícil de lograrlas y después del esfuerzo del intento como no logras dar salida termina quemando. Sintiéndote desmotivada...no valorada y solo obtengo satisfacción con el trabajo directo, con el alumnado, viendo su evolución" (C.144).*

Un tema interesante de abordar es el **tema de las "jerarquías"** entre los profesionales del ámbito de la educación especial.

*"He sido logopeda. Digo he sido, porque no pienso formar parte de un colectivo itinerante (4 centros o más), eso es trabajar en condiciones inhumanas, el logopeda es un nivel inferior a la PT en jerarquía"* (C.160).

➤ **EA08. Muchas veces el profesor de apoyo se ha sentido y se siente solo dentro de su entorno** (Respuestas válidas: 349)

La cuarta parte de los profesores, el 25.8%, está totalmente de acuerdo y el 44.4% está de acuerdo. Un 14.9% se muestra en una posición intermedia. El 12.3% y el 2.6% se manifiestan en desacuerdo y total desacuerdo. Es obvio que existe un sentimiento de que la responsabilidad del apoyo recae sobre ellos, que en muchas ocasiones están solos y que el trabajo en equipo es un objetivo difícil de lograr.

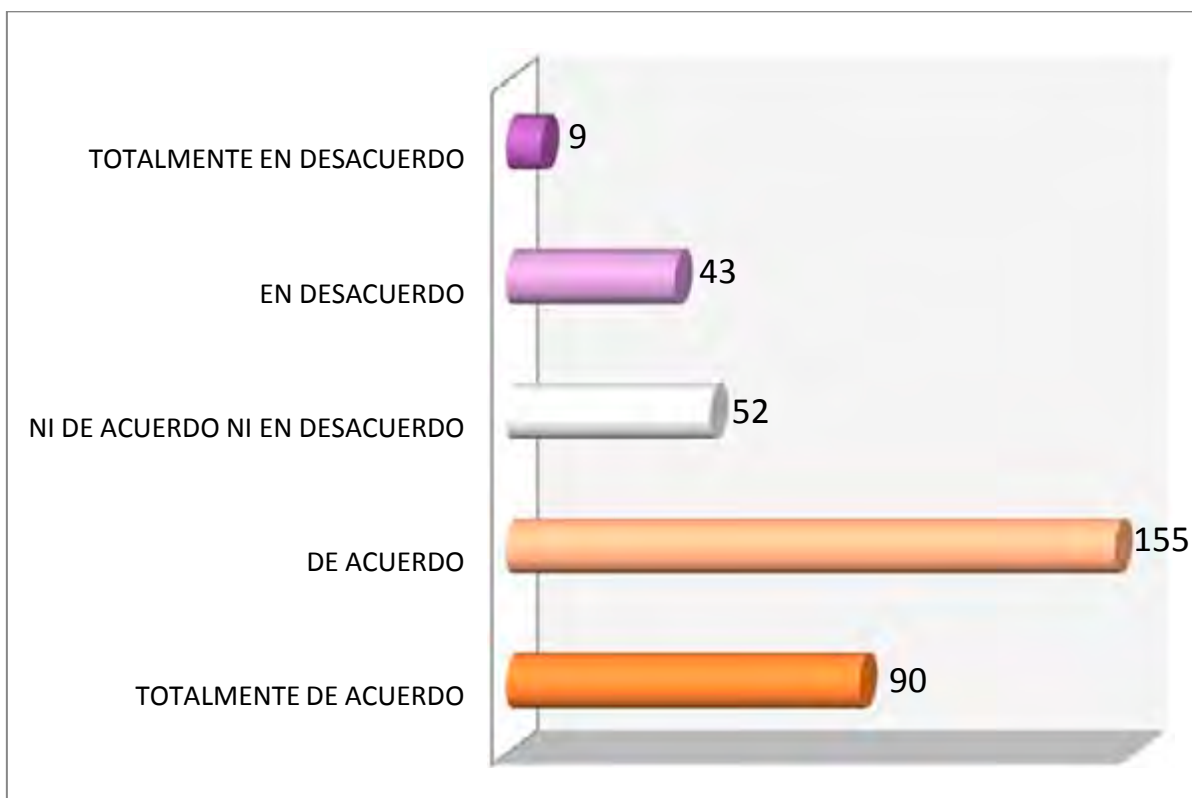


GRÁFICO 27. SOLEDAD PROFESIONAL: RESULTADOS EN VALORES ABSOLUTOS

En cuanto a los comentarios, señalaremos los siguientes:

*"Muchas veces estamos solas a la hora de tomar decisiones respecto a los alumnos, "qué trabajar" (C.71).*

*"En muchas ocasiones los PT nos encontramos solos, sin la ayuda de los demás profesores. Todos los problemas que presentan los alumnos con NEE nos vienen a nosotros, como si fueran responsabilidad nuestra, cuando verdaderamente deberíamos compartirlos entre todos" (C.122).*

*"Riesgo de marginación, encasillamiento...Me preocupa perder la visión general por estar cada vez más enfocada en lo específico" (C.274).*

Algunos profesores sin embargo no tienen esa sensación de soledad:

*"Soledad, en algún centro puede que sí, es este no" (C.92).*

Este profesional es uno de los "recursos" más importantes que han configurado el diseño y desarrollo del Programa de Integración y ello ha supuesto que, en muchos casos, recaiga sobre él exclusivamente la responsabilidad de dar respuesta a las NEEs del alumnado.

➤ **EA09. Su labor es incomprendida** (Respuestas válidas: 343)

Un 10.2% está totalmente de acuerdo y el 33.5% de acuerdo. El 30.0% contesta que en algunos casos sí y otros no. En desacuerdo y total desacuerdo se sitúan el 22.4% y el 3.8%, que supone poco más de la cuarta parte y serían profesores que sí consideran que su labor es bien comprendida.

Entre los comentarios destacamos:

*"A veces" (C.78).*

*"Con frecuencia se tiende a pensar en el profesor de EE como un profesor que no tiene mucho trabajo porque solo tiene atención directa a 6 o 7 alumnos/as. Cuando en el centro falta profesorado (por bajas, enfermedad..) se tiende a cubrir esas faltas con el profesor de PT o consultor porque con ello solo pierde un alumno/a o dos (debido a las restricciones que tenemos desde la Administración de recursos humanos esto cada vez ocurre con más frecuencia) con las consiguientes pérdidas para estos/as.*

*Los tutores con frecuencia acuden a ti para que soluciones problemas que se les presenta en el día a día (muchas veces normales) como exigiendo una respuesta inmediata dejándolo con frecuencia en nuestras manos, como si fuera nuestra obligación cuando el alumno/a en cuestión es de todos/as” (C.103).*

*“No “utilizar” al PT como “instrumento” a conveniencia del centro: “que realice desdobles”, “Refuerzos educativos” (C.318).*

*“En mi colegio, en concreto, los dos P.T (primaria y secundaria) nos sentimos muy poco reconocidos por nuestros compañeros. No así por las familias, las cuales valoran positivamente nuestro trabajo” (C. 229).*

*“El trabajo de PT es enriquecedor pero no está nada valorado. La sensación general es que vivimos mejor que el resto de compañeros. Nadie parece consciente del desgaste emocional que implica y lo que tardamos en ver resultados. Aunque me gusta mi trabajo a veces pienso en volver a ser tutora porque parece que se me atrofiase el cerebro al ser a veces muy repetitivo el tipo de trabajo” (C.53).*

*“Me siento satisfecha con el trabajo que llevamos en el aula estable. Cuando he estado en aulas de apoyo también me he sentido bien con el trabajo realizado. Pero en general creo que nuestro trabajo no se valora ni por parte del centro ni de los compañeros. Con los que se trabaja directamente, que ven cual es el trabajo que a diario se hace me he sentido valorada” (C.223).*

La labor del PT es incomprendida porque:

- Con frecuencia se tiende a pensar que no tiene mucho trabajo
- Algunos piensan que viven mejor que el resto de sus compañeros. No entienden el trabajo pedagógico con el alumnado de NEEs
- Nadie es consciente del desgaste emocional que implica
- A veces es muy repetitivo el tipo de trabajo
- Se utiliza al PT como instrumento a conveniencia del centro

Casi todos nosotros sabemos por experiencia personal algo que Gupta (1993) describe muy bien: la impresión que tienen los enseñantes generalistas de que los especialistas, orientadores, psicólogos, etc. son inexpertos y no están familiarizados con la cruda realidad del aula ordinaria. La falta de crédito del

asesor a los ojos del asesorado puede constituir con frecuencia un serio problema. Cuando existe esa desconfianza, en ocasiones no fundamentada, podemos escuchar frases como que “no servimos para nada” y “qué bien se vive atendiendo a los alumnos de manera individual”. Cuando esto sucede es necesario aplicar unas estrategias de intervención válidas.

Finalmente se plantea la siguiente pregunta abierta:

➤ **EA10. Describa posibles fuentes ansiógenas y tensionales en el trabajo habitual del profesor de educación especial** (Respuestas válidas 202)

El profesor de apoyo se desenvuelve en un universo de problemas y dificultades que lógicamente, mueve emociones. Interviene con sus recursos materiales y personales cuando las cosas no marchan bien. Los tutores se preocupan por sus alumnos, las familias tienen la responsabilidad de educarlos para que se conviertan en adultos autónomos y responsables, y el PT está en medio de todo este conjunto de personas y de exigencias.

Sabemos que hay muchas situaciones diferentes en las que puede desarrollar su labor. Algunos, sin plaza fija, han estado haciendo sustituciones hasta en 15 centros diferentes en un curso. Otros pueden trabajar 12 o más años con el mismo alumno, cuando éste presenta una discapacidad severa, con limitaciones importantes en su funcionamiento y en el colegio al que acude solo hay un PT, se puede dar el caso de que lo atienda desde la etapa de infantil hasta la secundaria.

A veces determinados caracteres idealistas, perfeccionistas y autoexigentes desearán ver más resultados, tanto por exigencias internas como externas, y esto puede producir tensiones y ansiedad. Es por ello que decidimos consultar sobre esta cuestión.

El número de profesionales que han contestado es de 202. Las respuestas son de muy diversa índole, no resultando fácil hacer una clasificación perfecta. Se han agrupado en 6 categorías donde la situación psicósomática se relaciona con:

- A. El sentimiento de soledad.
- B. Los profesores tutores y profesionales diversos.
- C. El alumnado.
- D. El trabajo.



E. Las familias.

F. Las metodologías y respuestas educativas.

Las manifestaciones de ansiedad que pueden surgir como consecuencia del trabajo de PT se presentan al finalizar el apartado a través de un esquema.

A continuación exponemos las opiniones y sentimientos que han expresado los profesores de apoyo en relación a esta pregunta abierta.

#### **A. FACTORES ANSIÓGENOS Y TENSIONALES RELACIONADOS CON EL SENTIMIENTO DE SOLEDAD**

Los PTs manifiestan que el "aislamiento" y el sentimiento de "soledad en el entorno" son una fuente de ansiedad. Aunque en la teoría se habla de colaboración, ésta en la práctica, no siempre se produce. La no implicación de la Dirección, los compañeros y la falta de supervisión de su trabajo, dejan bajo su responsabilidad la realización de unas tareas que en ocasiones pueden llegar a tener una gran dificultad.

En síntesis destacamos 4 grupos de opiniones:

##### **1. Trabajar en solitario**

- "Adaptaciones del curriculum en solitario. Cuando el tutor "pasa" de un alumno con NEE" (C.336).
- "Sensación de "incomprensión" por parte de los tutores cuando se les hace partícipes de realizar ACIs, informar a las familias de NEE" (C.328).
- "Sentirse solo/a ante las dificultades del alumno/a" (C.344).
- "El aislamiento, la dificultad para decidir" (C.198).
- "Está solo ante el peligro" (C.159).
- "El hecho de trabajar aislado en la mayoría de las ocasiones y tener pocas oportunidades de trabajar en equipo (problemas de horarios, coordinación...)" (C.115).

##### **2. No poder compartir con los profesores**

- "Soledad en el entorno, sentirse solo, no poder trabajar en conjunto con otros profesores, falta de comprensión de algunos profesores, falta de implicación" (C.1, 11, 20, 23, 75, 160, 265, 307).
- "Sentir que los alumnos con NEE son "tuyos" (C.199).

- "Poca iniciativa y colaboración por parte del tutor/compañeros de trabajo. Se trabaja de una forma muy individual" (C.209).
- "A veces la sensación de soledad, de que la responsabilidad de ese alumno no sea compartida" (C.276).
- "La soledad del extraño" (C.100).
- "Sentirse aislado sin posibilidad de intervención, como un profe de clases particulares" (C.258).
- "Falta de ayuda en el trabajo" (C.297).
- "Falta de apoyo, no ser entendido/a, poca ayuda de algunos tutores" (C.255, 307).

### **3. Dirección del Centro**

- "Poco conocimiento de los alumnos con NEE y nuestro trabajo por parte de la Dirección" (C.338).

### **4. Supervisión**

- "El no poder contrastar tu forma de trabajar" (C.115).

## **B. FUENTES ANSIÓGENAS RELACIONADAS CON LOS TUTORES Y PROFESIONALES DIVERSOS**

Otra fuente importante de ansiedad la constituye la relación con los tutores, fundamentalmente por su actitud hacia las NEE, por tener diferentes puntos de vista, por la delegación de responsabilidad que hacen y porque piden "soluciones mágicas". Querer dar respuesta a las demandas del profesorado en un corto período de tiempo y compaginarlo con las posibilidades reales que hay de hacerlo, (por la complejidad de los casos), se hace muy difícil. Los tutores buscan respuestas que los PTs en ocasiones no pueden dar. Un exceso de exigencia, la falta de comprensión, el que no crean en la inclusión y el individualismo por parte de los tutores, son causas de tensión.

En síntesis destacamos 4 grupos de opiniones:

### **1. En cuanto a la modalidad-tipo de trabajo**

- "Discrepancias o diferentes puntos de vista con compañeros en relación al modo o necesidad de intervención con un alumno" (C.218).
- "La falta de formación actualizada del profesor tutor" (C.105).
- "Discusiones con tutores" (C.60); "momentos de enfrentamientos con el profesorado por delimitar las tareas de cada uno" (C.222).

- "Querer dar respuesta a las demandas del profesorado y compaginar con posibilidades y situaciones reales" (C.70).

## **2. Coordinación-Descoordinación**

- "Tensión con tutores" (C.161, 168).
- "La descoordinación tutor-pt-consultor// horarios de gestión para llevar a cabo programas de colaboración" (C.250).
- "Falta de coordinación-colaboración con los profesores tutores" (C.268); "la relación con los compañeros de trabajo" (C.97); "los profesores tutores, algunos" (C.107, 143, 144); "relaciones con los tutores" (C.41, 93, 119, 164); "la coordinación con los profesionales cercanos" (C. 249); "relaciones con los compañeros para llevar adelante el trabajo propuesto" (C.306); "diferentes formas de entender la labor de los PTs por parte de los tutores y profesores de área (C.329, 330); "falta coordinación y entendimiento con los compañeros" (C.234, 324).
- "El fortísimo trabajo de coordinación y consenso que exige" (C.210).
- "Cuando el tutor no entiende o comparte nuestro trabajo o sobre todo, no entiende las características de este alumnado (C.136).
- "La implicación de muchos profesionales y la complejidad de los casos" (C.325).

## **3. Dificultad para defender la inclusión**

- "Actitud negativa de algunos tutores respecto a algunos niños" (C.36).
- "Colaborar con profesores y hacerles ver que según el tipo de alumno hay más aspectos a trabajar, no solo los curriculares" (C.256).
- "Situaciones de olvido por parte de los tutores, situaciones de exigencia por derivación de funciones del tutor" (C.281).
- "Algunos tutores son muy cerrados. Para otros, el alumno con NEE parece no ser de ellos" (C.295).
- "Cuando mayor sea el alumnado es mayor el número de horas que pasa fuera de clase. Si estás a favor de la inclusión es frustrante, si no, puede ser muy cómodo" (C.169).
- "Tener que defender la inclusión, ya que muchos profesores parece que no creen en ella o no realizan cambios" (C.57).

- “El desconocimiento, falta de interés hacia mi labor. El desasosiego que produce el reto de un profesor en “pro” de un trabajo “colaborativo” e “inclusivo” (C.100).
- “Cuando la actitud del profesor tutor es la de aparcarse en tu sala niños que “creen” que son de EE. y en realidad es un niño con unas necesidades muy concretas que simplemente exigirían un “cambio en la mirada”... Esa incompetencia y comodidad es la que me produce más tensión” (C.36).

#### **4. Delegación de responsabilidad**

- “Hace trabajo que no le corresponde” (C.249).
- “Delegación de responsabilidad” (C.111).
- “Dificultad de coordinación con los tutores, ellos tienden a depositar en nosotros el trabajo y la responsabilidad de estos casos, generalmente es porque ellos también están desbordados. Además ellos tienden a creer que vivimos muy bien, cuando la realidad es que metemos un montón de horas extras para adaptar materiales, exámenes, textos, ejercicios,...También suelen adjudicarnos el alumnado que va justo o presenta retraso educativo. Aunque estos casos no nos corresponden también les atendemos. Cada vez es más necesario ayudar a los tutores con las tutorías” (C.87).
- “Te piden soluciones mágicas, te “culpan” de no dar soluciones” (C.6).
- “Los tutores en busca de respuestas que tú no puedes dar” (C.155).
- “Falta de compromiso por parte de los demás profesores, responsabilidad absoluta de los alumnos con NEE” (C.122); “que depositen en mí la responsabilidad que se tiene sobre un alumno” (C.290); “la atribución de la tutoría del alumno de educación especial” (C.275).

#### **C. FACTORES DE ANSIEDAD RELACIONADOS CON EL ALUMNADO**

El alumnado presenta una gran diversidad y en algunos casos problemas de difícil intervención con escasa consecución de logros.

No suele ser fácil compatibilizar la aceptación de las limitaciones y el respeto “a su ritmo”, con el mantenimiento de un nivel de exigencia.

El contacto con el sufrimiento de los alumnos, sus dificultades, agresiones, situaciones desfavorecidas, problemas emocionales, el planteamiento de su futuro, etc... son considerados factores tensionales.

Hemos sintetizado y clasificado las aportaciones en 4 grupos:

### **1.- Por presentar determinadas patologías, tipología de alumnado**

- "Los alumnos que vienen son muy diferentes y es muy difícil la intervención" (C.220); "variedad alta de diagnósticos y necesidades" (C.340).
- "Diferentes limitaciones de nuestros/as alumnos/as" (C.335); "el propio alumnado" (C.86).
- "Problemáticas complejas de los alumnos" (C.234).
- "Alumnos con problemas de conducta" (C.4, 93, 101, 127, 259, 260); "características violentas de conducta: autismo, psicosis infantil" (C.216, 217); "niños agresivos" (C.181); "el trabajo con alumnos con conductas disruptivas" (C.60, 337); "los casos de trastornos psíquicos y problemas emocionales graves" (C.235).
- "Agresiones físicas o verbales por trastornos de conducta de los alumnos" (C.179); "conductas psicopáticas-no controlables de los alumnos, desmotivación del alumnado" (C.300, 301); "el trabajo con alumnado con trastornos psíquicos y sin medicación" (C.104) "rebeldía del alumnado" (C.297); "alumnado conflictivo" (C.307); "situaciones conflictivas del alumnado que parece que solo es nuestro problema" (C.52); "el comportamiento de algunos alumnos" (C.107).
- "Cargas físicas (capacidad motriz limitada)" (C.216).
- "Problemas emocionales del alumno y situaciones desfavorecidas en que viven" (C.257).
- "En el aula estable alumnado muy discapacitado" (C.38).
- "Dificultades de adaptación del alumnado" (C.35).

### **2.- Escasa consecución de logros**

- "Cuando se trabaja con alumnos con unos diagnósticos muy específicos, que exigen una dedicación intensa y donde la implicación es mayor, así como el esfuerzo. Hay escasa consecución de logros" (C.31,32, 163).
- "Vivenciar pocos éxitos de los alumnos" (C.151); "el alumno/a no consigue los objetivos establecidos, van muy lentos, poco avance" (C.28, 111, 118,

125, 126, 163, 181, 261, 270, 317, 335); "ver que el alumno no avanza" (C.75, 106, 153); "el ver que nuestro alumnado no progresa" (C.136); "el trabajo constante sin grandes resultados" (C.149, 237, 349).

- "Es difícil asegurar que los objetivos marcados se cumplirán" (C.334).
- "La obtención de resultados es a más largo plazo" (C.279).
- "La aparente ineficacia de su labor (pocos avances en el ámbito académico y relacional de estos alumnos)" (C.277).

### **3.- Aceptación de NEEs**

- "Que no se respeten los ritmos de cada uno" (C.257).
- "Cuando los alumnos no mejoran ni progresan y los tutores no entienden por qué si ya salen al aula de apoyo" (C.147).
- "Estrés y malestar al tener que "hacer ver" a otros profesores la realidad de un alumno con nees. Algunos profesores piensan que los alumnos con NEE "molestan" en el aula y hay que luchar (los PTs) con esos pensamientos para que el propio alumno sea integrado en su aula por el propio profesor tutor" (C.192).

### **4.- Otros**

- "Evaluación y futuro del alumno" (C.8).
- "Vivir cerca el sufrimiento de los alumnos/as" (C.151).
- "Incompatibilidad con determinados alumnos o falta de entendimiento" (C.58); "dificultades para entablar vínculo con algún alumno" (C.324).
- "El excesivo número de alumnos a los que se cataloga de NEE cuando no es real" (C.328).
- "Demasiados alumnos que atender" (C.53).
- "Siempre el alumnado más problemático" (C.87).
- "Los alumnos con NEE necesitan más apoyo fuera del centro" (C.305).
- "Atención grupal de alumnos" (C.322).
- "Son abandonados por el resto de compañeros" (C.153).

**D. FUENTES ANSIÓGENAS RELACIONADAS CON EL TRABAJO**

La falta de valoración y apoyo (tanto de los compañeros como de las Instituciones), la poca confianza en la profesionalidad y experiencia de los PTs, es algo que no favorece el mantenimiento de una autoestima elevada.

La inseguridad de no saber cómo actuar, la necesidad de formación sobre algunas problemáticas, el que no estén claras las funciones, las desavenencias profesionales, la escasa comunicación entre los profesionales del centro, el “no estar incluidas” en un grupo y el ser utilizados como “comodín”, son factores que producen tensión.

En síntesis, hemos sintetizado y clasificado las aportaciones en 7 grupos relacionados con la:

**1. Colaboración**

- “Falta de comunicación entre los profesionales del centro” (C.186).
- “Desavenencias profesionales/ideológicas entre compañeros” (C.345).
- “Tener diferente punto de vista que el tutor en cuanto a la educación de un niño con NEES” (C.5, 58, 181).
- “Tener que coordinarse con muchos profesores y familias” (C.350).

**2. Funciones**

- “Incomprensión por parte del resto de profesores, el hecho de que no entienden bien nuestra función” (C.291).
- “Tener que justificar su trabajo, aclarar sus funciones” (C.41).
- “Al no tener los profesores tutores claras sus funciones a la hora de intervenir con un alumno que presenta NEE, muchas de las tareas que deberían llevar a cabo ellos (como preparación de material adaptado en asignaturas que imparten) son finalmente realizadas por la PT. Aumentando así considerablemente sus tareas (la de PT)” (C.200).

**3. Formación**

- “La necesidad de saber más para dar una mejor respuesta a las necesidades de nuestros alumnos, sobre el campo de las TIC que supone una fuente de posibilidades, pero que requiere un amplio aprendizaje para obtener rendimiento” (C.248).

- "Falta de conocimiento-formación ante algunos trastornos. Que los demás piensen que como especialista tienes o deberías tener la solución" (C.290).
- "El no saber cómo actuar en determinados momentos y situaciones y no tener clara la función a desempeñar" (C.148). "No saber cómo atender ciertos casos" (C.153).
- "No tener los recursos necesarios/falta de preparación en casos específicos" (C.347).
- "Cuando no tienes respuesta para la situación (no sabes qué hacer)" (C.43, 167).

#### **4. Falta de tiempo**

- "La necesidad de más tiempo para poder hacerlo mejor, el querer que nuestros alumnos tengan más tiempo para poder alcanzar a sus compañeros sin frustrarse" (C.248).
- "No poder llegar a cubrir todas las necesidades que aparecen en el centro" (C.262).
- "Para coordinar con el profesorado que interviene con el alumno" (C.69, 77, 167, 233, 274, 276).
- "No poder abarcar todos los casos. Los tutores muchas veces me acosan por los pasillos" (C.89); "falta de tiempo y recursos personales para atender al alumnado" (C.92); "no llegar a todos los alumnos y no dar a cada uno la atención e intervención que necesitan" (C.77, 196, 233).
- "El no tener tiempo para preparar todo el material necesario adecuado a las distintas necesidades" (C. 69, 77, 167, 233, 249, 282, 283); "creación, elaboración de material en tiempo limitado, escaso" (C.83, 276).
- "La gran cantidad de trabajo" (C.339); "mucha demanda y poco tiempo" (C.178); "sobrecarga de trabajo" (C.264).

#### **5. Falta de valoración**

- "Infravaloración e incomprensión de nuestro trabajo. Poca o ninguna confianza en nuestra profesionalidad, experiencia y decisiones" (C.68, 77); "que no se reconozca su trabajo" (C.153).
- "Falta de comprensión, poca valoración, desconfianza, dudan de la profesionalidad del PT, desautorizan" (C.72).
- "Poco reconocimiento y el desconocimiento de su trabajo" (C.40, 203).
- "Falta de reconocimiento de su labor. Para los tutores por el hecho de tener pocos alumnos ya viven muy bien" (C.53, 77, 173).



- "Sentirse de 2ª categoría" (C.160), "desvalorizados en el trabajo" (C.259, 260).
- "Sentirse poco valorado, ser el segundón/a de turno respecto al resto" (C.280).
- "Sentir que no ocupa el lugar que debería en el centro, en ocasiones realiza funciones que no le corresponden" (C.63).
- "Falta de apoyo por parte de las Instituciones" (C.15, 111).
- "La falta de apoyo por parte de los equipos directivos" (C.64); "el poco reconocimiento del equipo directivo" (C.302).
- "No estar incluido en el grupo, ser utilizado para tapar agujeros, no valorar su trabajo" (C.327).

## **6. Relacionados con "documentación"**

- "En ocasiones la Administración" (C.91, 106).
- "Sobre todo la burocracia, actas, informes, quitan tiempo" (C.102).
- "Me produce inquietud, el hecho de realizar los informes individuales y memoria del Aula de Apoyo para presentar en el Berritzegune" (C.137).
- "Burocracia y explicitación de lo realizado para el profesional del curso siguiente" (C.185).
- "Elaboración de ACIs" (C.93).

## **7. Otros**

- "Se le exige más de lo que puede dar. Se tiene la idea de que en el centro es el que menos trabaja porque atiende a los niños por individual o en pequeño grupo" (C.229).
- "Exigencia de resultados en poco tiempo, solución de problemas (es decir, hacer milagros donde no los hay)" (C.272).
- "El deseo de "solucionar" lo que solo puede "mejorar" (C.248).
- "Falta de recursos humanos" (C.239).
- "Atención a profesores, tutores, específicos de área, familias, Departamento de orientación..." (C.322).
- "El aula estable puede ser muy dura" (C.223).
- "Sensación de correr contracorriente" (C.214).
- "La falta de vocación" (C.219).
- "Los compañeros, padres, ambiente de trabajo. La presión que meten todos, los problemas de los alumnos, actitudes" (C.90).

## **E. FACTORES ANSIÓGENOS RELACIONADOS CON LAS FAMILIAS**

Hay gran diversidad de familias; varía el nivel de expectativas, los puntos de vista sobre los problemas y las respuestas educativas, el nivel de implicación, su valoración del trabajo en la escuela y de los profesionales...

Por otra parte, aunque se intenta dar una visión positiva, a veces, lo que se comunica no coincide con lo que quisieran escuchar, los avances lentos **pueden preocupar... Un momento especialmente delicado** es el del primer encuentro, donde se les informa por primera vez de las dificultades detectadas **y se les pregunta por sus impresiones, observaciones...**

El dar noticias negativas o no tan positivas como quisieran, es sin duda una fuente de malestar y tensión.

Hemos organizado las respuestas seleccionadas en tres grupos:

### **1. Problemática**

- "Relación con los padres" (C.35, 41,119, 164, 168, 187, 316, 338)
- "Cuando el nivel de expectativas del profesor PT y tutor no se corresponde con el de los padres" (C.238)
- "El no entendimiento con la familia del alumno" (C.324); "puntos de vista muy diferentes con los padres" (264); "problemas o tensiones con los padres" (C.261); "algunos padres" (C.107)
- "Reuniones con padres cuyas expectativas no son realistas" (C.73, 88)
- "Poca colaboración por parte de los padres" (C.79, 106, 121, 125)
- "Dificultades para trabajar con los padres" (C.30, 91, 124, 236)
- "Tener que "abrir los ojos" a los padres/madres por la situación de sus hijos/as" (C.158)
- "La no aceptación por parte de las familias de la problemática de los niños NEEs" (C.78, 92, 183)
- "Siempre somos los portadores de malas noticias en relación con las familias. Las familias no nos valoran y no nos creen capacitados para orientarles. Cuando el alumno mejora, lo achacan al gabinete privado que pagan cuando la realidad es que en dichos gabinetes hacen el material adaptado por nosotros en la escuela. Esta sociedad únicamente valora lo que cuesta dinero. Las familias tienen una gran dificultad de aceptación de **los problemas de sus hijos"** (C.87)

## **2. Tipologías de familias**

- "Padres amenazantes, padres que no aceptan las diferencias de sus hijos/as" (C.110)
- "Padres que presionan porque no quieren darse cuenta del problema de su hijo" (C.112)
- "La falta de implicación de algunas familias con niños de NEE" (C.20, 163, 348)
- "Excesiva ambición de la familia (C.38)
- "Problemas de difícil solución desde la escuela: familias desestructuradas" (C.188)

## **3. Respecto a las respuestas emocionales de los padres**

- "La relación con los padres: el hablar de las dificultades de sus hijos resulta doloroso para ellos y aunque siempre hablamos de dar una visión positiva, los resultados y los lentos avances no tranquilizan a los padres y esto genera intranquilidad, nerviosismo" (C.123)
- "El animar a las familias en los momentos difíciles" (C.248)
- "Cuando hay que informar a los padres de las dificultades de sus hijos" (C.39, 103)
- "Detectar posible caso de nees y sus familiares no son conscientes...y toma de decisiones delicadas" (C.99)

## **F. FACTORES ANSIÓGENOS RELACIONADOS CON METODOLOGÍAS Y RESPUESTAS EDUCATIVAS**

Si no hay un diagnóstico adecuado, será complicado hacer un plan de trabajo donde se incluyan unos objetivos, contenidos, metodologías, actividades y criterios de evaluación. El que estos elementos del currículo no estén clarificados puede producir inseguridad. Esta tarea requiere fundamentalmente formación, tiempo, coordinación, voluntad y actitud positiva.

Diferenciamos cuatro grupos:

### **1. Evaluación**

- "La evaluación del niño" (C.270)
- "Incapacidad para abordar todas las limitaciones del alumnado: diagnóstico adecuado" (C.155)

- “Desconocer la patología y el porqué del comportamiento de un alumno” (C.316)

## 2. Metodología

- “La utilización de metodologías inadecuadas en el aula ordinaria obstaculiza el trabajo dentro del aula” (C.74)
- “Seguimiento de la materia dentro de la clase ordinaria. Búsqueda de coordinación con los compañeros para que sepamos donde y qué hemos trabajado y así programar las siguientes sesiones” (C.112)
- “Encontrar la metodología específica para cada alumno” (C.94, 202, 270); “el no dar con el método adecuado de tratamiento” (C.168, 316, 317); “Encontrar métodos o materiales que respondan a las necesidades de cada alumno/a” (C.103)
- “No poder controlar toda la adaptación de los trabajos en todas las áreas, tanto para el aula como para casa” (C.107)
- “Se miran más los resultados que los procesos. Demasiados contenidos y pocas habilidades. Demasiado temario y libro de texto Se esperan parecidos resultados en alumnos diferentes” (C.142)
- “La exigencia de preparación de material por parte del profesorado” (C. 275)

## 3. Relacionadas con los objetivos

- “No conseguir llegar a atender las necesidades de sus alumnos y no llegar a un acuerdo con el tutor para plantear el apoyo” (C.157)
- “Marcar adecuadamente los objetivos” (C.270)
- “El no tener objetivos” (C.56)

## 4. En relación con otros profesionales

- “La coordinación-falta de coordinación, propuestas de trabajo novedosas o distintas a lo habitual o conocido. Cualquier propuesta que implique reestructuración o cambio de rutinas del profesorado (claustro) (C.7, 23, 107)

## G. MANIFESTACIONES DE ANSIEDAD EN EL PROFESORADO DE APOYO

Hemos recogido una serie de estados emocionales, anímicos y físicos, que van unidos al ejercicio de la profesión (22). Se pueden observar en la siguiente figura.

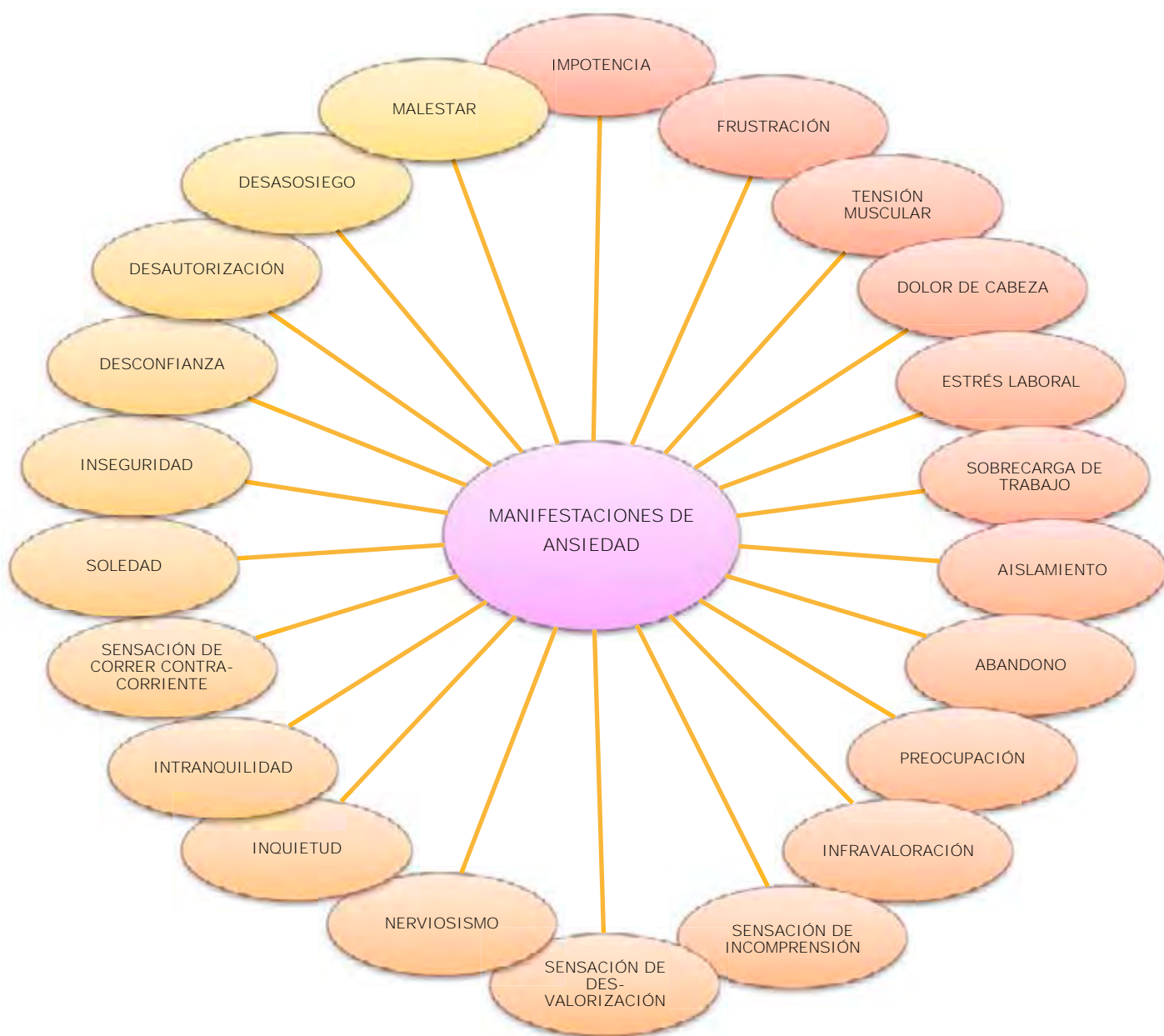


FIGURA 9. MANIFESTACIONES DE ANSIEDAD EN EL PT. Elaboración propia.



## CAPÍTULO VII. DISCUSIÓN DE RESULTADOS, CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.

Iniciábamos este trabajo con la exposición del objetivo que nos ha guiado, es decir la descripción, análisis e interpretación del perfil del profesor de apoyo en la CAPV. Gracias a la amplia colaboración del colectivo estamos en disposición de ofrecer unos resultados y conclusiones que no dudamos en valorar como muy satisfactorios.

### 1.- DISCUSIÓN DE HIPÓTESIS

Hemos formulado unas hipótesis y es el momento de comprobar los resultados

➤ **Hipótesis 1.** "La integración escolar y la innovación de la organización de los centros para dar respuesta a la diversidad del alumnado no depende en exclusiva de la publicación de normativas y de la introducción de recursos personales y materiales adicionales, sino de que la escuela cumpla con un modelo de innovación y formación basado en la filosofía de la inclusión. En el curso 2010-2011 aún no se ha logrado una educación inclusiva en todos los centros escolares de la CAPV. Los profesores especialistas en educación especial son necesarios y existe un amplio margen de mejora en cuanto a su labor".

#### ▪ **Resultado**

Se confirma la hipótesis. Tanto las normativas como los recursos personales y materiales son imprescindibles, aunque no suficientes. Por otra parte, se demuestra que hay diferencias importantes en cuanto a la atención a la diversidad en los centros y que aún queda una labor importante que realizar en este sentido. Los profesores de educación especial son necesarios para la práctica totalidad de los docentes que contestan al cuestionario.

➤ **Hipótesis 2.** “La formación inicial del profesorado de educación especial es heterogénea e insuficiente. Hay variedad de titulaciones entre los profesionales en activo”.

▪ **Resultado**

Se confirma la hipótesis a medias, puesto que en algunas de las materias que hemos planteado, sí se considera que ha habido una buena formación. Hemos comprobado que es así la realidad, que el profesorado está en posesión de un amplio abanico de titulaciones y habilitaciones. En ocasiones da la impresión de que a pesar de tener varias titulaciones, no se sienten bien formados en algunas áreas aunque se sienten suficientemente bien formados en otras.

➤ **Hipótesis 3.** “Hay dificultades para el acceso a una educación permanente”.

▪ **Resultado**

Se confirma la hipótesis. Prácticamente la totalidad del profesorado la considera necesaria y han participado en actividades, pero se detectan dificultades. Principalmente que los cursos están orientados desde la teoría y el interés del colectivo está en la práctica. No se les ofrece lo que necesitan. Además la falta de tiempo, la necesidad de desplazamientos y en ocasiones el tener que dejar a los alumnos complican aún más esta formación. Al colectivo de sustitutos no se les favorece la inscripción. Hay una necesidad claramente insatisfecha.

➤ **Hipótesis 4.** “La cultura de la colaboración, en la mayoría de los casos, es muy difícil de llevar a la práctica, sobre todo en el caso del profesor tutor y el profesor de apoyo”.

▪ **Resultado**

Se confirma la hipótesis. El 77.5% de los docentes señala que es difícil lograr esta colaboración, aunque la mayoría afirma que trabaja en equipo con el tutor. No es incompatible el hecho de trabajar juntos y sentir que no es fácil el hacerlo. En general se observa buena voluntad, vocación y predisposición por parte de los profesores de apoyo. Las dificultades tienen su origen en múltiples causas: tipo de alumnado, falta de tiempo, concepción de la atención a la **diversidad en el centro...**



➤ **Hipótesis 5.** "El profesor de apoyo no tiene claro cual es su rol dentro del centro".

▪ **Resultado**

Se confirma la hipótesis. A pesar de que las funciones están establecidas en la Orden de 30 de julio de 1998, existe una opinión generalizada (93.9%) de que hay que clarificar el rol del profesor de educación especial. No está claro a qué alumnado hay que atender, en los alumnos con varias necesidades, qué es lo prioritario a reforzar, qué corresponde a cada uno de los profesionales que intervienen, con qué medios se debe hacer el trabajo, cómo responder a problemáticas de trastornos emocionales y enfermedades mentales que están afectando al rendimiento, **etc...**

Con independencia de cómo figure en el Proyecto Educativo del Centro la distribución de tareas, la claridad, tanto de las funciones, como de las responsabilidades, es un requisito fundamental para poder realizar un trabajo satisfactorio, ya sea para el profesor de apoyo o para cualquier otro docente del centro. De hecho, una no delimitación de funciones, sería un síntoma muy claro de una organización deficiente.

➤ **Hipótesis 6.** "Puede haber divergencias entre los diversos profesionales a la hora de concebir y afrontar la atención a la diversidad".

▪ **Resultado**

Se confirma la hipótesis. Para el 82.8% la presencia de estas divergencias es una realidad. En la práctica cotidiana, opiniones diferentes en cuanto al **diagnóstico, el tipo de trabajo a realizar, modalidades de intervención...** pueden obstaculizar el ejercicio adecuado de la profesión. Y eso a pesar de que el centro escolar tiene una responsabilidad y un compromiso en ofrecer calidad educativa a todos y cada uno de sus alumnos.

➤ **Hipótesis 7.** "El profesor generalista o tutor tiene una concepción equivocada sobre lo que significa atender a todos los alumnos/as".

▪ **Resultado**

Se confirma la hipótesis. Según los resultados de la encuesta hay una mayoría de profesorado generalista que aún no se implica lo suficiente con la integración escolar. El 69.2% de profesores de apoyo comparte esta afirmación,

lo que es un dato preocupante porque los tutores son los verdaderos protagonistas de la integración y la acción educativa. No debemos olvidar que la respuesta al alumnado con NEEs, más que una actuación puntual de unos profesores especialistas, es una actuación y filosofía de centro. El especialista tiene una función importante, pero el apoyo compete a todo el profesorado.

➤ **Hipótesis 8.** "El profesor de apoyo ha sido y sigue siendo, en muchos casos, el defensor de la integración en los centros. Es el que ha tenido que afrontar, a menudo en solitario, cualquier problema ante la ausencia de otros recursos personales o materiales. Muchas veces el profesor de apoyo se ha sentido y se siente solo dentro de su entorno. Con frecuencia su labor es incomprendida y se le hace responsable de los fallos de la integración".

▪ **Resultado**

También se confirma esta hipótesis. Para el 85.1% esta afirmación muestra la realidad. Se sienten solos ante las dificultades del alumno. A la vista de estos datos, la concepción de la educación de los alumnos con NEEs como una tarea de colaboración de todo un centro escolar, queda lejos todavía, en muchos casos, de la práctica escolar.

➤ **Hipótesis 9.** "Con frecuencia el profesor especialista en educación especial adquiere un papel subordinado con respecto al profesor generalista".

▪ **Resultado**

Los resultados confirman la hipótesis, cuando una mayoría de profesores de educación especial (69.7%) siente adquirir este papel de subordinación respecto al generalista. Esto, sin duda afectará a la cooperación, coherencia, diálogo, reflexión, creación de experiencias positivas y a la construcción de un encuentro profesional satisfactorio.

➤ **Hipótesis 10.** "Los lugares de trabajo para el ejercicio profesional son los espacios- aulas con peores condiciones del centro".

▪ **Resultado**

Rechazamos esta hipótesis. Tan sólo el 6.5% de los profesores de apoyo considera poco o nada agradable su espacio de trabajo. Al menos, las condiciones "físicas" parecen adecuadas.

➤ **Hipótesis 11.** "Materiales específicos que existen, basados en las nuevas tecnologías, son infrautilizados debido a la falta de formación".

▪ **Resultado**

Se rechaza esta hipótesis. La mayoría de los profesores de apoyo (81.4%) afirma conocer y utilizar materiales específicos o programas informáticos para la atención educativa del alumnado con NEEs. Han recibido formación de la Administración Educativa, Berritzegune, centro y compañeros. Aunque se muestran interesados en aprender más.

➤ **Hipótesis 12.** "Las relaciones con los asesores de NEEs de los Berritzegunes son insuficientes".

▪ **Resultado**

Se confirma la hipótesis. Para la mayoría (71.5%) son insuficientes.

Recordemos algunas tareas del asesor: realizar el diagnóstico, la evaluación psicopedagógica y la propuesta de escolarización del alumnado de NEE en colaboración del PT y demás profesionales; asesorar y facilitar orientaciones al profesorado que interviene con alumnado de NEEs con relación a la adecuación de la programación educativa y el modelo organizativo del aula, al óptimo proceso de enseñanza-aprendizaje de dicho alumnado; orientar a los centros, responsabilizarse de los planes de formación del profesorado, informar y orientar a las familias **de alumnado con NEE...**(Orden del 27 de marzo de 2001). Sin duda es una figura necesaria. Lo que sorprende es que tan sólo un tercio de los profesores de apoyo (28.5%) está satisfecho de las relaciones con los asesores. Algo está fallando y habría que profundizar en este tema.

➤ **Hipótesis 13.** "Las relaciones de los profesores de EE con profesionales de distintos ámbitos relacionados con la EE (redes sociales, sanitarias, educativas) para la respuesta a necesidades complejas (salud mental, recién llegados, situaciones sociales desfavorecidas) son escasas".

▪ **Resultado**

Se confirma la hipótesis. Para un 62.5% las relaciones son escasas.

Para nosotros está claro que la escuela por sí misma no puede resolver todas las necesidades que plantean los alumnos; hace falta una colaboración con los servicios sociales y sanitarios. Las problemáticas relacionadas con la

pertenencia a medios sociales y culturales desfavorecidos y problemas graves de salud mental necesitan otros tipos de respuesta aparte de la curricular.

➤ **Hipótesis 14.** “No se ha difundido lo necesario a toda la población vasca los objetivos que se persiguen con el programa de integración escolar en el marco de una escuela inclusiva”.

▪ **Resultado**

Se confirma la hipótesis. Para una mayoría de los profesores (72.6%) esto es una realidad. Es importante que la sociedad sepa que ha habido un cambio si queremos lograr que se modifiquen actitudes. Vamos a poner un ejemplo: el alumnado con NEEs debe hacer deporte y puede jugar con otros niños al fútbol. Para poder compartir esos momentos de ocio, es decir jugar un partido, hay que decidir si va a jugar unos minutos al principio, en el medio o al final del partido. Los padres de los otros niños deben saber y aceptar que los equipos van a ser diversos, que no sólo van a jugar “los buenos”. Se requiere una labor de información previa. El objetivo, es lograr una integración social cuando los niños sean adultos y que no se relacionen exclusivamente en ambientes específicos. Y eso exige publicidad y dar a conocer los proyectos.

Una vez recogidas y analizadas las respuestas comprobamos que hay malestar en el colectivo. La política autonómica de la CAPV constituye sin duda un factor relevante para la orientación, aplicación y éxito de esta gran innovación que se ha dado en los centros escolares pero por múltiples razones, el discurso de la escuela inclusiva, en ocasiones, ha quedado relegado a la mera teoría.

## 2.- CONCLUSIONES

Nos planteábamos además de dar a conocer los resultados de las encuestas, facilitar criterios y estrategias que ayuden a mejorar tanto su actividad como su satisfacción profesional.

Teniendo en cuenta estos objetivos, vamos a enumerar algunas conclusiones con la intención de recoger algunas ideas que faciliten propuestas de mejora.

Estas conclusiones parten de los análisis e interpretación de los datos articulados en este informe. Organizaremos la exposición de este apartado siguiendo el orden de las dimensiones anteriormente presentadas.

La escuela vasca se transforma, y se ha enfrentado a un profundo proceso de renovación pedagógica. Anteriormente tuvo que dar respuesta a la euskaldunización de la sociedad, alumnado, **profesorado...** para lograr una escuela bilingüe. Posteriormente a la inclusión. Algo más adelante a la introducción de las **nuevas tecnologías...** Parece ser que algunos docentes pueden sentirse abrumados por los cambios acontecidos. Y puede que sientan lo **que se denomina: "fatiga profesional"**.

Tal y como hemos ido comprobando a lo largo de la investigación que presentamos, hay que resaltar que el sistema educativo ha hecho una importante apuesta por la inclusión del alumnado con NEEs y que se ha dado una importante dotación de medios. Podemos hacer una valoración positiva de lo acontecido. No obstante, hemos identificado varios aspectos que consideramos susceptibles de mejora. A continuación exponemos algunas propuestas de actuaciones.

## **2.1.- CONCLUSIONES SOBRE LOS DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES DE LOS PROFESORES DE APOYO QUE HAN TOMADO PARTE EN LA INVESTIGACIÓN**

Participan profesores de todas las edades, el 14% son menores de 30 años y casi el 40% son mayores de 45 años. En una edad intermedia, entre 30 y 45 años tendríamos el grupo restante, algo menos de la mitad.

Cabe reseñar que desde el punto de vista del género se mantiene una amplia mayoría de mujeres entre las personas que ocupan los puestos de PT.

Su formación académica es fundamentalmente el Magisterio, presentando el abanico de todas las especialidades, excepto un escaso porcentaje del 7% que poseen licenciaturas relacionadas con la Educación Especial y no son maestros. Algo más de la mitad, el 55% alcanza el grado de licenciado y hay una cuarta parte que tiene tres títulos universitarios o más. Dos personas alcanzan el grado de doctor. Cuando en la formación inicial no se incluye la EE, se han realizado habilitaciones en esta área (en Psikolan, Isep, Deusto...).

Los PTs son fundamentalmente de Bizkaia y Gipuzkoa y en menor medida de Araba, casi una quinta parte. Esta última provincia tiene menos población y en consecuencia menor número de plazas de PT.

La media de años de docencia en EE es de 10.92. Algunos han ejercido en las aulas ordinarias antes de pasar a la EE. Es amplio el porcentaje de profesorado con experiencia en nuestra investigación.

La mayor parte trabaja en un centro público, un 69.3%, frente a un 30.7% que trabaja en la red concertada.

El 66.3% tiene una plaza estable y el 33.7% está en situación de interinidad o sustitución. El tema de la estabilidad en cuanto al tiempo aparece en los resultados cualitativos como requisito básico para el buen funcionamiento de un sistema de apoyo. La estabilidad favorece la creación de una experiencia conjunta con otros docentes, orientador, familia, la continuidad de los planes de trabajo, la motivación continuada y los vínculos emocionales con los alumnos. Permite aprender de los errores/aciertos y unificar criterios con los otros integrantes del equipo. También ofrece más facilidad para acceder a los cursos

de formación. Convendría tener como objetivo el logro de una estabilidad en las plantillas.

El 87.7% de los docentes tienen una dedicación completa a la EE y tan solo un 12.3% tienen parcial.

El 1.1% de los PTs trabajan únicamente en la etapa de Infantil, el 33.3% solo en la etapa de Primaria y el 23.3% en la de Secundaria. Además, una parte ejerce tanto en Infantil como en Primaria (28.4%), otra en las tres etapas de enseñanza (el 11.2%) y el 2% en Aulas de Aprendizaje de Tareas.

Con respecto al tipo de aula, el 89.3% ejerce en aula de apoyo y el 10.7% en aulas estables.

El tamaño de los centros donde trabajan es variado, el número de alumnos de algunos es pequeño, 160-200 y en el otro extremo, hay varios que superan los 1000.

## **2.2.- CONCLUSIONES RELACIONADAS CON LA FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE**

La trayectoria formativa para cubrir la necesidad de profesores de educación especial se ha llevado a cabo, como hemos expuesto previamente, de manera muy diversa. Enseñanza no reglada; los primeros cursos para maestros y médicos con una duración de 1 año y 7 asignaturas en 1923/24; los dos años académicos en el Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica; 1 año para los maestros ordinarios en 1965; los dos últimos años de carrera de especialidad en las licenciaturas de Filosofía y Letras/Filosofía y Ciencias de la Educación en la década de los 60; en los años 70 cursos de especialización (manera fácil de obtener el título de PT) con una duración de 1 año, 6 ó 3 meses en verano y en ocasiones impartidos por un profesorado carente de formación y de experiencia con personas discapacitadas. En el curso 1976/77 se inicia la implantación progresiva del título de Maestro especialidad de Educación Especial, **habilitaciones diversas, etc...**, **constituyen una disparidad de itinerarios** formativos.

A lo largo de la historia las normativas hacen referencia a la obtención de una **“titulación adecuada” y la especialización correspondiente para el ejercicio** de la profesión.

La situación actual a la vista de las respuestas de las encuestas es la siguiente:

**1.** Más del 50% del profesorado considera haber recibido una educación escasa en materias relacionadas de forma estrecha con la Educación Especial como: Respuesta educativa al alumnado de altas capacidades, Educación intercultural, Competencias emocionales y sociales del profesor, Psicopatología-Neuropsicología, Tratamiento de los problemas de conducta y Técnicas de motivación.

Por otra parte, las materias denominadas: Discapacidades que pueden presentar los alumnos, Características psicomadurativas de los alumnos de primaria y secundaria, Trastornos del lenguaje, Conocimiento sobre los contenidos de las diferentes materias que se imparten en la educación obligatoria, Evaluación psicopedagógica, Métodos y estrategias de enseñanza eficaces parecen suficientemente asentadas aunque no se puede obviar el porcentaje importante de PTs que las valoran también como escasas.

Esta situación parece claramente mejorable. La investigación cualitativa ha revelado algunas razones que explicarían este déficit de formación inicial: se han ofrecido titulaciones de especialista con habilitaciones y minicursillos de contenidos mínimos; hay una percepción de que falta interés y vocación en algunos profesionales que no pondrían de su parte lo necesario para prepararse; la Universidad ofrece contenidos insuficientes e inadecuados y en general hay poca exigencia en la carrera de Magisterio, que es considerada como carrera **“fácil” y con salida laboral...**

**2.** En cuanto a las sugerencias recibidas para mejorar el plan de estudios, se reclama un cambio en el curriculum de la Universidad. La información obtenida apunta a que en la mayoría de contenidos únicamente se imparte una orientación teórica, siendo evidente la necesidad de buscar un componente más práctico que les permita realizar un aprendizaje acorde con el trabajo que van a desempeñar en el futuro. En su plan de estudios hay materias que luego no



tienen ninguna aplicación. Se ve la necesidad de incorporar el análisis de casos prácticos para buscar respuestas eficaces. Fundamentalmente proponen incidir en metodologías y organizaciones inclusivas, evaluación de necesidades, recibir formación sobre intervención con familias, alumnado que presenta trastornos emocionales, mentales y otras problemáticas, logopedia, Administración educativa, base legal de la labor del PT y salidas profesionales, etc...

**3.** Hemos constatado que la titulación no siempre produce una adecuada **calificación profesional. A pesar de una titulación "alta", muchos profesionales "sobretitulados"**, persisten situaciones de insuficiente formación. También hay quien manifiesta que el trabajo personal debería ser más intenso, que es necesario leer, investigar y reflexionar mucho más de lo que se hace.

**4.** Los PTs opinan que todo profesor, tanto los generalistas como los especialistas, deben estar capacitados para responder a las demandas de una escuela inclusiva. Para ellos también el profesorado generalista y tutor deberían obtener en su formación inicial las herramientas necesarias para actuar en situaciones en que aparezcan dificultades de aprendizaje.

**5.** En cuanto a la formación permanente prácticamente la totalidad asegura que ha participado en actividades de perfeccionamiento en los tres últimos años. Podemos diferenciar entre cursos, que han realizado todos, con una asistencia media de 4.49 y congresos, symposiums y jornadas, con una media de 2.14. Hay 88 profesores que no han acudido a ninguno. Las principales dificultades que manifiestan para tomar parte en ellos son la falta de estabilidad en el trabajo, falta de tiempo, los desplazamientos, menos opciones para los centros concertados y que los cursos que se les ofrecen no son de su interés porque están centrados en la teoría. También identifican como un problema la falta de deseo en reciclarse, debido a que en algunos casos se les pide una actuación repetida.

La necesidad y exigencia de formación específica es una constante. Urge por tanto encontrar una respuesta satisfactoria a esta demanda. Reclaman el derecho a una capacitación que les posibilite perfeccionarse y obtener instrumentos para un mejor ejercicio de su práctica. Hay que matizar que el contenido de lo que proponen varía de unos docentes a otros, dependiendo

sobre todo de su nivel actual de formación y de su experiencia. Nos preocupa que habiendo interés en cualificarse, como ha quedado de manifiesto, en algunos casos haya pocas posibilidades.

El tema más demandado para esta formación permanente es el relacionado con el lenguaje, tanto su desarrollo, como la logopedia y los trastornos de comunicación. La Escuela detecta este tipo de necesidades y aunque existe un colectivo de logopedas que forman parte del Berritzegune, que trabajan o bien directamente con el alumno o bien ofreciendo pautas de trabajo, éste no satisface todas las demandas, y tanto el PT como el tutor deben intervenir en determinadas ocasiones.

Consideran también importante profundizar en la formación sobre evaluación psicopedagógica y en la respuesta educativa del alumnado que presenta múltiples problemáticas y necesidades: dislexia, disgrafía, cálculo, razonamiento abstracto, idiomas, salud mental, patologías motrices y **sensoriales, acoso escolar, trastornos psicoemocionales, altas capacidades...** Además el profesorado necesita conocimientos sobre materiales de trabajo, competencias emocionales, relaciones con las familias y el profesorado, **psicología evolutiva, atención temprana, etc...**

La capacitación permanente de los profesores de apoyo puede llevarse a cabo mediante la participación en Congresos, Jornadas, Cursos, Grupos de Estudio, Talleres. Hay que facilitar el intercambio de conocimientos y experiencias entre distintas instituciones, tanto a nivel nacional como internacional.

**6.** En la investigación cualitativa surgen también las necesidades de supervisión de su trabajo y la coordinación con PTs de otros centros. La supervisión es un proceso que facilita la reflexión y el análisis crítico sobre aspectos significativos de lo vivido y observado en las aulas. El trabajo de supervisión, que debe hacerse por profesionales bien formados y experimentados, ayuda a esclarecer dudas y guía en el camino a seguir. Puede ser conveniente para alguien que trabaja en un aula de apoyo acudir a sesiones de supervisión.

**7.** En lo que respecta al esfuerzo económico realizado para su reciclaje, observamos fundamentalmente tres grupos:

- Un primer grupo, compuesto por casi un tercio del profesorado que ha hecho un gran esfuerzo.
- Un segundo grupo, donde se sitúa otra tercera parte, que afirma que el esfuerzo ha sido poco.
- Un tercer grupo, el resto de PTs, que se posiciona en un lugar intermedio.

**8.** Aunque la media de revistas de la especialidad a la que están suscritos los centros es de 1.40, un grupo significativo (133 profesores) afirma que sus centros no están suscritos a ninguna. Esto sugiere que puede haber lagunas en cuanto al conocimiento de las últimas investigaciones-experiencias-avances habidos en materia de educación especial, si bien no se ha evaluado la posibilidad de estar suscritos a nivel particular. La tarea del PT (y del resto del profesorado) requiere de un conocimiento lo más actualizado posible en temas tanto de fracaso escolar como de inclusión. Su acción no debe realizarse desde el tanteo sino que debe apoyarse en fundamentos teóricos sólidos y en prácticas que hayan probado su eficacia. Para ello, la actualización es imprescindible.

**9.** Los centros compran aproximadamente una media de 3 libros de EE al año, aunque se mantiene un grupo de 52 profesores que afirma que en su centro no se compra ninguno. Otro grupo prácticamente igual (53) dice que en su centro se compran 5 o más. Los comentarios libres apuntan a que por lo general no hay dificultades para adquirir lo que necesitan.

La formación específica cobra una gran importancia y la cualificación profesional y la experiencia dan seguridad y confianza. El profesor de apoyo se define como un especialista al que se le supone capacitado para realizar un trabajo adecuado con alumnos de NEEs y sus familias, así como para aportar un apoyo técnico en cuanto cómo organizar la respuesta educativa para estos alumnos. Para los tutores la presencia de compañeros preparados para realizar las tareas que tienen asignadas es muy importante, necesaria y da credibilidad.

**10.** Las instituciones encargadas de formar a los futuros docentes tienen, como cualquier otra institución pública, un compromiso con la sociedad a la que sirven, en este caso, formar profesionales de la educación. Por mi responsabilidad como profesora, y después de haber leído en las encuestas que hay que mejorar el plan de estudios de la Escuela de Magisterio (aunque tal y como hemos descrito en la primera parte de esta tesis, hay varios itinerarios formativos que conducen al ejercicio de la profesión), deseo dedicar unas líneas a explicar el futuro que espera a esta especialidad.

Con los nuevos planes de formación del profesorado los estudios de Magisterio pasarán a tener una duración de 4 años, con lo cual sería de esperar que el aumento de horas lectivas y prácticas implicase un aumento de la cantidad e idoneidad de la enseñanza con el objetivo de adquirir las competencias necesarias. Sin embargo, en lo que respecta a la educación especial no va a ser así. El anterior plan requería de 100 créditos que van a pasar a 60. Los futuros 60 créditos están divididos en tres partes: formación teórica en forma de asignaturas optativas, practicum y trabajo de fin de grado. Para las asignaturas se destinan 30 créditos (previamente en el segundo curso se han impartido 12 créditos a todos los profesores generalistas). La tarea de seleccionar unos contenidos para formar un perfil profesional que, al menos de momento, se dedica a la atención directa de alumnado de 2 a 21 años con todo tipo de problemáticas no es nada sencilla. Estaría de acuerdo con algunas de las sugerencias que han señalado los profesores en la encuesta.

Para subsanar estos déficits de formación que parecen inevitables se podrían introducir materias complementarias en el período de formación inicial. Una actividad que se ha llevado a cabo en ocasiones con ayuda económica del Vicerrectorado de Campus, es la de contratar profesionales externos a la Universidad para ofertar cursos considerados de interés. Permite flexibilidad, diversidad de contenidos y resulta muy interesante. El alumnado tendría la oportunidad de completar y profundizar la formación de su perfil profesional en razón de sus intereses. Habría que seleccionar muy bien los contenidos de dichos cursos para no caer en la repetición o en contenidos teóricos sin aplicación práctica alguna. Otra posibilidad sería la de ofertar Másteres. Estos tendrían que ofrecer un plan de estudios riguroso y acorde con las exigencias del perfil. Convendría además que el profesorado que impartiera docencia en

ese nivel acreditara su experiencia práctica en la materia, es decir hubiera trabajado previamente con alumnado de educación especial durante un período **significativo de tiempo**. Entre los posibles obstáculos a estas "soluciones" apuntaría fundamentalmente dos: el primero, la dificultad existente para lograr acercar a la Universidad a profesionales familiarizados con la práctica y el segundo, que para impartir clases en algunos másteres, (los relacionados con la investigación) hay que estar en posesión del título de doctor.

En lo que respecta a la formación del profesorado generalista, se contemplan dos asignaturas obligatorias en su itinerario: *Dificultades en el Desarrollo y en el Aprendizaje y Escuela Inclusiva*. Creemos conveniente que el profesorado de todos los Departamentos de Magisterio se implique e incluya en sus programas contenidos relacionados con las diversas dificultades que puedan surgir en los aprendizajes de sus áreas de conocimiento (matemáticas, lengua, **conocimiento del medio...**) porque ésta es la única manera de lograr una escuela inclusiva de verdad.

**11.** Debemos considerar como una propuesta enriquecedora el dar a conocer experiencias positivas de integración-atención a las NEEs llevadas a cabo en la CAPV que podrían servir para orientar la práctica en otros centros. Sabemos que hay que mantener el principio de confidencialidad, pero ello no debería impedir la investigación y publicación de las actuaciones llevadas a cabo con éxito.

**12.** La Administración debe poner todas las medidas a su alcance para mejorar las condiciones de los procesos de formación. Se debe apoyar la carrera profesional de cada profesor. En la actualidad no se ha conseguido un consenso acerca del significado de la inclusión, pero la Educación especial debe seguir ampliando y mejorando sus esfuerzos para responder adecuadamente a todos los alumnos con necesidades educativas especiales.

### **2.3.- CONCLUSIONES RELACIONADAS CON EL TRABAJO EN EL CENTRO**

Los resultados obtenidos del análisis e interpretación de los datos sobre los centros, nos han permitido concluir lo siguiente:

**1.** Tres de cada cuatro de los profesores de apoyo encuestados opinan que en sus centros la interacción social de los niños de integración con sus compañeros es real. Tan solo una cuarta parte dice que esa interacción se produce solo a veces. Depende de la edad, de las características de los alumnos, del tamaño del centro y de las actitudes. Cuanto más pequeños son los centros y a edades más tempranas es más fácil. Resulta más difícil lograrlo con el alumnado que se escolariza en aulas estables, secundaria y aulas de aprendizaje de tareas.

Conseguir tanto la interacción social del alumnado como la colaboración entre los profesores es más difícil en secundaria. Para llevar a cabo una integración óptima es necesaria la implicación de toda la comunidad educativa, algo que resulta especialmente complicado de llevar a la práctica, debido a que las exigencias curriculares en esa etapa se amplían, se objetiva una falta de formación, escasez de tiempo, diferencias de talante personal, diversidad de estilos profesionales,...hay una tendencia histórica de segregación que no se ha superado. No sabemos cuáles son las razones por las que se justifica la carencia de asignaturas relacionadas con la educación especial en el curriculum de los profesores de secundaria.

**2.** El esfuerzo y dedicación de los PTs no es siempre valorado de la misma forma por los tutores, ya que hay un grupo que no lo comprende. Casi la mitad de los PTs sienten que a veces no se les atribuye una gran importancia. Los tutores tienen más alumnos, con la correspondiente carga de trabajo y responsabilidad, por la diversidad presente en las aulas y algunos creen que los PTs, por el hecho de tener menos, hacen una labor más sencilla. Eso dificulta la empatía con ellos.

Por otro lado algo más de la tercera parte de los PTs no se sienten **considerados como especialistas "a veces", como colaboradores a los que pueden acudir cuando lo necesiten.** Del análisis cualitativo se deduce que: en

algunos centros el consultor es una figura de mayor relevancia, se considera más importante la figura del tutor y hay poco respeto hacia el PT.

Para casi la totalidad de los PTs es necesaria su presencia, resultando también muy valorado el técnico especialista en apoyo educativo.

**3.** El trabajo dentro del aula ordinaria lo dirigirá uno u otro profesional según las características del alumno. En general será el PT el encargado cuanto más difícil resulte seguir el ritmo de la clase. La mayoría de PTs intervienen en la programación del currículum del aula ordinaria, y eso parece muy adecuado y conveniente.

**4.** Algo más de la mitad de los profesores de apoyo considera que el tutor no ha asumido todavía que dentro de sus competencias entra el formarse en educación especial. Necesitan recursos, técnicas de intervención, motivación y conocimiento de otros casos prácticos para mejorar su labor docente y ser más eficientes, pero por razones varias, entre las que podemos apuntar a que el tutor tiene que preparar las materias, evaluar de forma apropiada, actualizarse en nuevas tecnologías, adquirir competencias en idiomas y en general cumplir con todas las múltiples funciones que tienen asignadas, aún no lo han considerado. La atención a la diversidad exige además una formación adicional que cuesta un esfuerzo suplementario. Quizás hasta ahora hayan estado a la **espera de "expertos" en educación especial. Creemos que en la medida que** aumenta el alumnado que precisa atención individualizada aumentará el número de profesores que se conciencien con la nueva realidad socio-educativa y responderán a este reto. A esta evolución también contribuirán los cambios que se están introduciendo en la formación inicial de los profesores generalistas.

**5.** Con respecto a la prevención podríamos clasificar los datos recogidos fundamentalmente en tres grupos y estos datos nos presentan una realidad muy variada del tipo de funcionamiento de los centros: el primero, formado por la tercera parte del profesorado, afirma que en su centro se realiza siempre y con frecuencia. Un segundo, formado por la cuarta parte, para el que se realiza rara vez y nunca, y un tercero, más numeroso, del 39.8%, que se posiciona en un lugar intermedio, diciendo que a veces. Las razones que apuntan para que no se haga son fundamentalmente que hacen falta recursos y que con algunos casos no es posible una prevención por parte de la escuela por el tipo de

problemática que presentan los alumnos (sordociegos...). Identificamos aquí un tema susceptible de mejora.

**6.** En la mitad de los centros tienen dificultades para dar respuesta a los **problemas sin demora "o" sin que se produzcan retrasos, responsabilizando de ello a la falta de profesionales.** Hace falta un número suficiente de profesores de apoyo, bien formados, con un trabajo continuo y con recursos didácticos. Es necesario que para responder de forma adecuada a las demandas de ayuda los problemas no superen las posibilidades que existen de solucionarlos.

**7.** La coordinación con los tutores es otro tema explorado. Un 40% de profesores de apoyo manifiesta tener dificultades en algunas ocasiones para trabajar junto a ellos. En la investigación más cualitativa la gran cantidad de comentarios suscitados revela la importancia que este tema tiene. La opinión general entre los profesores, expresada en los cuestionarios, confirma que hay al menos nueve variables que afectan al ámbito de la coordinación: falta de tiempo, actitudes, dinámica del centro educativo, excesivas responsabilidades de los tutores, sobrecarga de trabajo, cambios frecuentes de plantilla, contratos a tiempo parcial, tipología amplia de alumnado y falta de concienciación de la importancia de la labor en equipo. En algunos centros el trabajo del profesorado de apoyo se concibe al margen de la actividad habitual del profesorado tutor y eso en el día a día de la actividad escolar no es conveniente. Las relaciones personales y las actitudes de cada cual condicionan mucho la adecuada marcha del proceso educativo.

En los centros existe un problema fundamental que es el de la gestión del tiempo. Se trata de un problema complejo. Es imprescindible una buena estructuración y organización del mismo. Parecer ser una característica **"endémica" de nuestros centros** escolares y hoy por hoy no parece que vaya a poder solucionarse.

A pesar de las dificultades, se reconoce la necesidad de mantener buenas relaciones interpersonales y de trabajar en equipo. La práctica educativa satisfactoria solo podrá producirse en un contexto de responsabilidades compartidas. Tanto el esfuerzo conjunto como la cooperación son factores que influyen enormemente en la satisfacción profesional.



**8.** El hecho de que el 43.5% de los profesores de apoyo consideren que en su centro, la integración sigue siendo una aspiración después de 25 años de vigencia de esta nueva concepción de la atención al alumnado con NEEs, nos revela una situación que interpretamos como de escasa apertura y renovación y que consideramos negativa. Deducimos que las prácticas escolares no se transforman con facilidad.

En el modelo de escuela inclusiva el profesor generalista debe actuar como un profesor investigador y ser capaz de buscar soluciones a las necesidades de sus alumnos en colaboración con otros profesores. El discurso oficial, **“políticamente correcto” sobre la filosofía de la inclusión y de la atención a la diversidad** no parece haber calado en todos los centros. Algunos PTs y profesionales entrevistados se **refieren a la integración como una “ilusión”**, siendo necesarios muchos cambios, la imprescindible implicación de los equipos directivos y la renovación en los sistemas organizativos rígidos, donde aún prima el trabajo individualizado.

Las explicaciones para esta situación negativa son varias y varios los frentes en los que se debe actuar. Hemos visto cómo los factores formación, **medios, tiempo, profesionalidad, condiciones laborales, etc...** intervienen en una compleja interacción y que el programa de Integración ha producido menos cambios de los deseados.

**9.** La existencia de contactos informales y periódicos, ya sea en los pasillos, entre clase y clase, recreos o cuando se pasa a recoger al alumno al aula para dar el apoyo, también ayudan a solucionar muchos de los problemas y cubren una importante parcela del trabajo conjunto. Lo relevante es que haya una buena disposición. En relación a las reuniones programadas sistemáticamente, éstas son habituales para algo más de la mitad de los profesores. En los análisis más cualitativos algunos profesores muestran su disconformidad con una planificación insuficiente de las tareas de coordinación, consideran que las reuniones, que podrían considerarse indispensables, no tienen la dedicación que necesitan. Un exceso de improvisación y un trabajo poco estructurado pueden resultar negativos en muchos casos.

**10.** También se ha puesto de relieve que al 21% de los PTs nadie les ha explicado sus funciones al llegar al centro. Una posible causa puede ser que en algunos centros ha estado ausente el análisis de lo que implica la presencia de profesorado de apoyo y que no se haya analizado lo suficiente en el contexto del Proyecto Educativo, porque éste, en algunos lugares, existe como un papel administrativo y burocrático, como un papel formal y no como algo vivo y a utilizar. Al resto, les han explicado sus funciones los directores, tutores, compañeros, consultor y orientador. Se observa que las combinaciones posibles de estos profesionales son múltiples.

**11.** Otro aspecto que tiene una incidencia directa en el éxito o fracaso del programa de integración es el de la dotación de medios personales. Un dato a destacar es que el 79.3% de los profesores de apoyo opina que no se ha dado una gran dotación de medios para el refuerzo escolar. Una interpretación rápida y quizá demasiado simplista de los resultados nos llevaría a pensar que con más profesionales la situación sería más positiva.

Por otra parte hay que destacar que un amplio grupo de opiniones hace referencia a los recortes sufridos en los últimos tiempos.

**12.** Hay que impulsar la concepción de que la educación de los alumnos con NEEs es una responsabilidad global del centro y no una tarea particular de un grupo de profesores (apoyos y/o tutores). Además, en las decisiones que afectan a estos alumnos, deberían de participar tanto la familia como los profesionales externos.

## **2.4.- CONCLUSIONES DE LA PERCEPCIÓN QUE TIENEN LOS PROFESORES DE APOYO SOBRE EL TRABAJO EN EL AULA**

### **2.4.1.- CONCLUSIONES SOBRE EL AMBIENTE FÍSICO**

**1.** Los profesores en su mayoría consideran agradable su espacio de trabajo, es decir, el aula de apoyo o estable. No deberíamos olvidar, sin embargo, que hay un número reducido de aulas que convendría reformar.

**2.** Una buena parte tiene posibilidades de acceder a los materiales que necesita sin dificultad y considera suficientes los recursos de que dispone. La situación en este sentido es bastante positiva. No parece que este factor esté suponiendo un problema en la actuación de los apoyos. Los datos nos revelan que hoy por hoy, la mayoría dispone de lo necesario para realizar un trabajo aceptable.

Sin embargo, una cuarta parte manifiesta tener poco y es evidente que sin el soporte suficiente de recursos resulta difícil hablar de un funcionamiento óptimo. Compete a la Administración proveer de esos recursos. En general, los presupuestos para la adquisición de materiales no son elevados en absoluto. Sería interesante destinar una cantidad económica anual para su adquisición y actualización. Ello facilitaría la labor del PT, ya que dentro de sus tareas habituales está la preparación de material didáctico.

### **2.4.2.- CONCLUSIONES RESPECTO A LAS MODALIDADES DE TRABAJO REALIZADAS**

**3.** La mayoría de los profesores ejercen sus funciones en el aula de apoyo, tanto de manera individual como en pequeño grupo. Están abiertos a todos los tipos de intervención pero se refuerza menos en el aula ordinaria. Estos criterios no se establecen con rigidez, ni se generalizan, ya que cada alumno, profesor, área, actividad, etc...serán diferentes. Se opta en cada caso siempre partiendo de los medios de que se dispone, por la modalidad más favorable para los alumnos. El 85.1% se muestra de acuerdo en trabajar fuera del aula ordinaria cuando sea necesario el desarrollo de un programa específico determinado.

Conviene evitar que la integración social sea el único factor con peso específico para optar por la actuación dentro o fuera del aula y tener en cuenta variables relacionadas con un mayor rendimiento escolar favoreciendo al mismo tiempo la atención.

**4.** La presencia del profesor de apoyo en el aula ordinaria supone un proceso de adaptación tanto para él como para el tutor. Un proceso que requiere aprender a compartir responsabilidades, que hasta ese momento han sido exclusivas; asumir la posibilidad de que otras personas puedan observar el trabajo propio, valorarlo e incluso criticarlo; aprender a organizar el aula de forma que resulte compatible la presencia activa de otra persona y abrirse a las posibles opiniones, sugerencias e innovaciones que comporte la nueva situación. A pesar de las dificultades que puede conllevar esa modalidad de trabajo, la mayoría de los PTs opinan que la intervención individual en el aula de apoyo únicamente se debe realizar para desarrollar programas muy específicos.

---

### **2.4.3.- CONCLUSIONES RESPECTO AL TRABAJO CON ALUMNOS/AS**

**5.** La mayoría de profesores (256) tienen entre 1 y 5 alumnos con ACI, aunque 63 no tienen ninguno. Un total de 22 tienen más de 5 alumnos con ACI. Un porcentaje alto de alumnado tiene un Plan de trabajo individual, que sería lo que denominamos "medida ordinaria de atención a la diversidad". La media de alumnos atendida por cada PT es de 8.55 con extremos entre 1 y 30. Las edades oscilan entre 2 y 21 años y la problemática que atienden es muy variada. Se refuerzan un número considerable de áreas siendo más trabajadas matemáticas, lenguaje y conocimiento del medio. Estos últimos resultados coinciden con los obtenidos por Arregi (2006).

**6.** Persiste el problema de la determinación de qué alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) van a poder acceder al recurso de PT. El Gobierno Vasco ha editado unas guías donde se expresan las características y condiciones que deben presentar simultáneamente dichos alumnos y se describen unos listados de indicadores que habrán de tenerse en cuenta. Se nombran las necesidades derivadas de una Lentitud de Maduración (LM), de una Capacidad Intelectual Límite (CIL), de un Trastorno Específico del

Lenguaje (TEL), de un Trastorno de Déficit de Atención (TDA-H), de un Trastorno Específico de la Lectura y de la Escritura (DISLEXIA).

El asesor de NEE del Berritzegune será quien evalúe y considere si le corresponde o no recurso de PT o algún otro. Si considera oportuno incluirá a los alumnos en listas de integración. Hay determinadas problemáticas que quedan fuera de estas listas y en opinión de los PTs necesitan atención.

Cuando el asesor de NEE no considere necesario utilizar el recurso del PT con determinados alumnos, será el tutor el que deba dar respuesta a sus necesidades. Sin embargo algunos tutores están al máximo del horario y no está previsto que tengan horas para estos apoyos. Además, no han recibido la formación necesaria para afrontar los problemas que se les plantean. La mayoría de profesores obtienen la primera información respecto a los alumnos con NEEs, sus características y exigencias, cuando los encuentran por primera vez en sus clases.

Los resultados de la encuesta demuestran una aparente contradicción que creemos puede ser debida a que la muestra está recogida en 17 zonas de la CAPV y en 351 aulas de apoyo en las que las tipologías de alumnado que se atienden no están unificadas. Por una parte hay PTs que afirman no poder trabajar con determinadas problemáticas (trastornos emocionales, dislexia, **casos con un componente de tipo social difícil de afrontar...**) y por otra, hay otros que sí lo están haciendo. No sabemos muy bien a qué criterios se hace referencia a la hora de determinar el alumnado a atender. Algunas razones de esta contradictoria y confusa situación pueden estar relacionadas con el perfil flexible del profesor de apoyo, con la gran diversidad presente en los centros y con distintas perspectivas de los asesores de NEEs. También se atienden alumnos por decisión del centro.

Cuando las necesidades exceden las posibilidades de respuesta por parte de los PTs, hay que establecer prioridades y un orden de preferencia. Aunque los criterios pueden ser variables, en la CAPV la decisión de la Administración está bastante clara: por lo general se atienden en primer lugar las necesidades del alumnado con NEEs permanentes (con un tope de horas) y luego los NEEs no permanentes, con un tiempo insuficiente a veces. Hay matriculaciones en los

centros a mitad de curso, niños provenientes fundamentalmente de los servicios sociales e inmigración, que siendo subsidiarios de estos recursos, no los generan. Habría que revisar y debatir este tema para avanzar en proporcionar respuestas suficientes a todos los que las necesitan.

**7.** La finalidad de la educación (se denomine general o especial) es la formación integral de la persona, es decir, el desarrollo de todas sus dimensiones (física, psíquica, social y profesional), en relación con unos valores. Bajo esta perspectiva podemos concretar los resultados de la educación en capacidades, habilidades o competencias. No debemos perder de vista que los diferentes ámbitos: emocional, cognitivo y social están absolutamente imbricados entre sí, formando una red multidimensional en la que los distintos componentes interactúan inevitablemente entre sí. Debemos considerar que los problemas en un ámbito pueden afectar a los otros. Por tanto el trabajo de un PT abarcaría todos esos aspectos y por qué no, con la debida cualificación, debería intervenir en la respuesta a las necesidades de diversa tipología. Nos preocupa enormemente que en algunos centros haya alumnado con necesidades sin atender.

**8.** El comportamiento disruptivo que manifiestan en el aula algunos alumnos causa serios problemas a los profesores tutores. Probablemente haya **que plantearse “y aceptar” que determinadas problemáticas necesitan** respuestas fuera del ámbito escolar. El Departamento de Educación puede negociar con Osakidetza, Servicios Sociales u otros estamentos, la búsqueda de alternativas reales que les ofrezcan la respuesta que necesitan. Ofrecer un tratamiento de índole curricular exclusivamente no va a satisfacer las necesidades que presenta este tipo de alumnado.

**9.** En el tema de la realización de Diagnósticos en la CAPV no queda claro cuál es la metodología empleada, pero sorprende que una gran parte de los profesores de apoyo identifican que es un tema a mejorar. Nos preocupa la confusión en torno a si los PTs pueden o no utilizar determinados instrumentos de evaluación, y que en ocasiones los profesionales que los realizan, asesores de NEES, no dan los informes de los niños a los especialistas de educación especial. Sin un buen diagnóstico las orientaciones podrían fácilmente ser erróneas. Por otra parte, la valoración psicopedagógica no puede

ser nunca definitiva ni estática, pues una acción educativa eficaz produce modificaciones, por lo cual habría que realizarla periódicamente. Esto no es óbice para que en algunos casos haya que aprender a convivir con determinadas problemáticas y condiciones a lo largo de todo el ciclo vital de las personas.

**10.** La investigación cualitativa ha revelado que hay que afrontar el tema de la atención temprana. Cuanto antes se detecten los problemas y se intervenga, mejores serán los resultados de la actuación. La prevención exige concienciación y medios.

**11.** Más del 70% de los profesores de apoyo valora la coordinación-relaciones con los asesores del Berritzegune como insuficiente. Esta valoración negativa puede responder a diversas circunstancias: por una parte se tendría en cuenta la dedicación del asesor al centro y sus aportaciones, y por otra, el grado de respuesta a las demandas que recibe.

La comunicación entre PT y asesores debe ser fluida, de esta manera tanto **las demandas de los PTs al asesor, como las “devoluciones” de este, deben** quedar claras, con lo que se facilitará el trabajo conjunto y el seguimiento. El asesor debe conocer el contexto donde se desenvuelve el alumno y participar en la dinámica del centro. Eso no quiere decir que no pueda haber divergencias entre los profesionales a la hora de afrontar la atención a la diversidad, ya que de hecho el 82.5% cree que puede haberlas.

**12.** Sorprende también el hecho de que de nuevo un 70% de los PTs manifiesta que los tutores no tienen aún asumido que atender al alumnado de **NEEs es su responsabilidad “y que hay que mejorar”**. Es reseñable también que tres de cada cuatro PTs afirman que la cultura de colaboración es difícil de llevar a la práctica y que con frecuencia se ven abocados a un papel de subordinación. Queda trabajo por realizar en este ámbito.

**13.** Un porcentaje altísimo, el 94.8%, señala valores positivos para definir el grado de satisfacción obtenido con relación a la docencia y al alumnado. Es sin duda, un dato optimista y nos muestra el lado vocacional de los profesores que participan en la investigación.

#### **2.4.4.- RESPECTO AL TRABAJO CON LAS FAMILIAS**

**14.** En general se realiza un trabajo sistemático con los padres, recabando la información necesaria sobre las características del alumno y de su contexto familiar, poniendo en su conocimiento los detalles sobre la evaluación de sus hijos, el trabajo que se hace en la escuela y la evolución que van experimentando, para que lo entiendan y colaboren. Es importante la mediación con las familias para implicarlas directamente en el aprendizaje de sus hijos. Su participación influirá en el éxito del apoyo.

**15.** Uno de los aspectos que más frustran a los profesionales en relación con las familias son las diferencias de percepción de las dificultades del niño. Esto puede provocar insatisfacción en el trabajo. Estas relaciones no dejan de ser fuentes potenciales de malestar y de conflictos, a veces desagradables, que requieren el dominio de ciertas técnicas específicas que contribuyan a crear una atmósfera de cooperación. Hay que entrenarse sistemáticamente con el fin de ir consiguiendo un estilo relacional tranquilo y sosegado que no reporta más que beneficios (Vaello, 2009).

#### **2.4.5.- EDUCACIÓN ESPECIAL Y TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN**

**16.** Aunque el profesorado en su mayoría conoce, domina y utiliza las herramientas para encontrar contenidos en la red, hay una importante quinta parte que aún no está familiarizada con las mismas. Demandan cursos y materiales en euskera. Bajo nuestro punto de vista es necesario un debate serio sobre los beneficios e inconvenientes que la aplicación de estas tecnologías puede aportar a la educación especial. Por lo general las opiniones coinciden en la observación de que despiertan la atención y motivación en el alumnado de NEE pero conviene realizar estudios sobre la mejora del rendimiento académico.

Con vistas a un futuro consideramos que se trata de un campo aún por explorar e investigar, no sólo en nuestro entorno próximo sino en diferentes países para establecer las características adecuadas de las TICs en las aulas de apoyo. Los grupos de investigación y desarrollo de las Universidades, tanto del área de Pedagogía como de Informática, podrían mejorar tanto las ayudas técnicas como los programas existentes, y generar más herramientas, demostrando las posibilidades que aporten.



## 2.5. CONCLUSIONES SOBRE LA DIMENSIÓN EDUCATIVA AUTONÓMICA

**1.** Conviene destacar que todavía hay una tercera parte de profesores que opina que el proyecto de atención a la diversidad es poco creíble.

**2.** Más del 70% del profesorado manifiesta que se ha difundido poco o nada los objetivos que se persiguen con el programa de integración escolar. En los comienzos de la implantación de esta nueva modalidad de escolarización se era consciente de que las condiciones en las que debía desarrollarse no eran tan favorables como se hubiera deseado; profesorado con limitada formación para enfrentarse a esta nueva situación educativa, escasos recursos en los centros, ciertos recelos en determinados sectores de la opinión pública y de **los padres...** De forma progresiva, en las tres últimas décadas se han incorporado al sistema educativo vasco nuevos recursos y figuras profesionales relacionadas con la educación especial hasta llegar a la cifra de 3042. Se ha trabajado mucho para dar una buena respuesta educativa y a veces da la impresión de que esto no se conoce ni reconoce.

Algo más de la mitad consideran que su profesión no es muy conocida y que tiene escaso prestigio y reconocimiento social.

**3.** Para casi el 60% existe poco reconocimiento de su labor por parte de la Administración. Necesitamos una Administración que sepa ilusionar a su profesorado, proponiendo proyectos, interviniendo en la mejora de las infraestructuras y reconociendo la labor realizada por muchos profesores de apoyo a lo largo de los años. Una administración comprometida con la mejora de la calidad de la enseñanza ha de promover las orientaciones y ayudas para cambiar tal o cual aspecto de la acción educativa para alcanzar mayores cotas de calidad. Debe facilitar procesos de cambio a aquellos que individual o colectivamente desean mejorar su desempeño profesional.

**4.** Las funciones, formas de organizar el trabajo, sus contenidos, los criterios que orientan las respuestas a las demandas recibidas, los momentos de actuación, etc. del PT, deben estar definidos y ser conocidos por el conjunto del profesorado del centro y por los propios alumnos. Esto es lo que se denomina claridad de un sistema de apoyo, factor que es determinante para lograr una

buena convivencia y satisfacción profesional. El hecho de que más del 90% de los PTs opinen que sus funciones no están claramente definidas es algo que nos parece preocupante. Las disposiciones oficiales no son suficientes. Las funciones generales de intervenir con los alumnos y colaborar con el profesorado tutor, **asesores, etc... están claras, pero probablemente no estén bien explicados los niveles de atribución de estas funciones, quedando además otra serie de tareas sin definir.** Observamos ambigüedad por ejemplo cuando leemos en el acuerdo **regulador: "podrán intervenir cuando cumpla con los requisitos que a tal efecto se determinen". Es un tema polémico, porque como es previsible, siempre en la práctica, las tareas a las que se enfrentan son muchas más que las que se exponen en el plano teórico.**

Surgen interrogantes y dudas por el hecho de que las funciones que realizan algunos profesores son muy diferentes a las realizadas por otros. Cada centro articula las propuestas de intervención de la manera que considera más conveniente, pero sería interesante determinar el campo de responsabilidad de cada profesional y exigir una actuación compartida.

Quizá hacer un listado de tareas no sería funcional, pero a la vista de los resultados este tema necesita un profundo análisis. Desde que se promulgaron las diversas Órdenes relacionadas con la EE en 1998, la sociedad ha cambiado bastante, y urge una revisión de lo que se estableció en aquellos momentos. La Administración Vasca debe abordar este asunto, puesto que es la responsable de la implantación de la escuela inclusiva. Debe prestar atención a los problemas que han surgido con la puesta en marcha del programa de integración. En su discurso teórico apunta que la atención a la diversidad es una necesidad que abarca todas las etapas y todos los alumnos pero en la práctica pone limitaciones a la hora de ofrecer recursos necesarios y no aclara demasiado las funciones de cada profesional. Urge una actualización de la normativa.

**La Administración educativa no podrá ni pretenderá "indicar" cómo debe desarrollarse la integración de los alumnos, pues caben múltiples concreciones, resultado todas de la interacción entre las características de los alumnos con el contexto educativo en el que se desarrollan.** Su deber es crear y fomentar unas buenas condiciones de intervención.

**5.** Otro aspecto a destacar es que para el 62.0% de los PTs las relaciones con el resto de profesionales de distintos ámbitos relacionados con la Educación Especial son escasas. No sabemos cuáles pueden ser las razones de este funcionamiento compartimentado, pero las informaciones extraídas de las entrevistas apuntan a que el número de profesionales que trabajan en el ámbito de salud mental infanto-juvenil de Osakidetza es relativamente pequeño: Nos cuenta el Dr. Alberto Lasa que en un centro como Uribe-Costa ven al año como 350-400 niños nuevos, que sumados a los que siguen de otros años y que en su terminología se denominan población activa, suelen estar en torno a los 900, y para atenderlos están de plantilla 3 psiquiatras y dos psicólogos. A la vista de estas cifras no parece que pueda quedarles demasiado tiempo libre para la coordinación interdisciplinar.

Por otra parte el consultor que hemos entrevistado, el Dr. Alfredo Sáenz, nos explica que en su centro trabajan 3 PTs, que en las relaciones con profesionales externos participa él y que esta actividad la consideran plenamente integrada en su perfil.

**6.** Tres cuartas partes de los PTs confirman la percepción general del profesorado de que el alumnado que presenta NEEs va en aumento. A medida que pasan los años la población estudiantil de las aulas inclusivas se ha hecho más heterogénea y ello implica que los modelos de provisión del apoyo deben evolucionar para satisfacer unas necesidades sociales y de aprendizaje cada vez más diversificadas. Cambia el tipo de alumnado en un mundo tan cambiante.

**7.** Tal y como hemos expuesto en la parte de fundamentación teórica, en la historia de la EE en nuestra Comunidad hay dos períodos bien diferenciados. Con esta investigación estamos valorando, de una manera más bien indirecta, los 25 años del Plan de Integración. El sistema de escolarización en la escuela ordinaria con apoyos del alumnado con discapacidades y NEEs no parece cumplir, por múltiples razones, con todas las condiciones que se han establecido como definitorias de un buen sistema de apoyo. Es, según hemos observado, mejorable.

Dado que el cierre de centros específicos fue un proceso que se dio en un período relativamente rápido, y que fue bastante cuestionado por algunos

sectores de la población, hemos consultado a los PTs si creen que con el tiempo se abrirán de nuevo centros específicos, siendo su respuesta mayoritariamente negativa. Los comentarios apuntan a que solo servirían para el alumnado difícil de integrar por sus características de necesidad de apoyo generalizado y extenso. Se muestran más interesados en mejorar el funcionamiento del sistema actual que en volver al pasado.

## **2.6.- SITUACIÓN PSICOSOMÁTICA DEL COLECTIVO**

**1.** Las respuestas no dejan lugar a dudas: para los PTs la profesión de enseñar es una labor apasionante pero al mismo tiempo compleja y difícil.

Dado que el nivel de exigencia se incrementa, se requiere una preparación específica tanto en los ámbitos cognitivos como en los sociales y emocionales. La diversidad del alumnado en niveles obligatorios de enseñanza, ha multiplicado las demandas competenciales del profesorado. Además, aparecen nuevos contenidos e incluso nuevas áreas de conocimiento a una velocidad difícilmente asimilable por los profesores, e incluso por las Administraciones Educativas. En un principio, deben formarse teóricamente y posteriormente, el lugar de trabajo debe ser un centro de aprendizaje continuo. Desde el análisis crítico de la práctica, se evoluciona continuamente, sin caer en la tentación de pensar que somos profesionales perfectos y que en nada tenemos que mejorar.

**2.** Tres cuartas partes de profesores afirman que hay estrés en el colectivo. Este hecho no es irrelevante para el aprendizaje de los alumnos.

En situaciones generadoras de ansiedad y estrés es especialmente necesaria la calma: conflictos con alumnos disruptivos o violentos, incumplimiento deliberado y ostentoso de normas por parte de alumnos desafiantes, padres hostiles o compañeros que no colaboran y que además **critican...** ante todo ello es preciso instalarse en una visión positiva y aprender a disfrutar de los pequeños logros que nos provocan buenas sensaciones. Si estamos centrados en grandes metas quizás fuera del alcance, estas a menudo pasan inadvertidas.

Es preciso tener en cuenta que estos problemas no pueden ser resueltos en un espacio corto de tiempo y que las exigencias se plantean en ocasiones de una manera que hacen sentir incapaces a aquellos a quienes van dirigidas.

**3.** Algo más de la mitad del profesorado refiere trastornos somáticos derivados del ejercicio de la profesión y para tres cuartas partes, ésta exige un gran esfuerzo físico y psíquico. En el 80.1%, genera sentimiento de preocupación.

El PT debe conseguir formación e información que le permita afrontar las situaciones que se encuentra, convivir con las dudas acerca de si lo está haciendo bien, debido en ocasiones a la ausencia de orientaciones. Mención especial a los interinos que van rotando de centro, estos deben primero documentarse acerca del colegio, de su funcionamiento, de la organización **interna para la adquisición de libros y otros materiales, etc...**

En el aula de apoyo el profesor despliega todo un arsenal de conductas que tienen como objetivo primordial influir sobre su alumnado para activar en él determinadas inercias que le hagan comportarse adecuadamente, adoptar actitudes propicias y liberar esfuerzo con el fin de aprender. A veces hay obstáculos y hay que soportar contratiempos que pueden llevar a un estado de impotencia e indefensión. No es fácil mantener la moral alta. Si alumnos poco motivados pueden desmotivar a los profesores, la afirmación inversa es igualmente válida y veraz. **Pero hay que resistir y superarse, "no hay otra receta".**

**4.** Para tres cuartas partes del profesorado su trabajo puede producir frustración profesional. Hay que instalarse en una visión positiva, pero el optimismo ha de ser realista y capaz de analizar las causas por las que los resultados no salen, para no sufrir desengaños posteriores que minen la autoestima.

Los PTs suelen ser personas idealistas que con su quehacer transmiten conocimientos, se constituyen en verdaderos terapeutas y modificadores del comportamiento de sus alumnos con el objetivo de hacer de ellos personas más inteligentes, más capacitadas, más útiles para decidir sobre su propia existencia y por consiguiente, más felices. Pero esa dosis de idealismo se va erosionando cuando el trabajo que se realiza no se ve recompensado por la obtención de resultados.

Los sentimientos de frustración pueden producir a los profesores profundas y graves perturbaciones (Hargreaves, 1994 p. 166). Pueden ser desmotivadores e incapacitantes. El carácter abierto de la tarea, las limitaciones, la incapacidad de **"hacer las cosas bien", "lograr el éxito", pueden además producir** sentimientos de culpabilidad. Dependerá fundamentalmente del nivel de compromiso hacia el alumnado con NEE. Hay que aceptar que hay problemas muy serios que exceden de nuestras posibilidades de actuación, campos en los que no podemos intervenir como pueden ser hándicaps emocionales graves que pertenecen más al campo de la psiquiatría y requieren terapias fuera del ámbito escolar.

Es importante desarrollar las competencias socioemocionales, entendidas como el conjunto de habilidades que permiten interactuar con los demás o con uno mismo de forma satisfactoria, además de contribuir a la satisfacción interna, a la consecución de éxitos personales y profesionales, y a una adecuada adaptación al contexto.

El optimismo se define como la atención selectiva hacia aspectos positivos de la realidad sin deformarla. Tb incluye la capacidad de autoinducirse emociones positivas, como la iniciativa para emprender tareas, el entusiasmo, la automotivación o la confianza. Sólo el profesor motivado que ve la situación con esperanza es capaz de transmitir ilusión para que sus alumnos se motiven y de ahí de que deba procurarse estados emocionales que le permitan ver el lado positivo de las cosas.

Es preciso un entrenamiento para responder ante situaciones complejas y conflictivas, establecer períodos de descanso y alternancia en las tareas, formación psicológica que le lleve al autoconocimiento personal, adquisición de conocimientos que faciliten su convivencia en los centros con los agentes que intervienen en el proceso educativo, uso adecuado de la comunicación y técnicas grupales, habilidades sociales, motivacionales y asertivas.

**5.** La sensación de soledad está muy extendida (>70%). Según Fortes Ramírez (1994. p.116) ***"la política educativa ha lanzado a estos profesionales al interior de los centros a una misión difícil sin más apoyos que su voluntad y el deseo de integrar a los niños"***. Tienen enormes dificultades y aparece el

desánimo individual, personal y profesional,... son acusados a veces y por algunos de que trabajan poco porque "tienen un niño detrás de otro".

El PT desarrolla su trabajo en una continua negociación con el resto de sus **compañeros, asesores externos, padres, alumnos... y muchos llevan el peso de** la integración en los centros. Además a veces se cuestiona su profesionalidad, en ocasiones no son bien recibidos en el aula ordinaria y no siempre encuentran el clima necesario para lograr unas relaciones fluidas y de cooperación.

**6.** Casi la mitad de los PTs manifiestan que su labor es incomprendida. Cabe decir que se podría editar una guía sobre el perfil de este profesional, para al menos dar a conocer sus características y funciones tanto a nivel interno de centro como a nivel social. Conviene visibilizar el trabajo del PT.

El sentimiento de satisfacción profesional se basa tanto en agentes externos (instalaciones y recursos del centro, ambiente entre compañeros, logros académicos **de los alumnos...**) como internos (**distancia entre** expectativas y logros profesionales, calidad de relaciones interpersonales). Hay causas controlables y causas incontrolables. Se debe procurar mantenerlo en niveles saludables.

Para finalizar destacaré que es preciso valorar la importancia de la labor docente y a los profesionales del ámbito de la educación que se dedican a ella. Las Administraciones Educativas deberían tratar de solucionar situaciones negativas que afectan al profesorado y por tanto repercuten en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Al mismo tiempo, hay que reclamar los factores de profesionalidad y responsabilidad individual a todos los participantes de los sistemas de apoyo.

Este es un tema que afecta a toda la sociedad, y requiere, aparte de soluciones concretas, una profunda reflexión por parte de todos.

### 3.- LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

**1.** En el apartado de Datos Generales del cuestionario, en la pregunta nº 11, hay un número considerable de profesores que o no han contestado a este ítem o han puesto el número de alumnos con necesidades educativas especiales en el centro y no el total de alumnado matriculado que es el dato que se quería obtener. Las respuestas que apuntaban las cifras **12, 15, 20, 25, etc...** **no han sido tenidas en cuenta** por considerarlas no válidas. Probablemente ha habido un error en la formulación de la pregunta.

**2.** Quizá hubiera sido interesante investigar también las variables que influyen en las decisiones de una u otra modalidad de apoyo. Suponemos que son entre otras: lograr un mayor rendimiento del alumno y favorecer su atención.

**3.** Se podría haber ofrecido un listado de tareas que se desempeñan habitualmente: tareas de coordinación, tareas de apoyo directo, tareas de apoyo indirecto, tareas de programación y preguntar a qué dedican más tiempo; hubiéramos obtenido información de interés al recoger detalladas las funciones o tareas que tienen asignadas de forma específica y no son realizadas por ningún otro profesor.

**4.** Las preguntas abiertas han aportado una multitud y diversidad de opiniones. Pero hacer un planteamiento tan libre tiene el inconveniente de que el número de comentarios es desigual, unos ítems dan lugar a muchos y otros a menos. Faltaría profundizar en algunos temas: relaciones con las familias, utilización de nuevas tecnologías, tipología de materiales que utilizan, cómo **realizan la prevención, etc...** **Las respuestas han resultado más difíciles de analizar** que lo que se esperaba en un principio, la prueba piloto no sugirió esto.

**5.** Aunque por lo general el cuestionario ha sido cumplimentado en su totalidad llama la atención que hay varios ítems menos contestados y son los siguientes:

- A cuántas revistas está suscrito en la actualidad el centro (267)
- Si el centro compra libros (contestan 236 profesores)
- Los años de docencia en educación especial (184).



## **4.- POSIBLES PRÓXIMAS INVESTIGACIONES EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DEL PAÍS VASCO**

**1.** Realizar un estudio amplio referente al alumnado adulto que haya estado en integración, **aulas de apoyo...** Saber cómo y dónde están, a qué se dedican...Valoraríamos los resultados logrados pasados 25 años del cambio de modelo.

**2.** Hacer un estudio con las familias de personas con NEEs.

**3.** Investigar la situación, necesidades y retos del profesorado tutor y generalista. Ellos deben de contribuir con éxito a la tarea de normalización que la escuela tiene encomendada. ¿Con qué dificultades se encuentran? Habría que analizar tanto la etapa de primaria como la de secundaria.

**4.** Analizar con detenimiento el resto de perfiles profesionales relacionados con la EE.



# APÉNDICE

## ANEXOS

### ANEXO 1. ENTREVISTAS

Documentos que recogen en formato de entrevista sintetizada las opiniones de diversos profesionales expertos en educación especial.

Estas entrevistas que se incluyen en la tesis, 9 en total, (de las cuáles dos no han obtenido respuesta), han sido realizadas durante el año 2011 con el objeto de profundizar en el conocimiento de los profesionales que trabajan en el contexto del profesor de apoyo, (tanto internos al centro y pertenecientes al claustro, como externos).

1. Miembro de la Inspección Educativa.
2. Maestro de taller en Aula de Aprendizaje de Tareas
3. Profesional del Servicio Vasco de Salud: Osakidetza
4. Profesor Consultor
5. Profesor de Educación Especial de la red pública Bizkaia
6. Profesor de Educación Especial de la red pública Gipuzkoa
7. Profesor de Educación Especial de la red concertada.
8. Responsable de Educación Especial del Gobierno Vasco
9. Técnico Territorial de Gestión de Educación Especial

A pesar de que la intención de la investigadora era recoger información de todos los profesionales presentados, no se ha logrado recoger información de la Responsable de Educación Especial del Gobierno Vasco y de la Técnico Territorial de Gestión de Educación Especial. Nos parecía algo muy interesante, pero queda como trabajo pendiente para un futuro próximo. Se exponen las preguntas realizadas por profesores en ejercicio como interrogantes a resolver.

## 1.1.- MIEMBRO DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA

IMANOL TAZÓN

**1.-** ¿Puede describirnos su titulación académica?

Diplomado en Educación General Básica  
 Profesor de Pedagogía Terapéutica  
 Profesor Consultor  
 Licenciado en Psicología. Especialidad de Clínica  
 Licenciado en Psicología. Especialidad Psicología del lenguaje

**2.-** ¿Cuál es el cargo que ocupa?

Ostento el cargo de Inspector de Educación, teniendo como funciones predominantes:

- El control de los centros escolares (públicos y concertados) con la finalidad de que su funcionamiento se ajuste al marco normativo vigente.
- La evaluación de aquellos programas que se implantan en los centros escolares en los que el inspector está como referente.
- El asesoramiento en todas aquellas cuestiones de índole administrativo que surjan en los centros.

**3.-** ¿Desde cuándo lo desempeña?

Desde hace 24 años.

**4.-** ¿Podría explicarnos su recorrido profesional hasta llegar a ocupar la plaza actual?

En mis comienzos fui profesor de EGB, impartiendo clases en el primer ciclo, fundamentalmente 1º de EGB.

Posteriormente y tras obtener la habilitación de PT me hice cargo de un **grupo de "Autistas" durante un periodo de 5 años. En este periodo ocupé el cargo, durante dos cursos escolares, de la dirección de un centro específico de educación especial.**

Finalizado este periodo obtuve una plaza de psicólogo en los Equipos Multiprofesionales de un Centro de Apoyo y Recursos (COP).

Hace 24 años obtuve la plaza de Inspector, en un principio por la especialidad de educación especial. Actualmente, esta especialidad como otras ha desaparecido, pasando a ser, a secas, Inspector de Educación.

**5.-** ¿Cuántos profesionales constituyen el cuerpo de Inspectores que trabajan en la CAPV?. ¿Cuántos en Bizkaia?

La Inspección en la CAPV tiene la siguiente estructura:

- Organización de la Inspección de Educación
- Inspección Central
  - Lakua: 5 Inspectores
- Unidad Territorial de Inspección: Álava: 1 Inspector Jefe
  - Zona 1: Vitoria - Gasteiz: 11 Inspectores
- Unidad Territorial de Inspección: Bizkaia: 1 Inspectora Jefe
  - Zona 1: Durango: 9 Inspectores
  - Zona 2: Getxo: 9 Inspectores
  - Zona 3: Bilbao: 15 Inspectores
  - Zona 4: Margen izquierda: 11 inspectores
- Unidad Territorial de Inspección: Gipuzkoa: 1 Inspector Jefe
  - Zona 1: Donostia - Irun: 11 Inspectores
  - Zona 2: Lasarte - Tolosa: 10 Inspectores
  - Zona 3: Eibar: 5 Inspectores
- En Bizkaia 45 Inspectores

**6.-** ¿Qué funciones relacionadas con el área de la Educación Especial tiene atribuidas? Por ej. ¿Dan ustedes el visto bueno a las Adaptaciones Curriculares Individuales?

Como he reseñado anteriormente, cualquier aspecto en el control, evaluación y asesoramiento vinculado con el centro en su conjunto y evidentemente en lo relativo a las necesidades educativas especiales.

La Inspección da el visto bueno a las adaptaciones curriculares, que no deja de ser el placet por cumplir con todos los requisitos legales de las mismas.

**7.-** ¿Tiene usted alguna relación con el colectivo de PTs? En caso afirmativo, ¿podría usted describirla?

La relación se circunscribe a las funciones indicadas de evaluación, control y asesoramiento. En el caso de los PTEs con independencia de las ACIs, tengo la responsabilidad de resolver problemas relacionados con alumnado de necesidades educativas especiales.

**8.-** ¿Qué opina usted sobre el colectivo de PTs, las funciones que tienen asignadas, entre ellas la que es primordial: la atención directa al alumnado?

Creo que las funciones de los PTs están bien definidas, pero considero que el alumnado al que deberían de atender tendría que estar en listados con un programa específico y asignación horaria. Los refuerzos educativos deberían ser arbitrados entre el resto del alumnado.

**9.-** ¿Cuáles son los logros en este momento en el campo de la Educación Especial? Resalte los aspectos positivos.

Los logros se sitúan en la cuantía de alumnado atendido y los recursos personales y materiales arbitrados para su atención.

**10.-** ¿Qué cree que hay que mejorar?

Modificar la normativa vigente que a continuación se indica ya que no es acorde con la normativa básica (LOE) y las necesidades que se manifiestan...

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 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.

ORDEN de 30 de julio 1998 del Consejero 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.

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

**11.-** ¿Cómo ve el futuro de la Educación Especial en la CAPV?

En estos momentos de crisis económica creo que será el patito feo del sistema, en definitiva, incierto.

## **1.2.- ENTREVISTA A PROFESOR-MAESTRO DE TALLER EN AULA DE APRENDIZAJE DE TAREAS**

KIKE ELORZA

**1.-** ¿Cuál es su Formación?

Maestría Electrónica

**2.-** ¿Puede describirnos su itinerario profesional?

Llevo más de tres décadas trabajando en Educación Especial. Comencé en 1980 como Educador, maestro de Taller en el colegio de Uba (caracteriales). Maestro de taller en Educación Especial, tanto en Patronato San Miguel, como en aulas Específicas y aulas de Aprendizaje de Tareas.

**3.-** ¿Cuáles son sus funciones principales?

Prepararles para el mundo laboral y enseñarles habilidades con las que afrontar con mayor autonomía la vida activa.

**4.-** ¿Cuántos alumnos atiende durante el curso 2010/2011?

15 alumnos (2 aulas), en grupos de 5 o 6.

**5.-** ¿Tienen suficiente presupuesto para la adquisición de material?

No, aunque para entender esta respuesta sería bueno explicar el concepto de TALLER. Por lo demás, nos adaptamos.

**6.-** ¿Cuál es su relación exacta con los profesores de Educación Especial-Apoyo-PTs?

Con los del aula de Aprendizaje de Tareas es total y continua; con el resto de apoyos y PTs del centro es buena, pero apenas tenemos relación (hay otros 3 PTs).

**7.-** ¿Cree que la integración es una realidad o una aspiración?

Con algunos alumnos sí es realidad, pero con la mayoría es una aspiración.

**8.-** En su opinión, ¿se implican lo suficiente los profesores-tutores en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales?

No, el alumno de NEEs es del PT.

**9.-** ¿Los tutores de Secundaria consideran necesario acudir a cursos de formación relacionados con la educación especial?

No



**10.-** ¿Qué opina de las relaciones que mantiene con el centro de Formación e Innovación Educativa /Berritzegune que le corresponde?

En vez de venir a informar vienen a recoger información. Estamos bien con la relación actual, que es muy puntual (se hacen previsiones para el próximo curso).

**11.-** Usted conoce la etapa de los centros específicos y también la actual de escuela inclusiva. ¿Podría decirnos su opinión respecto a las principales ventajas e inconvenientes de las dos modalidades de escolarización del alumnado con nees?

Ventajas centro específico:	Inconvenientes centro específico:	Ventajas centros actuales:	Inconvenientes centros actuales:
Se disponía de más equipamiento y de profesionales fijos: logopeda, fisioterapeuta...	Aislamiento  Falta de referentes	Más posibilidad de integración  Referentes	No pertenecemos  Somos un pegote

**12.-** ¿Se siente valorado y reconocido en su trabajo?

Sí, por mis alumnos, que es lo que me interesa. La mayoría de los padres también nos valoran.

**13.-** Si quiere aportar alguna sugerencia para la mejora de la profesión...

Que los que tengan que realizar la reglamentación que nos afecta, conozcan desde dentro la realidad de nuestro trabajo.

**Eskerrik asko partehartzeagatik**

### **1.3.- ENTREVISTA A PSIQUIATRA DE NIÑOS Y ADOLESCENTES DEL SERVICIO VASCO DE SALUD – OSAKIDETZA**

ALBERTO LASA. Profesor titular de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de la EHU/UPV. Expresidente de la Sociedad Española de Psicoterapia del Niño y del Adolescente. (Con la colaboración de Mikel Artola).

**1.-** ¿Puede relatar cuál es su formación básica y el recorrido hasta llegar al puesto que desempeña?

Terminé medicina en 1970. Empecé entonces la especialidad de psiquiatría en el hospital clínico de Valladolid. Allí estuve 3 años y luego estuve 7 años más en Suiza, completé la formación psiquiátrica en el hospital de Ginebra y luego estando en Ginebra entré en psiquiatría infantil en el año 78 y prácticamente desde el año 78 ya me he dedicado específicamente a la psiquiatría de niños y adolescentes, o sea, desde el nacimiento hasta los 18 años que es lo que se entiende aquí por salud mental infanto juvenil, luego ya se les atiende en adultos. Así que desde el año 78 hasta aquí son 32 años dedicado a la psiquiatría de niños y adolescentes. Desde el 79 aquí, en el País Vasco. Primero estuve en Álava, en Llodio, y desde el año 1982 que se fundó un Consorcio financiado por un grupo de Ayuntamientos que tenía una unidad de psiquiatría de niños y adolescentes, Consorcio de salud mental de Uribe Costa, en Algorta. Luego posteriormente formó parte de Osakidetza, del Servicio Vasco de Salud como un centro de salud mental infanto juvenil de una comarca. La atención está sectorizada, cada sector tiene sus propios servicios y la comarca nuestra que ahora se llama comarca Uribe, que antes era solo Uribe Costa, ahora atienden, me parece que son 19 municipios, pero vamos, en grandes líneas es un centro que atiende una población de 200.000 habitantes y para atender esa población estamos de plantilla 3 psiquiatras, 2 psicólogos, una trabajadora social y luego el personal administrativo.

**2.-** ¿Acuden muchos casos?

Pues trabajo no falta, generalmente, yo creo que se puede decir que en todos los centros de Salud Mental públicos, tanto los de adultos como los de niños y adolescentes, están desbordados por la demanda que tienen. No sé si las cifras te interesan mucho pero en un centro como el nuestro, al año vemos entre 350 y 400 niños nuevos, pero entre los nuevos que siguen viniendo y los que siguen de otros años que en nuestra terminología se llaman población activa, o sea chavales que están viniendo a consulta y tratamiento, suele estar en torno a los 900, es decir dividido entre las 5 personas que estamos, pues te toca a ciento y muchos por profesional. Son los que atiendes a lo largo del año permanentemente.

**3.- ¿Cuáles son las problemáticas que más se presentan?**

Fundamentalmente hay dos capítulos. Uno que es el tema de los trastornos **afectivos: angustia, depresión... ese es un capítulo, otro capítulo es el de los trastornos de la personalidad: trastornos de conducta, trastornos de adaptación escolar y demás... yo creo que esos dos son en número los más importantes.** Pero luego están otros trastornos mentales más graves, pues todo el capítulo del autismo, de las psicosis infantiles, que ahora se engloba todo en el término de trastornos del espectro autista. Y luego hay muchos problemas que son más de la vida cotidiana, que los podríamos llamar trastornos del desarrollo, desde problemas escolares y del aprendizaje, hasta problemas de lenguaje, problemas motrices y problemas que tienen que ver con el aspecto psicológico. Hay problemas que tienen que ver con otros temas neurológicos o genéticos o tal, pero bueno, en principio nosotros nos ocupamos de todo aquello que por razones psicológicas o por razones psicosociales pues afecta al desarrollo de un niño, te quiero decir que lo importante es que no solo vemos trastornos mentales graves que los hay también y existen en la infancia sino que vemos muchas dificultades, trastornos y problemas del desarrollo. No te he dicho que ahora estos últimos años está muy de moda eso que se está llamando trastorno de hiperactividad y déficit de atención, que bueno las ideas que tenemos algunos no son exactamente las que están de moda, las que están de moda dicen que es una enfermedad de origen cerebral, nosotros no creemos que sea una enfermedad. Creemos que es un síndrome, un conjunto de síntomas que tienen que ver con problemas muy diversos, creemos que hay hiperactividades muy diferentes con causas diferentes y por tanto con tratamientos diferentes y no creemos que todas las hiperactividades sean iguales y todas haya que tratarlas con medicación psicoestimulante que es lo que predomina.

**4.- ¿Qué relación tiene con los profesores de Educación Especial, PTs?**

La relación entre psiquiatría infantil y Pedagogía Terapéutica pues, el enlace está muy claro, tiene que ver con que los chavales que tienen problemas psicológicos, normalmente tienen problemas de aprendizaje escolar y problemas de comportamiento y adaptación en la escuela. A mí me gusta más decir en lugar de que tienen problemas de conducta que tienen problemas de relación porque yo creo que abarca más cosas, porque parece que el tema de problemas de conducta suena un poco más a normativo mientras que el tema de problemas de relación apunta más a lo que es el origen de los problemas de conducta, es decir, que son chavales que tienen dificultades para relacionarse con sus compañeros o dificultades de relacionarse con los profesores, porque también tienen dificultades de relacionarse con la familia por razones psicológicas, es decir que no es que quiera tener dificultades, es que les cuesta adaptarse a lo que les pide la escuela, les cuesta adaptarse a lo que es el aprendizaje, les cuesta adaptarse a lo que es el juego con compañeros, etc. En definitiva, lo básico es un problema de relación, que en los trastornos graves empiezan muy pronto y que les afecta en todas las fases del desarrollo de todas

las edades, entonces la conexión, volviendo a la pregunta entre la psiquiatría y pedagogía terapéutica pues, porque la mayor parte de los niños que nosotros tratamos tienen problemas de aprendizaje y problemas de relación y problemas de comportamiento en la escuela, entonces se les puede ayudar desde el punto de vista de los tratamientos especializados de tipo psicológico-psiquiátrico pero también se les puede ayudar desde el punto de vista de una pedagogía adaptada a sus necesidades, entonces, ahí es donde surge normalmente el tipo de niños que nosotros tratamos, pues también tienen ayudas de tipo pedagógico y es muy frecuente que los que tratamos niños con problemas psicológicos periódicamente estemos y hablemos con los que les atienden a nivel escolar. Eso trabajando en un centro de salud mental.

#### **5.- ¿Hay una buena relación entre Osakidetza/Educación?**

Pues, hay de todo como en botica, algunos nos entendemos mejor, otros regular, y otros peor, pero en general yo creo que se puede decir que hay una relación y una coordinación que es frecuente, que es útil y es necesaria y en general va bastante bien.

Para nosotros por lo menos en nuestro equipo es una actividad habitual el ver periódicamente al personal escolar que atiende en una ikastola a un niño que nosotros le vemos en consulta, por un lado, y luego otra cosa más específica es el tema, que es relativamente nuevo, aquí en el País Vasco, que es el tema de los centros de Día Terapéutico-Educativos, ahí no es que colabores, ahí trabajan a la vez una plantilla que es de la educación, que se encargan de lo que es la enseñanza y una plantilla que son psicólogos y psiquiatras de Osakidetza. Entonces el equipo es mixto, es el equipo educativo que tiene especialidad en pedagogía terapéutica y equipo sanitario especializado en ayudas de tipo psicológico y de tipo psiquiátrico y eso es en el mismo centro los mismos profesionales que a diarios están juntos.

#### **6.- ¿Quién solicita esos servicios? La escuela, la familia...**

Lo que pasó aquí y en otros sitios, es que en los años 80 se desarrolló lo que se llamó "los nuevos planes de educación especial", entonces inicialmente eso respondía a una necesidad que era que los niños con problemas psicológicos no iban a la escuela y entonces digamos que la idea de integrar a los niños en los centros escolares supuso una cosa elemental que había que hacer y que se hizo y que se hizo bien. Eso tuvo otra parte que inicialmente se pensó que los niños, incluso los que tenían problemas, tenían que estar en la escuela y no necesitaban ningún tipo de ayuda fuera de la escuela, se pensó que la escuela iba a tener recursos para proporcionarles todo tipo de ayudas pedagógicas y terapéuticas y así se ha funcionado durante bastante tiempo. Yo creo que después de pasados 20 años de esa experiencia se empezó a ver que había niños que estaban integrados en la escuela pero que el grado de integración pues en muchos casos es progresivo y que muchos centros escolares no podían desarrollar los recursos específicos y muy especializados que necesitan esos

niños, entonces para cierto tipo de niños con problemas psicológicos serios es para los que se pensó en dos cosas. Una era la atención domiciliaria, niños que no pueden acudir a la escuela transitoriamente y entonces hay profesores que se desplazan a domicilio y dos, crear centros educativo-terapéuticos con condiciones de atención muy específicas de tal manera que estos niños que en un centro normal tienen serias dificultades para soportar la situación, pues en estos otros centros tienen una atención más personal, más completa y diferentes ofertas educativas y terapéuticas. La idea central es que no se queden ahí, la idea central es que estén destinados a que progresivamente se integren totalmente en su centro escolar.

### **7.-** ¿Y en cuanto al momento de integrarlo?

Eso forma parte de un plan compartido en el que se consideran los dos aspectos: el pedagógico y el terapéutico, pero fundamentalmente en función de la capacidad de adaptación del niño se decide que mejor que esté menos tiempo en la normal y más tiempo en el centro de día o que esté más tiempo en su escuela y menos en el centro de día. Por lo menos en el nuestro la opción es que como normalmente el tiempo de duración para estos niños es corto, suele ser un año más o menos, la idea nuestra es que sea un año muy intensivo, es decir, que esté mucho en el centro de día sin perder el contacto con su centro escolar y que cuando pase un año y el nivel de su capacidad de adaptarse haya mejorado pues vuelva a su centro. No siempre podemos ajustar las cosas como quisiéramos porque como hay pocos centros, concretamente el nuestro, eran hace poco 10 plazas para toda Bizkaia para niños de 6 y 12 años y así hemos estado 10 años y los últimos 2 se añadió una segunda unidad para otros 10, más que niños para adolescentes de 12 a 16 años, o sea un primer grupo para niños de primaria y un segundo grupo de niños de secundaria. Y 20 plazas para todo Bizkaia, pues, son muy justas, entonces por un lado el centro tiene la presión de que tiene que atender a muchos niños que lo necesitan y por tanto no tiene mucha capacidad para atender a toda la demanda, por lo cual se ha optado por que estén un año y cada año que se renueven los chavales que están, pero por otro lado vemos que cada día llegan más chavales que necesitan más de un año de atención, entonces estamos buscando el equilibrio entre atender más chavales o atender más tiempo a los que tenemos y ahí llevamos tiempo ajustando a ver a que damos prioridad. En algún caso se puede prolongar la atención de un chaval porque **lo necesita pero en general...** lo que pasa es que eso obliga a seleccionar mucho el tipo de chavales que entran, porque sabemos que van a tener un año de atención intensiva y que como decimos ahora es lo que hay. Hay un centro de esos aquí en Bizkaia, hay otro en Araba y otro en Gipuzkoa.

### **8.-** Es decir, que la situación ¿es similar en los tres territorios?

Yo creo que será parecida. Bueno, en número de centros no porque hay un centro en cada provincia y la población es de simple a doble y a triple, es decir, Gipuzkoa tiene el doble que Araba y Bizkaia tiene más o menos el doble que

Gipuzkoa, entonces si fuese en proporción a la población, pues tendrían que ser 1 centro, 2 y 4 pero el hecho es que hay uno en cada territorio de momento.

**9.-** ¿Hay centros Terapéutico-Educativos a nivel estatal?, ¿Cómo está el nivel de Euskadi con respecto a ellos?

Pues a nivel estatal es muy variopinto, hay situaciones muy distintas, pues por ejemplo centros educativo-terapéuticos los hay en diferentes comunidades autónomas, con diferentes modelos. Algunos son más sanitarios, otros son más educativos, algunos son más públicos otros son más privados o concertados, o sea que hay diferentes modelos, pero yo creo que en líneas generales todo el mundo te dirá que faltan, es decir, este tipo de centros faltan.

**10.-** Comparando con los demás ¿cómo estamos de servicios?

En ningún país la distribución de los centros es uniforme, pero por ejemplo, por comparar con los más directos, si pasas a Iparralde, en la zona de Baiona tienes muchos más recursos que los que tienes aquí, y si comparas París, con Madrid o con Barcelona pues yo creo que en París tienen bastantes más recursos que los que puedan tener en Madrid y en Barcelona. En general en psiquiatría decimos que la reforma psiquiátrica empezó con mucha marcha, se hizo muy bien la transición de los hospitales psiquiátricos a los centros de salud mental, la atención ambulatoria de adultos y las unidades de atención psiquiátrica en hospitales generales y eso funciona muy bien, pero cuando llega el momento de desarrollar la atención psiquiátrica en niños y adolescentes pues, nosotros decimos que ese ha sido el furgón de cola, que va el último y que va llegando más tarde y que luego además las limitaciones en financiación sanitaria llegaron en un momento en que el desarrollo de la psiquiatría de niños y adolescentes no había llegado a los desarrollos de la psiquiatría de adultos. Yo creo que esto que te digo te lo dirán en todas partes.

Hombre, yo creo que indirectamente en algunos sitios, también lo que **pasó es que cuando la escuela dijo "no hace falta ningún tipo de atención especializada" porque la escuela va a asumir desde los planes de integración todo lo que el niño con dificultades psicológicas necesita** pues, lógicamente los responsables sanitarios dijeron, muy bien, de eso se encarga educación y nosotros no tenemos que preocuparnos de ese tema. Y bueno, pues con el paso del tiempo yo creo que desde la propia escuela han empezado a presionar diciendo que oye, que tenemos casos que necesitan tratamientos específicos.

**11.-** ¿Podría decirnos algo más sobre el tema de las edades de los niños y el tratamiento en su Servicio?

Normalmente, por lo menos en psiquiatría y desarrollo es en la primera infancia, que es el niño de hasta 3 años (desde que nace hasta los 3 años), luego se habla de la edad escolar, que antes era de los 6 a los 11 pero, ahora ya es de los 4 a los 11, 11-12 años es la pubertad y la adolescencia desde los 11-12 hasta los 18. Se habla de la pubertad desde los 11-12 hasta los 13 y

luego ya 14-15 en adelante ya es adolescencia. Desde la unidad de psiquiatría infantil a la adulta pasarían a partir de los 18.

Hay un tema que es que como la pediatría solo va a hasta los 14, a veces el tema de la edad 14-18, no en todas partes la psiquiatría Infanto-Juvenil va hasta los 18, en algunos sitios es hasta los 14 y si tú preguntas quien atiende a los de 14-18 pues la gente te dice que la adulta, pero aquí en concreto, en Euskadi, es hasta los 18.

**12.-** ¿Qué tipo de formación tienen los especialistas de estos centros?

Fundamentalmente lo que hace falta es saber de psicología del desarrollo, cuáles son las fases del desarrollo y qué es lo que pasa en cada fase del desarrollo, yo creo que hay que tener desde una perspectiva más médica nociones de cuáles son las enfermedades de cada período de edad y en el caso de las enfermedades psiquiátricas pues tener una formación en lo que nosotros llamamos psicopatología, es decir, el poder saber en el desarrollo de un niño hasta dónde va la psicología normal y dónde entramos ya en la psicología patológica. O sea, en nuestros términos diferenciar bien lo que es psicología del desarrollo y psicopatología del desarrollo y luego desde el punto de vista de los tratamientos pues conocer un poco los tipos de ayuda de psicoterapia y psicológica es fundamental. Hasta hace pocos años el tema de los medicamentos era un tema menor, poco desarrollado y de poco interés en la psiquiatría de niños y adolescentes y últimamente pues el tema de la utilización de fármacos en la infancia está siendo una cosa progresiva y algunos pensamos que en algunos capítulos incluso exagerada, pero bueno, eso es una opinión que algunos comparten y otros no. En este momento te resumo un poco, pero en psiquiatría hemos pasado de un paradigma anterior que era que lo importante en el desarrollo de la personalidad y de las dificultades psicológicas son las relaciones tempranas, la educación, digamos la psiquiatría estaba más del lado de lo social, de lo pedagógico, de lo educativo, era una ciencia que englobaba las ciencias humanas y estos últimos 15 años, pues ha querido ser una especialidad puramente médica y hemos pasado de ese paradigma al paradigma de todo es genético, todo es biológico, todo es químico y los remedios son también químicos, son también farmacológicos.

**13.-** ¿No hay acuerdo en los tratamientos?

Bueno, depende de a quién preguntes, si preguntas a un químico pues te dirán que los mejores tratamientos son los farmacológicos, pero los que piensan que hay otros factores importantes en el desarrollo te dirán o te diremos que hay toda una serie aspectos terapéuticos y educativos que no pasan por lo químico y que son muy importantes, pero es verdad que en este momento hay dos maneras de entender la causa de los trastornos psíquicos y el tratamiento de los trastornos psíquicos, digamos que hay una escuela que es más de entender los problemas psicológicos y los problemas mentales y hay otra escuela que es más de ver un poco los aspectos neurológicos, cerebrales,



biológicos, genéticos de los trastornos. Y hay gente que entiende que las dos cosas tienen que ser complementarias, pero también hay gente que opta por una vía y descarta la otra, que yo creo que es un error eliminar una de las dos cosas.

**14.-** ¿Qué recomendaciones daría a los alumnos que se están preparando para ser PTs-profesores de Educación Especial?

Yo creo que los PTs tienen que tener conocimientos de psicología y psicopatología del desarrollo, lo que es normal y lo que no a cada edad, o sea que tienen que conocer muy bien pues fundamentalmente lo que es el desarrollo motor, el desarrollo del lenguaje, el desarrollo de los aprendizajes y las capacidades cognitivas y yo creo que un PT tiene que ser un especialista en la relación pedagógica, cómo se motiva a un niño para el aprendizaje, cómo se estimula la curiosidad de un niño y por otro lado tiene que ser un especialista en entender por qué hay niños que les cuesta aprender y les cuesta establecer una relación pedagógica o simplemente les cuesta establecer una relación, yo creo que los PTs tienen que ser expertos en desarrollo humano y en relaciones humanas. Quizás a diferencia de los psicólogos y los psiquiatras lo que tienen que tener son conocimientos pedagógicos, es decir, un poco las técnicas pedagógicas y eso es lo que tienen de diferencial con los psicólogos y los psiquiatras, pero creo que lo que tienen en común es conocer las características del desarrollo y conocer las dificultades de desarrollo.

**15.-** ¿Algunos consejos que quiera darles a nivel personal?

Yo creo que todo lo que sea en experiencias prácticas de la relación, no solo en relación pedagógica o no solo en relación individual o relaciones de grupo, experiencias de grupo o experiencias compartidas de aprendizaje y tal, yo creo que hay todo un terreno que es muy importante para los PTs. No solo tener formación teórica, sino tener también experiencia práctica en compartir situaciones, actividades con chavales y con otros profesionales. Una mente abierta y una curiosidad muy activa, qué hacen los demás, **cómo lo hacen... yo** creo que eso es muy importante y luego que no nos olvidemos de una cosa que yo creo que tanto en el tema pedagógico como en el tema terapéutico, sobre todo con chavales que tienen problemas, somos los profesionales y las instituciones los que nos tenemos que adaptar a las peculiaridades de cada niño y no al revés, porque veo que se sigue teniendo la tendencia práctica de que es el niño con dificultades el que se tiene que adaptar a la normalidad en vez de pensar que son las instituciones educativas o terapéuticas los que tienen que adaptarse a las peculiaridades o las limitaciones y a las capacidades de cada niño, porque hay niños que pueden tener problemas psicológicos serios y sin embargo tener sus capacidades, por ejemplo, te doy un ejemplo en el caso de los niños autistas, tienen limitaciones y está claro que también tienen sus capacidades, entonces yo creo que de hecho siempre ha habido dos corrientes y ha habido un cambio de tendencia, hay una corriente que es más de decir que hay que rehabilitar sus disfunciones, sus limitaciones y otra corriente que era,



no! Hay que partir de sus capacidades y yo creo que en este momento las cosas están virando hacia más que hacer que un niño autista desarrolle las capacidades que no tiene con técnicas de activación, con técnicas de rehabilitación, lo que hay que hacer es partir de las capacidades de relación o de aprendizaje que tiene y adaptar todo el trabajo que se haga con él a esas capacidades. Utilizar sus recursos limitados pero naturales en vez de ponerle a hacer cosas que no sabe hacer, un resumen simplista que te hago pero yo creo que se entiende eh!

### **Eskerrik asko parte hartzeagatik.**

## **1.4.- ENTREVISTA A PROFESOR CONSULTOR EN UN CENTRO PÚBLICO**

ALFREDO SÁENZ

**1.-** ¿Podría decirnos cuál es su titulación?

- Magisterio especialidad de Educación Física. UPV
- Psicopedagogía. Deusto
- Doctor por la Universidad de Zaragoza. Departamento de Psicología y Sociología

**2.-** ¿Puede describir su itinerario profesional?

- Profesor de Educación Física 2 años.
- Tutor en Centros de Primaria 2 años.
- Asesor en el Berritzegune 1 año.
- Profesor a tiempo parcial en la UPV 5 años.
- Profesor a tiempo completo en la UPV 1 año.
- Orientador en Centros de Secundaria 3 años.
- Consultor en Centros de Primaria 1 año.

**3.-** ¿Podría explicarnos en qué consiste la figura del consultor, es una figura que solo existe en la CAPV?

Conozco profesores de Primaria que hacen funciones de consultor en Madrid, aunque a nivel estatal se llaman orientadores. Aquí todos los centros públicos tienen que tener un consultor en la etapa de Primaria, puede ser que sea itinerante, hay casos que hay tres pueblos, tres escuelas pequeñas, y uno para las tres, pero son excepciones. En la etapa de Secundaria trabaja el orientador. En la privada el orientador atiende Primaria y Secundaria, no existe la figura del consultor.

En Primaria no tiene sentido la orientación académica. Cuando acaba la etapa los alumnos continúan en Secundaria, casi siempre en los centros que les corresponde.

Por ejemplo, te cuento un caso que he tenido esta mañana. He hablado con la madre de una alumna que tiene una discapacidad intelectual que está en 6º. Tiene dificultades con los aprendizajes, no retiene lo que aprende. La madre pregunta: ¿qué es lo que puedo hacer? El instituto de Secundaria tiene un aula estable y aulas ordinarias, y la otra opción es la repetición. Ya ha repetido una vez, excepcionalmente se puede repetir otra vez. Pero si hacemos un estudio de todos los alumnos que han repetido, obtenemos un alto porcentaje de fracaso escolar. Repetición en este caso no, porque no va a lograr los objetivos de la etapa, tiene un ACI con referencia al 2º ciclo. Podría acudir en Secundaria a un aula estable u ordinaria. Creo que debe escolarizarse en un aula ordinaria de modelo A. En este caso sí hago una labor de orientación.

**4.-** En la entrevista con Alberto Lasa, nos comenta el tema de la utilización de fármacos.

A los alumnos con TDH, que ahora se diagnostica mucho con esa etiqueta, les recetan fármacos. El alumno está más tranquilo y el profesor puede dar clase, pero no están viendo los efectos secundarios para el alumno. No está acompañado por un tratamiento-trabajo psicológico, de modificación de conducta, que le enseñe cómo se tiene que comportar, actuar. El tratamiento farmacéutico es más rápido, hace efecto el primer día. Sin embargo, el tratamiento psicológico es más lento, hay que esperar meses. A largo plazo cuando deje de tomar la medicación, no se habrá logrado nada.

Los problemas psicológicos-psiquiátricos no se trabajan en la escuela. Se derivan a Osakidetza, a la UPI (Unidad de psiquiatría infantil).

**5.-** ¿El PT se relaciona con profesionales externos?

Aquí en este centro no. Hay 3 PTs y me reúno con ellas una hora a la semana en la hora de exclusiva. Esta hora es obligatoria. Me parece muy importante la coordinación. El informe para los profesionales externos lo hace cada PT. Éstas son las que conocen al niño. Posteriormente el consultor lo envía.

**6.-** ¿Cuántos alumnos tienen ACI en este centro? ¿Cuántos alumnos hay en el centro?

Este curso hemos hecho un ACI, hay 5 niños con ACI. En total en el centro son 575 alumnos.

**7.-** ¿Qué tipo de alumnado atienden?

Dentro de las NEEs hay 5 bloques:

1. Alumnado con NEEs: Discapacidad intelectual (con estos alumnos trabajan los PTs, alumnado de ACIs), discapacidad motórica, discapacidad sensorial, trastornos graves de conducta, y trastornos sin especificar.
2. Alumnos con dificultades específicas de aprendizaje: con este colectivo sólo trabajan si pueden: lentitud en la maduración (sin diagnóstico médico), trastornos de lecto-escritura, trastornos de cálculo, trastornos específicos

de lenguaje (tienen recursos de logopeda), déficit de atención con y sin hiperactividad). Si no los coge el PT, trabaja el propio tutor adaptando el material.

3. Alumnado de altas capacidades, que en general no se atiende. Tenemos 2 y lo que estamos haciendo es adaptarles el material de matemáticas y de lengua. Se habla de que el 3% del alumnado es de altas capacidades.
4. Alumnado de incorporación tardía al centro. Por ejemplo alumnos que vienen de otras comunidades como Andalucía, otros continentes, Asia y África, tienen derecho durante dos años a refuerzo con una figura que se llama HIPI, refuerzo específico de euskera.
5. Alumnado con riesgo de exclusión social. A veces hay sospechas de que tengan problemas en casa. No les corresponde PT.

**8.-** ¿Cuáles son sus principales funciones?

Fundamentalmente asesoramiento a tutores y atención a alumnos con NEE, 7 horas atención al alumnado con NEE, gestión de recursos (auxiliares, PT(s), logopedas), reuniones de coordinación (PT(s), tutores, Berritzegune). Ayudo al tutor a identificar las dificultades. Intervengo en el aula ordinaria, en este momento apoyo en Infantil 7 horas semanales. Planifico y organizo la atención a la diversidad. La etapa de educación infantil 3-6 años no es obligatoria y por ello tampoco es obligatorio que haya recursos, sin embargo en este centro se atiende sobre manera a la educación infantil.

**9.-** ¿Podría explicar lo que tienen en común el trabajo del PT y el del consultor?

Las dos figuras atienden a alumnado con NEE.

**10.-** ¿Podría explicar las principales diferencias entre los dos perfiles?

- Gestión de recursos (lo desempeña el consultor)
- Atención a los tutores (el consultor atiende las peticiones de todos los tutores de primaria del Centro. Las PT(s) únicamente se coordinan con los profesores que tienen alumnos diagnosticados con NEE.
- Las PT(s) tienen todo el horario con alumnos con NEE. El consultor únicamente 7 horas.

**11.-** ¿Las relaciones con la figura del PT se establecen en el plano de la igualdad o el consultor es "jerárquicamente" superior (decide más...)?

Las relaciones se establecen en plano de consenso.

**12.-** ¿Mantienen relaciones los profesores consultores con los tutores a lo largo del curso escolar?

Sí, nos reunimos y los tutores presentan los casos que consideran tienen indicios de atención.

**13.-** ¿Se reúnen entre ustedes? ¿Mantienen relaciones los profesores consultores a lo largo del curso escolar?

Sí, nos reunimos en el seminario de consultores en el Berritzegune, al año 8 sesiones de 2 horas. Acuden todos los consultores de los centros de Álava que quieran, 25 en total. Lo que se hace es formación, análisis de las funciones reales que se realizan. No se hace supervisión.

**14.-** ¿Los alumnos acuden a gabinetes privados?

Por lo general no. El Ayuntamiento proporciona unas ayudas psicopedagógicas, oferta al alumno con problemas 30 sesiones en el gabinete que ellos quieran. El requisito es presentar un informe del consultor y complementar un formulario. Es solamente para dos cursos escolares y alumnado de 2º, 3º y 4º de Primaria. No hace falta pertenecer a una familia de renta baja.

Por otra parte, en este centro Cáritas oferta profesorado voluntario, normalmente suele ser gente mayor que ayuda a los niños. Está muy bien y es para el alumnado cuyas familias tienen unas rentas bajas.

**15.-** ¿Tiene alguna propuesta para la mejora de la respuesta educativa al alumnado con NEEs?

Te voy a contar una experiencia que hemos pensado hacer para que veas en qué línea vamos. En nuestro centro de referencia, en Bachiller hay una asignatura optativa que se llama Psicología. Queremos rescatar ese alumnado para que haga sus prácticas con nuestro alumnado de Primaria. Así se beneficiarían las dos partes en un momento en que están quitando profesores en todos los centros.

**Eskerrik asko parte hartzeagatik**

## 1.5.- ENTREVISTA A PROFESOR DE PEDAGOGÍA

### TERAPÉUTICA-EDUCACIÓN ESPECIAL-APOYO

AITOR ETXEBARRENA (Profesor en la red Pública)

**1.-** ¿Puede explicarnos cuál es su puesto de trabajo?

En el curso 2010/2011 profesor de Educación Especial en un centro público de Bizkaia. Durante el curso 2011/2012 desempeñaré el puesto de Profesor de Pedagogía Terapéutica en una escuela pública de la CAPV de Educación Infantil y Primaria como funcionario en prácticas tras haber sido seleccionado en la OPE de 2011.

**2.-** Su formación inicial es:

- Diplomado en Magisterio: Especialidad de Educación Primaria (1996)
- Licenciado en Psicopedagogía (1998)
- Máster en Audición y Lenguaje (2008)
- *EGA (2003)*

**3.-** ¿Qué cursos considera interesantes como formación permanente?

En el campo de la Educación Especial, todos aquellos cursos que traten sobre las discapacidades y necesidades educativas especiales de los alumnos/as más presentes en las aulas hoy en día: desde Autismo a Trastornos de Conducta, Hiperactividad, Dislexia...

**4.-** ¿Cuál ha sido su experiencia profesional?

Empecé a trabajar como sustituto en plazas de PT en el año de 2002.

He realizado sustituciones como tutor en Educación Primaria.

He estado 3 años consecutivos como Consultor en centros de Educación Infantil y Primaria.

Durante los últimos 4 cursos he ocupado vacantes por todo el curso a modo de sustituto interino.

En cuanto a las características de su trabajo durante el curso 2010-2011:

**5.-** ¿Cuántos alumnos ha atendido?

Tres alumnos del listado de Necesidades Educativas Especiales, ocho alumnos de refuerzo o apoyo escolar (no pertenecientes al listado de NEEs). Hay muchas necesidades y al final, en ocasiones, tienes que decir: esta es mi lista.

**6.-** ¿Puede describir la tipología de problemas que presentan?

-Alumnos de listado de NEEs: Trastorno Obsesivo-Compulsivo, Trastorno de Conducta Negativista Desafiante y Síndrome de Asperger.

-Alumnos de refuerzo o apoyo escolar: mayormente problemas de comprensión de textos escritos.

Hemos tenido un grupo de Primaria donde había ocho alumnos que acudían a la UPI (unidad de psiquiatría infantil), media aula. Algún alumno tiene 6 horas con un PT y otras 6 con otro, pero es un caso excepcional en este curso.

**7.- ¿Cuál es la modalidad de trabajo que más utiliza: interviene en el aula de apoyo, en el aula ordinaria...?**

En la escuela Pública Vasca se intenta trabajar en pro de la inclusión del alumnado, en los últimos años se intenta, en la medida de lo posible, que el PT esté dentro del aula de manera normalizada y como recurso a otros alumnos/as que puedan necesitar de su ayuda, eso sí, teniendo como absoluta prioridad nuestro alumnado de NEEs.

En casos de ACIs, hoy en día, se trabaja quizás más en el aula de apoyo, pero en mi opinión, en determinadas asignaturas se puede o podrá trabajar dentro del aula ordinaria con el currículo adaptado al alumno. Ese es el objetivo, ofrecer al alumnado de NEEs una situación lo más normalizada posible y de máxima conexión con el aula ordinaria sea cual sea la discapacidad que presente. Claro está, que dependiendo de la discapacidad esta inclusión se dará en mayor o menor medida por las necesidades educativas que el alumno/a pueda presentar, pero en mi opinión, este es un objetivo al que se debe aspirar de manera optimista y al máximo nivel de integración posible.

**8.- ¿Cuáles son las demandas más frecuentes de los tutores?**

Hay profesores que se agobian mucho, quieren que les quites el problema y te lleves al alumnado de NEEs de clase. Otros conciben el PT como recurso humano de desdoble de un aula, perdiendo un poco el norte y no dándose cuenta de que el PT está para atender a ciertos alumnos y no de primeras para realizar un desdoble y que el tutor se encuentre menos agobiado.

**9.- ¿Consideran necesario los tutores acudir a cursos de formación relacionados con la educación especial?**

Si se les da facilidades algunos sí, pero hay que animarles.

**10.- ¿Quién y cómo realiza los diagnósticos de los alumnos?**

Los diagnósticos los hacen los asesores del Berritzegune, pero no nos los dan. Piensan que no tenemos por qué saberlo, solo el resultado. No dan informes diagnósticos. Me ha pasado tener un alumno que sufría ataques epilépticos y no decírmelo.

Hay asesores que sí piden tu opinión.

Hay más problemas que antes.

**11.- En las entrevistas con los padres, ¿está solo, con el tutor?**

Se convoca a los dos padres y normalmente está el tutor y el PT. Si es muy delicado el caso viene la consultora/orientadora. En algunos casos muy

delicados han estado dos PTs, el tutor, la consultora y a veces la auxiliar, pero de estos hay dos casos en todo el cole.

**12.-** ¿Tiene suficiente presupuesto para la adquisición de material?

Hay poco o nada.

**13.-** ¿En qué se diferencian la red pública y la privada concertada en cuanto a los temas que estamos tratando?

En la red pública si hay varios PTs, se intenta cambiar de PT para no estar muchos años con el mismo alumno. Hay más inestabilidad en la plantilla.

**14.-** Explíqueme lo de "sí es de NEEs pero no te lo integro".

Hay alumnos con diagnósticos de Hiperactividad o Dislexia que no generan recurso de PT. Hoy en día están incluidos como alumnos de PT, pero a los centros no les dan más horas de PT por estos alumnos/as.

Yo me he encontrado de consultor en un centro con 3 alumnos hiperactivos a los que no había PT para atenderles, "oficialmente", y la asesora simplemente nos dijo que no los tenemos por qué atender, cuando era palpable por los profesores/as, padres y madres de estos/as alumnos/as que necesitan de un PT para su correcta atención.

**15.-** El horario es de 23 horas lectivas. ¿Qué significa eso exactamente? ¿Cuánto tiempo queda para otras tareas? ¿Es suficiente?

23 horas de atención directa con alumnado. Nos quedan 7 horas para coordinarnos con tutores, con la consultora y 3 sesiones de unos 45 minutos libres que en la mayoría de los casos se quedan escasísimas, ya que el alumnado de Educación Especial requiere tanto de adaptaciones de curriculum, como en los materiales con los que va a trabajar etc. En mi opinión, debería de haber un tiempo de preparación de material dentro del horario, esto no está contemplado y lo que no se puede pretender es que un PT "tire" de fotocopias únicamente con un alumno de NEEs, ya que hay que ofrecer, y sobre todo, a estos alumnos/as material atractivo que lleva su tiempo el prepararlo.

**16.-** ¿Se siente valorado y reconocido en su trabajo?

En ciertas ocasiones sí. Hay tutores que te agradecen el trabajo que haces con los alumnos/as.

Pero hay que buscar ese reconocimiento mediante el trabajo diario y romper el mito que se da a menudo de que los PTs vivimos muy bien, mito muy extendido, diría yo.

**17.-** Si quiere aportar alguna sugerencia para la mejora de la profesión:

Pienso que en plantilla al menos debería haber un PT fijo en todos los centros, y después más, según sea necesario o no.

**Eskerrik asko- Muchísimas gracias por su participación.**

## **1.6.- ENTREVISTA A PROFESORA DE PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA-EDUCACIÓN ESPECIAL-APOYO**

JOSUNE INURRATEGI (Profesora en la red Pública)

Objetivo: obtener información para incluirla en la tesis sobre el perfil del profesor de Educación Especial en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

**1.-** ¿Puede explicarnos cuál es su puesto de trabajo?

Profesora de pedagogía terapéutica en una escuela pública de Primaria.

**2.-** Su formación inicial es...

Magisterio, especialidad pedagogía terapéutica. También tengo licenciatura en pedagogía, especialidades educación especial y pedagogía del lenguaje.

**3.-** ¿Qué cursos considera interesantes como formación permanente para realizar sus funciones?

Cursos relacionados con las NEEs, tutorías, atención a la diversidad...

**4.-** Experiencia profesional, ha trabajado en... y desde

Como P.T. llevo trabajando 7 años, 2 en Secundaria y este es el 5 curso en Primaria.

Características de su trabajo durante el curso 2010-2011:

**5.-** ¿Cuántos alumnos ha atendido?

12 alumnos. 6 de primero, 2 en tercero y 4 en cuarto.

**6.-** Tipología de problemas que presentan

1º Dificultades de aprendizaje y de integración de lenguaje, dificultades de aprendizaje de la lecto-escritura, problemas auditivos y dificultades en la adquisición del lenguaje (niño procedente de China), niño adoptado con leve hemiparesia izquierda, epilepsia parcial y problemas de atención; posible trastorno generalizado del desarrollo o disarmonia evolutiva.

2º Problemas de comportamiento y retraso educativo.

3º Autismo y retraso educativo.

**7.-** Se les da respuesta educativa en el aula de apoyo, en el aula ordinaria...

En general el apoyo se realiza en el aula ordinaria, pero si la diferencia curricular que presentan respecto a su grupo de referencia es muy grande hay momentos que trabajamos objetivos específicos en el aula de apoyo. En esta decisión es importante la actitud del tutor/a en cuanto a la presencia de otro profesor en su clase.



**8.-** ¿Cuáles son las demandas más frecuentes de los tutores?

Material adecuado para los alumnos, estrategias y consejos en casos de problemas de comportamiento. Apoyo en las reuniones con los padres y especialistas (psicólogos, **asistentas sociales, educadores de calle...**). Colaboración al poner las notas.

**9.-** Los tutores, ¿consideran necesario acudir a cursos de formación relacionados con la educación especial?

En general no.

**10.-** ¿Cómo y quién realiza los diagnósticos de los alumnos?

En general la persona del equipo multiprofesional del berritzegune.

**11.-** ¿En las entrevistas con los padres, estáis solos, con el tutor?

Con el tutor, a veces también está la consultora, si pensamos que es necesario.

**12.-** ¿Tenéis suficiente presupuesto para la adquisición de material?

Si

**13.-** ¿En qué se diferencian la red Pública y la Privada en cuanto a estos temas?

No sé, no he estado nunca en la privada.

**14.-** Explíqueme lo de "sí es de NEEs pero no te lo integro"

No sé lo que quiere decir.

**15.-** ¿El horario es de 23 horas lectivas. Qué significa eso exactamente? ¿Cuánto tiempo queda para otras tareas? ¿Es suficiente?

De clase tenemos 20 horas, reunión de departamento 2 horas, coordinación de primero 2 horas, reunión con los tutores 1 hora, formación 2 horas y quedan 3 horas libres. Por supuesto que no es suficiente para preparar **material, reuniones...**

**16.-** ¿Cómo puede afectar al alumnado el alto índice de interinidad y los cambios de PTs a lo largo de la etapa en la que necesita apoyo?

Pienso que negativamente, muchos de nuestros alumnos tiene problemas de vínculo y todos estos cambios los viven negativamente.

**17.-** ¿Se siente valorada y reconocida en su trabajo?

De todo hay, creo que cada vez se nos valora más, pero todavía falta bastante.

**18.-** Si quiere aportar alguna sugerencia para la mejora de la profesión:

El trabajo en equipo me parece imprescindible, para ello hay que adecuar los horarios.

**Eskerrik asko parte hartzeagatik.**

## **1.7.- ENTREVISTA A PROFESORA DE PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA-EDUCACIÓN ESPECIAL-APOYO**

MARIA JOSÉ MIRANDA (Profesora en la red Concertada)

**1.-** ¿Puede explicarnos cuál es su puesto de trabajo?

Llevo doce años trabajando de PT en un aula de Educación Especial en un centro concertado.

**2.-** Su titulación es:

- Diplomada en Magisterio: Especialidad de Educación Infantil.
- Licenciada en Psicopedagogía.
- Habilitación en Pedagogía Terapéutica.
- Máster en Audición y Lenguaje.
- Máster en Logopedia.
- Posgrado en Patologías de Voz.
- Máster en Psicología: Especialidad Atención Temprana.
- Posgrado en Psicomotricidad.
- Doctorando en Educación. Cursos de Doctorado en Programa Psicología y Pedagogía: Innovación Educativa y Aprendizaje a lo largo de la vida. Universidad de Deusto.

**3.-** ¿Qué cursos considera interesantes como formación permanente?

Todos los relacionados con necesidades educativas especiales. **Nuevos trastornos, diagnósticos, dificultades...nuevos materiales, recursos, estrategias de intervención con alumnos...**

**4.-** Usted está trabajando como PT en la actualidad, ¿qué tipología de problemas presentan los alumnos?

Atiendo a alumnos del listado de NEE y a alumnos con dificultades escolares.

He atendido también a niños inmigrantes, con retraso escolar, de fracaso escolar, y con problemas de conducta. No sólo trabajo conocimientos, trabajo interés, voluntad, esfuerzo, competencia, capacidad, ilusión, autoestima, **autoconcepto...Intento hacerles ver y entender que valen mucho, que pueden mucho, que todo está en ellos y en su fuerza y ganas.**

La PT se convierte en alguien que recuerda al profesorado que son alumnos ahora pero que serán personas, con vidas, gustos, ilusiones, (no es fácil) pero es una lucha diaria. Una lucha a veces no muy gratificante. La PT no solo se plantea y programa un ACI, sino que plantea y programa una vida futura competente y válida.

5.- ¿Los refuerzos al alumnado se proporcionan en el aula de apoyo, en el aula ordinaria...?

Sí, he realizado intervenciones en el aula ordinaria y han sido muy positivas. Lo que sucede es que los alumnos de NEE se van alejando de sus compañeros a nivel social y es en el aula de apoyo donde establecen relaciones positivas.

6.- ¿Cuáles son las demandas más frecuentes de los tutores?

Evaluaciones logopédicas, diagnóstico de alumnos con dificultades, **problemas de lectura, comprensión, motivación...A pesar de todas estas demandas a veces tienes que fotocopiar, leer, subrayar y pasarles el caso.**

7.- ¿Los tutores consideran necesario acudir a cursos de formación relacionados con la educación especial?

Yo eso no lo sé, yo particularmente lo hago porque me parece muy importante estar actualizada e informada en todo lo relacionado con mi profesión. Cada uno tiene que saber que necesita en su trabajo.

8.- ¿Quién y cómo realiza los diagnósticos de los alumnos?

Los diagnósticos los hacen los asesores del Berritzegune, pero no nos los dan. Piensan que no tenemos por qué saberlo, solo las orientaciones. No dan informes diagnósticos. Rellenamos una demanda para que las asesoras sepan el tipo de dificultades que presenta el niño.

La asesora del Berritzegune viene cada quince días al colegio, porque tenemos bastantes casos, unos catorce, y otros nueve diagnosticados médicamente. Ella hace las valoraciones, nos lee el informe y tú puedes coger apuntes, por ejemplo, **el alumno puede tener problemas de velocidad lectora...** pero no quieren poner que son de integración. Ellas reparten recursos. Por ej. ¿cuántos hiperactivos hay? ¿Qué necesidades de personal suponen? Con diagnóstico médico (no de Diputación), es un niño de Integración. Según el trastorno que tienen generan o no recursos de PT. Cuantos más alumnos de integración tengas más recursos te corresponden.

9.- Al realizar las entrevistas con los padres, ¿está sola o acompañada de algún tutor?

Se convoca a la familia y normalmente están el tutor y el PT. Si es muy delicado el caso viene la orientadora.

10.- ¿Tiene usted suficiente presupuesto para la adquisición de material?

El material lo preparo yo, me fotocopio lo que necesito y saco de la red muchas actividades. Voy programando semanalmente. Confío mucho en los libros de la editorial Aljibe.

**11.-** ¿En qué se diferencian la red pública y la privada en cuanto al tratamiento del alumnado con necesidades especiales?

A mí el estar tantos años con los mismos alumnos me quema y me cansa, porque no siempre los alumnos trabajan. En la enseñanza privada puedes estar con la misma alumna doce o más años. Eso no es conveniente. No es recomendable porque produce frustración.

**12.-** ¿Cómo se determina a qué alumnado se va a reforzar?

A mí me dan alumnos para trabajar en el aula de apoyo. Integrados, alumnos con dificultades escolares, alumnos con retraso escolar, alumnos de fracaso escolar e incluso alumnos de diversificación curricular.

Yo hago lo que me mandan, atiendo a los que me dicen que tengo que atender y no me dan la oportunidad de decir nada. Estos dos últimos años que tenemos la figura del orientador he podido opinar, pero no siento que se hayan tenido mucho en cuenta mis opiniones.

**13.-** ¿Cuántas horas dedica un PT a atender al alumnado? ¿Cuánto tiempo queda para otras tareas? ¿Es suficiente?

Ejercemos 23 horas de atención directa con alumnado. Luego una hora para las reuniones de Departamento de Orientación. Yo aprovecho las horas complementarias para hacer y preparar material.

**14.-** ¿Se siente valorada y reconocida en su trabajo?

Muy pocas veces me preguntan cómo me siento. A veces me siento fatal, porque trabajo con tantos alumnos que consigo muy poquito con cada uno de ellos. Siento que no llego y que no resuelvo ni mínimamente las dificultades que tienen. **Es un trabajo muy aislado, muy solitario, falta SOLIDARIDAD...** Muchas veces no camino al lado de la familia, porque no veo lo mismo que ellos y mi estilo educativo no es el mismo.

**15.-** ¿Qué podría hacerse para mejorar las condiciones profesionales de los PTs?

Que alguien nos entienda y nos ayude en los momentos duros, porque nosotras también caemos, nos desilusionamos porque conseguimos muy poco.

**Muchas gracias por su colaboración**

## **1.8.- ENTREVISTA A LA RESPONSABLE DE EDUCACIÓN ESPECIAL DEL GOBIERNO VASCO (VICECONSEJERÍA DE EDUCACIÓN)**

Objetivo: obtener información para incluirla en la tesis sobre el perfil del profesor de Educación Especial en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

- 1.- Presentación de su cargo: Responsable de Educación Especial...
- 2.- Desde cuándo lo desempeña y funciones que tiene atribuidas.
- 3.- ¿Cuál es su relación exacta con los profesores de Educación Especial?
- 4.- Nº total de profesionales que trabajan en el Departamento de Educación en la Sección de Educación Especial en Lakua.
- 5.- ¿Qué aspectos destacaría como positivos en la situación actual?
- 6.- ¿Qué aspectos están todavía en desarrollo y no han llegado a su culminación?
- 7.- A pesar de que las funciones del profesor de Educación Especial-Pedagogía Terapéutica vienen detalladas en la Orden de 30 de julio de 1998, la mayor parte de los profesionales que contestan el cuestionario piden una aclaración del rol. ¿Habría manera de profundizar este tema?
- 8.- ¿Cómo ve el futuro, qué se plantea el Departamento, se cuestionan la figura, piensan hacer modificaciones?
- 9.- Algunos profesores comentan que aunque se han hecho grandes esfuerzos por parte de la Administración, serían necesarios más recursos personales en los centros, ¿qué opina usted?

10.- ¿Qué piensa el Departamento de la Integración en Secundaria?

11.- Los profesionales en general y los profesores de Educación Especial en particular han hecho un gran esfuerzo para educar al alumnado de integración y de NEEs. ¿Se ha considerado la posibilidad de hacer algún estudio para saber socialmente dónde están esos niños/as una vez acabado el período de formación?

12.- Con respecto a las titulaciones exigidas por el Departamento para ocupar los puestos de Profesor Consultor y Profesor de Pedagogía Terapéutica algunas dudas que han planteado en los cuestionarios son:

- Un profesional con la titulación de Magisterio y Psicopedagogía no puede trabajar de PT (no sería suficiente esa titulación). Se le exige además una habilitación en Pedagogía Terapéutica.
- Un profesional que está habilitado para Consultor, no puede trabajar como PT, cuando algunas de las tareas o funciones son comunes a los dos perfiles, por ejemplo la atención directa al alumnado.

¿Podría explicar las líneas del Departamento en este sentido?

Convendría un poco de transparencia pues el tema es un poco confuso.

13.- Los profesores han comentado el tema del salario que perciben. Por una parte han dicho que un tutor gana más que un profesor de apoyo, tienen algún plus añadido, algún complemento. Y por otra parte un PT que trabaja en Secundaria gana unos 300 euros más al mes que el que trabaja en la etapa de Primaria, cuando la formación que se exige para acceder a los puestos de trabajo es la misma. En algunos lugares esto crea conflicto. ¿Podría explicar la política salarial del Departamento en este tema concreto si fuese de su competencia?

14.- ¿Qué profesionales van a ocupar plazas de Orientador en Secundaria en un futuro próximo? ¿A partir de este curso cómo va a quedar el acceso a esos puestos de trabajo? ¿Los titulados de Grado de Maestro tendrán acceso a ellas?

Eskerrik asko parte hartzeagatik.

### **1.9.- ENTREVISTA A TÉCNICO DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA DELEGACIÓN TERRITORIAL DE EDUCACIÓN DE SAN SEBASTIÁN**

Objetivo: Obtener información para incluirla en la tesis sobre *“El perfil del profesor de Educación Especial- Apoyo-Pedagogía Terapéutica en la Comunidad Autónoma del País Vasco”*.

1. Su formación inicial es...
2. **Presentación de su cargo: Técnico de Educación Especial...¿Es cierto que hay sólo un Técnico en cada Delegación?**
3. Desde cuándo lo desempeña y funciones que tiene atribuidas.
4. ¿Se relaciona con el colectivo de PTs? En caso afirmativo, ¿cuál es su relación exacta con ellos?
5. Opinión personal sobre los PTs, sobre el colectivo, las funciones que tienen asignadas.
6. ¿Cuáles son los logros en este momento en el campo de la Educación Especial?
7. ¿Qué cree que hay que mejorar?
8. ¿Cómo ve el futuro de la Educación Especial en la CAPV?

Eskerrik asko partehartzeagatik

## ANEXO 2. CARTAS

### CARTA DIRIGIDA A LOS ASESORES/AS DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE LOS BERRITZEGUNES:

Donostia 22-11-010

Estimada compañera/o:

Desde la Universidad del País Vasco (Escuela de Magisterio de Donostia) estamos realizando un trabajo de investigación sobre el **perfil del profesor de apoyo** en la CAPV. El director de la tesis es el catedrático Dr. Jose Miguel Correa Gorospe y el objetivo de la misma es conocer y profundizar en la situación socio-profesional del colectivo, para en caso de que se considerase necesario, elaborar una serie de recomendaciones de mejora.

Dado que este colectivo ha sido escasamente estudiado y a que en nuestra Escuela se forman estos profesionales, consideramos muy interesante este análisis para todos los que nos dedicamos al **área de la Educación Especial**. Compartiremos los resultados y conclusiones

Necesitamos tu colaboración en el sentido de que puedas hacer de puente entre nosotros y los maestros/as de Educación Especial-de Apoyo-PTs. La labor que te pedimos es que hagas llegar a ellos/as unos cuestionarios, que son de rápida y sencilla cumplimentación y luego los recojas dentro de su sobre correspondiente. Yo iría personalmente al Berritzegune tanto a entregarlos y explicarlos como a recogerlos (serían de 15 a 25 cuestionarios por Berritzegune).

No es algo obligado sino voluntario. Agradeceremos enormemente la colaboración **de todo el colectivo** de asesores/as de la CAPV.

Si hay algún coordinador/a de tu zona con el que consideras debo ponerme en contacto te agradecería me lo hicieras saber.

Si os parece podemos concertar fecha y hora para un encuentro que convendría fuese antes de las vacaciones de Navidad.

A la espera de tu respuesta

Atentamente:

Karmele Aranguren Garayalde



**CARTA DIRIGIDA A LOS PROFESORES DE EE EN LAS ESCUELAS:**

Donostia, 2011-01-28

Lankide agurgarria:

**PTen "rolaren" inguruko galdera sorta bat prestatu dugu Irakasle Eskolan.**

Gaztelaniaz bakarrik izatea erabaki genuen, beste zenbait lanetan zalantzan jarri direlako item batzuen itzulpenak eta interpretazio semantikoak, nahiz eta itzultzaile profesionalak itzuli. Ikerketa ebaluatuko duten katedratikoak erdeldunak dira.

Ikerketaren ondorioen azalpenak euskeraz emango ditugu eta azken lana, behin betikoa, itzultzeko asmoa daukagu. **Erantzunak euskeraz idatz dezakezu.**

Galdetegia betetzeko epea abendua, urtarrila eta otsaila da; beraz, lasai, (eta behar bada martxoaren erdia ere).

Lanaren helburuak honakoak dira: **egoera ezagutzea** eta, beharrezkoa ikusten bada, **aldaketak eta hobekuntzak proposatzea**. Honekin batera PTen historia eta etorkizuna ere aztertuko dira.

PTen hasierako formazioaren hobekuntzan kokatu dezakegu ikerketa. Hori guretzat oso garrantzitsua da eta kezkatuta gaude.

Zuen ekarpenak ongi etorriak izango dira. PTren bat ezagutzen baduzu, animatu kuestionarioa betetzeko, esan helbidea eta bidaliko diot.

Edozein zalantza argitzeko deitu, mesedez, telefonoz.

Kontatu gurekin, edozer gauza behar izanez gero. Gure Irakasle Eskola zabalik duzu.

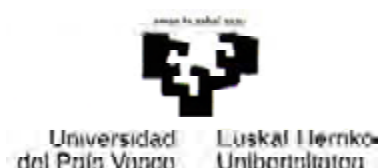
Aldez aurretik zuen laguntza eta parte hartzea eskertuz:

Karmele Aranguren Garayalde

[karmele.aranguren@ehu.es](mailto:karmele.aranguren@ehu.es)

943 017000

## ANEXO 3. CUESTIONARIO



# Análisis del perfil del profesor de apoyo en la Comunidad Autónoma del País Vasco

Doctoranda: Karmele Aranguren Garayalde

(Director de Tesis: Dr. Jose Miguel Correa Gorospe)

Este cuestionario va dirigido al Profesorado de Apoyo-Profesor de Educación Especial-Profesor de Pedagogía Terapéutica, que trabaja en centros escolares tanto públicos como privados concertados.

Se pretende conocer y profundizar en la situación socio-profesional del colectivo, para en caso de que se considerase necesario, elaborar una serie de recomendaciones de mejora.

Dado el valor de sus aportaciones rogamos la mayor sinceridad en las respuestas.

### Instrucciones de cumplimentación

Si precisa hacer alguna consulta, puede hacerlo en la dirección [karmele.aranguren@ehu.es](mailto:karmele.aranguren@ehu.es). Los resultados del estudio estarán a su disposición cuando se finalice.

**Le recordamos que esta información será tratada  
confidencialmente.**

**Por favor, le rogamos responda a todas y cada una de  
las preguntas de este cuestionario.**

**MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN  
MILA ESKER ZURE PARTAIDETZARENGATIK**

**DATOS GENERALES****DATOS PERSONALES**

Edad: \_\_\_\_\_

Género: Mujer  Hombre **FORMACIÓN ACADÉMICA**Mayor grado académico alcanzado: Doctor/a  Licenciado/a  Diplomado/a 

Especifique los títulos universitarios y el año de consecución de los mismos:

- 1) \_\_\_\_\_
- 2) \_\_\_\_\_
- 3) \_\_\_\_\_
- 4) \_\_\_\_\_

**EXPERIENCIA PROFESIONAL**

Años de docencia en Educación Especial :

Trabaja en un centro: Público  Privado Concertado Situación Administrativa: Funcionario de Carrera  Contratado Permanente  Sustituto o Interino  Otros  \_\_\_\_\_Tipo de dedicación: Completa  Parcial Trabaja en la(s) siguiente(s) etapa(s): Infantil  Primaria  Secundaria  Aula de Aprendizaje de Tareas  Centro de Educación Especial En caso de responder afirmativamente en alguna de los 3 primeras opciones: Aula Estable  Aula de Apoyo 

Número de alumnos/as en el centro: \_\_\_\_\_

A. FORMACIÓN DEL PROFESORADO					
Formación Inicial					
¿Qué valoración realiza sobre la formación inicial que recibió antes del desempeño de la profesión en relación a las siguientes materias de conocimiento? Señale con una (X) la casilla correspondiente al nivel de formación recibido.	1 Muy Escasa	2 Escasa	3 Aceptable	4 Buena	5 Excelente
AI01. Métodos y estrategias de enseñanza eficaces					
AI02. Técnicas de motivación					
AI03. Tratamiento de problemas de conducta					
AI04. Conocimientos sobre los contenidos de las diferentes materias que se imparten en la educación obligatoria					
AI05. Características psico-madurativas de los alumnos de primaria y secundaria					
AI06. Discapacidades que pueden presentar los alumnos/as					
AI07. Evaluación Psicopedagógica					
AI08. Respuesta educativa al alumnado con altas capacidades					
AI09. Psicopatología y Neuropsicología					
AI10. Educación Intercultural					
AI11. Trastornos del lenguaje					
AI12. Competencias emocionales y sociales del profesor					
Formación Permanente					
AP01. ¿Durante su vida profesional ha participado en actividades de perfeccionamiento de profesorado? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>					
AP02. ¿A cuántos cursos en total ha asistido en los últimos 3 años? (Indique número) _____					
AP03. ¿A cuántos Congresos, Symposiums y/o Jornadas ha asistido en total en los tres últimos años? (Indique número) _____					
AP04. ¿Qué temas requieren profundización y especialización para realizar su labor docente? Ejemplos: Braille, Lengua de Signos, Logopedia ...					
1) _____					
2) _____					
3) _____					
AP05. El esfuerzo económico para su reciclaje ha sido: Poco <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/>					
AP06. ¿A cuántas revistas de la especialidad está suscrito en la actualidad el centro? (Indique número) _____					
AP07. ¿Cuántos libros de Educación Especial compra el centro aproximadamente al año? (Indique número) _____					

<b>B. TRABAJO EN EL CENTRO</b>					
Señale con una (X) la casilla correspondiente al grado de acuerdo.	<b>1</b> Nunca	<b>2</b> Rara vez	<b>3</b> A veces	<b>4</b> Con Frecuencia	<b>5</b> Siempre
BT01. Hay interacción social de los niños “normales” con los de integración.					
BT02. Siente que el profesor tutor atribuye a los profesores de apoyo una gran importancia.					
BT03. El trabajo en el aula ordinaria con el alumno/a integrado-especial está guiado por las consignas o normas que señala el Profesor de Educación Especial.					
BT04. Los profesores tutores consideran que entra dentro de sus competencias formarse en educación especial.					
BT05. En su centro se trabaja la prevención.					
BT06. Se da respuesta a los problemas sin retraso.					
BT07. El tutor y el P.T trabajan conjuntamente, coordinan, planifican, intercambian puntos de vista y tratan de ver qué es lo más adecuado para sus alumnos.					
BT08. El P.T es visto como un especialista, como un colaborador al que pueden recurrir siempre que lo necesitan.					
BT09. La figura de Profesor de Educación Especial es necesaria en el centro.					
BT10. La figura de Técnico de Apoyo Educativo es necesaria en el centro.					
<p>BT11. Considera que en su centro de trabajo, la integración, en su más amplio sentido, es: Una aspiración <input type="checkbox"/> Una realidad <input type="checkbox"/></p> <p>BT12. ¿Quién explica a un Profesor de Educación Especial cuando llega al centro sus funciones: El Director <input type="checkbox"/> Los Tutores <input type="checkbox"/> Compañeros <input type="checkbox"/> Claustro <input type="checkbox"/> Nadie <input type="checkbox"/></p> <p>BT13. Con los tutores los contactos son: Informales <input type="checkbox"/> Reuniones programadas sistemáticamente <input type="checkbox"/></p> <p>BT14. El actual modelo de escuela inclusiva requiere “una gran dotación de medios” para el refuerzo escolar. ¿Se ha dado esa gran dotación de medios? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></p> <p>BT15.- Si tiene algún comentario que hacer, anótelos a continuación.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>					

C. TRABAJO EN EL AULA					
Respecto al ambiente físico					
Señale con una (X) la casilla correspondiente al grado de acuerdo.	1 Nada	2 Poco	3 Suficiente	4 Bastante	5 Mucho
CA01. ¿Considera agradable su espacio de trabajo?					
CA02. ¿Es un lugar luminoso?					
CA03. ¿Están bien organizados los lugares en los cuales son agrupados los materiales de trabajo?					
CA04. ¿Existen recursos materiales actualizados y suficientes? Equipamiento.					
CA05. ¿Cuenta el aula con presupuesto anual para compra de material pedagógico? ¿Cuánto?					
CA06. ¿Elabora material didáctico?					
Respecto a las modalidades de trabajo realizadas					
<p>CB01. Su modalidad de trabajo más habitual es: Seleccione una única respuesta</p> <p>Trabajo individual en aula de apoyo <input type="checkbox"/></p> <p>Trabajo individual en aula ordinaria <input type="checkbox"/></p> <p>Pequeño grupo en aula de apoyo <input type="checkbox"/></p> <p>Pequeño grupo en aula ordinaria <input type="checkbox"/></p> <p>Grupo clase completo <input type="checkbox"/></p> <p>CB02. ¿Está de acuerdo con esta afirmación? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></p> <p><i>“La intervención individual en el aula de apoyo se debe realizar cuando la actividad no puede ser compartida por el resto de los niños (logopedia, programas muy específicos de desarrollo de la atención, psicomotricidad, rehabilitación física, programas estimuladores específicos...)”.</i></p>					
Respecto al trabajo con alumnos/as					
<p>CC01. ¿Con cuántos alumnos/as que tienen Adaptaciones Curriculares Individualizadas interviene en este momento? (Indique número) _____</p> <p>CC02. ¿Cuántos alumnos tienen plan de trabajo individual? (Indique número) _____</p> <p>CC03. ¿Cuántos alumnos tiene de media este curso? (Indique número) _____</p> <p>CC04. ¿Cuáles son sus edades? Entre _____ y _____</p> <p>CC05. ¿Las áreas curriculares más trabajadas en el aula son (nombre las tres principales):</p> <hr/>					

<b>CC06. Problemáticas que atiende:</b> Discapacidad Visual <input type="checkbox"/> Discapacidad Auditiva <input type="checkbox"/> Autismo <input type="checkbox"/> Problemas emocionales graves <input type="checkbox"/> Altas capacidades <input type="checkbox"/> Discapacidad Motora <input type="checkbox"/> Necesidades Educativas Especiales no permanentes <input type="checkbox"/> Discapacidad Psíquica <input type="checkbox"/> Alumnado de medios sociales y culturales desfavorecidos <input type="checkbox"/> Plurideficiencias <input type="checkbox"/> Otros _____					
Señale con una (X) la casilla correspondiente al grado de acuerdo.	<b>1</b> Nada	<b>2</b> Poco	<b>3</b> Suficiente	<b>4</b> Bastante	<b>5</b> Mucho
CC07. Los diagnósticos de los alumnos deben mejorar.					
CC08. Las relaciones con los asesores del Berritzegune son insuficientes.					
CC09. Las decisiones sobre el tipo, grado y modo de apoyo que deba darse deben ser tomadas en equipo.					
CC10. Puede haber divergencias entre los diversos profesionales a la hora de concebir y afrontar la atención a la diversidad.					
CC11. El profesor generalista o tutor tiene una concepción equivocada de lo que significa atender a todos los alumnos/as.					
CC12. La cultura de la colaboración, en la mayoría de los casos, es muy difícil de llevar a la práctica.					
CC13. Con frecuencia el profesor especialista en educación especial adquiere un papel subordinado con respecto al profesor generalista.					
CC14. El grado de satisfacción obtenido con relación al alumnado y a la docencia es					
<b>Respecto al trabajo con las familias</b>					
Señale con una (X) la casilla correspondiente a la frecuencia con la que realiza las siguientes tareas.	<b>1</b> Nunca	<b>2</b> Rara vez	<b>3</b> A veces	<b>4</b> Con Frecuencia	<b>5</b> Siempre
CD01. Realiza un trabajo sistemático con las familias del alumnado que presenta Necesidades Educativas Esp.					
CD02. Recopila información sobre dicho alumnado.					
CD03. Pone en conocimiento de los padres los datos sobre la evaluación de sus hijos.					
CD04. Sobre la evolución que van experimentando.					
CD05. Facilitarles programas para que lleven a cabo en el hogar como ayuda y prolongación de lo que se realiza en el colegio.					
CD06. Realiza seguimiento de dichos programas.					
CD07. Colabora con tutores/as del aula en la orientación a las familias del alumnado que atiende, con vistas a lograr una participación activa en el proceso educativo de sus hijos.					
<b>Educación Especial y Tecnologías de la Información y la Comunicación</b>					
CE01. ¿Conoce materiales específicos o programas informáticos para la atención educativa de los alumnos/as con NEEs? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> ¿Cuáles son? _____					
CE02. ¿Domina herramientas para encontrar contenidos en la Red y adaptar materiales a las necesidades de sus alumnos? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>					
CE03. ¿Utiliza habitualmente las TIC en la intervención con alumnado con NEEs? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>					
CE04. ¿Le han ofrecido formación sobre TIC aplicadas a la Educación Especial? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>					
En caso afirmativo, ¿Quién? Administración Educativa <input type="checkbox"/> Centro <input type="checkbox"/> Berritzegune <input type="checkbox"/>					

<b>D. DIMENSIÓN EDUCATIVA AUTONÓMICA</b>					
Señale con una (X) la casilla correspondiente al grado de acuerdo.	1 Nada	2 Poco	3 Suficiente	4 Bastante	5 Mucho
DA01. ¿Es creíble el proyecto de atención a la diversidad?					
DA02. ¿Se ha difundido a toda la población vasca los objetivos que se persiguen con el programa de integración escolar?					
DA03. ¿La población vasca conoce la existencia de los P.Ts?					
DA04. Opinión sobre el prestigio social de los P.Ts					
DA05. Existe reconocimiento de la labor del P.T. por parte de la Administración					
DA06. Hay que clarificar el rol del profesor de educación especial					
DA07. ¿Se potencia la imagen desde el propio colectivo?					
DA08. Las relaciones de los profesores de EE. con profesionales de distintos ámbitos relacionados con la EE. (redes sociales, sanitarias, educativas) para la respuesta a necesidades complejas (salud mental, recién llegados, situaciones sociales desfavorecidas) son escasas. Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>					
DA09. Es percepción general del profesorado que el alumnado que presenta necesidades educativas especiales, lejos de disminuir, va en aumento, contribuyendo al malestar docente y dificultando la consecución de objetivos. Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>					
DA10. ¿Cree que se abrirán con el tiempo centros específicos? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>					

<b>E. SITUACIÓN PSICOSOMÁTICA DEL COLECTIVO</b>					
Señale con una (X) la casilla correspondiente al grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones.	1 Totalmente en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4 De acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
EA01. El trabajo de P.T. genera preocupación.					
EA02. En la red privada se trabaja más que en la pública.					
EA03. Hay "stress" en el colectivo.					
EA04. Hay trastornos somáticos derivados del ejercicio profesional.					
EA05. La profesión de P.T exige un gran esfuerzo físico y psíquico.					
EA06. La profesión de enseñar es una labor apasionante pero al mismo tiempo, compleja y exigente.					
EA07. Puede producir frustración profesional.					
EA08. Muchas veces el Profesor de Apoyo se ha sentido y se siente solo dentro de su entorno.					
EA09. Su labor es incomprendida.					
EA10. Describa posibles fuentes ansiógenas y tensionales en el trabajo habitual del Profesor de Educación Especial _____					





## ANEXO 4. ABREVIATURAS

<b>SIGLA</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
A.A.T. ....	Aula de Aprendizaje de Tareas
A.C.I. ....	Adaptación Curricular Individual
B.O.P.V. ....	Boletín Oficial del País Vasco
C.A.P. ....	Curso de Adaptación Pedagógica
C.A.P.V. ....	Comunidad Autónoma País Vasco
C.N.R.E.E. ....	Centro Nacional de Recursos de Educación Especial
C.R.I. ....	Centro de Recursos de Invidentes
C.S.M. ....	Centro de Salud Mental
D.C.B. ....	Diseño Curricular Base
E.A.E. ....	Especialista en Apoyo Educativo
E.E. ....	Educación Especial
E.G.B. ....	Educación General Básica
E.S.O. ....	Educación Secundaria Obligatoria
E.U.S.T.A.T. ....	Instituto Vasco de Estadística
I.V.E.I. ....	Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa no Universitaria
L.H.T. ....	Ley de Territorios Históricos
L.O.E. ....	Ley Orgánica de Educación
L.O.G.S.E. ....	Ley de Ordenación General del Sistema Educativo
M.E.C. ....	Ministerio de Educación y Ciencia
M.I.D.E. ....	Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
N.E.E. ....	Necesidades Educativas Especiales
O.N.C.E. ....	Organización Nacional de Ciegos
P.A. ....	Profesor de Apoyo
P.T. ....	Pedagogía Terapéutica-
R.D. ....	Real Decreto
T.I.C. ....	Tecnologías de la Información y Comunicación
U.N.E.D. ....	Universidad Nacional de Educación a Distancia

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abalo Valentín, B. (1994). *Adaptaciones curriculares. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.

Aguado, A. L. (1995). *Historia de las deficiencias*. Col. Tesis y Praxis. Madrid: Escuela Libre Editorial.

Aída Núñez, B. (1997). *El niño discapacitado, su familia y su docente*. Buenos Aires: Grupo editor Multimedial- Argentina.

Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: UNESCO/Narcea.

Apdema (1976). *Estudio de la Deficiencia Mental en Álava*. Vitoria: Gráficas Isasi.

Ararteko (2011). *Infancias Vulnerables*. Gráficas Santamaría.

Arnáiz Sánchez, P. (1988). Un análisis de la Educación Especial hoy. *Anales de Pedagogía*, 6, 7-26.

Arnáiz Sánchez, P. (1999). *Bases Pedagógicas de la Educación Especial*. Murcia: Diego Marín Librero-Editor.

Arnáiz Sanchez, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

Arregi, A. y otros (2006). *La respuesta del sistema educativo vasco a las NEE en educación primaria*. Bilbao: ISEI/IBEI- Gobierno Vasco.

Atzegi (2000). *Folleto informativo de la asociación de familiares de personas con retraso mental*. San Sebastián.

Balbás Ortega, M. J. (1994). *La formación del profesorado ante la integración*. Barcelona: PPU.

Balbás Ortega, M. J. (1997). El apoyo a la diversidad como asesoramiento curricular y organizativo: apoyo interno. En Marcelo García, C. y López Yáñez, J.

*Asesoramiento curricular y organizativo en educación* (pp. 225-240). Barcelona: Ariel.

Bank-Mikkelsen, N. E. (1975). El principio de normalización. *Siglo Cero*, 37, 16-21.

Bautista Gimenez, R. (1991). *Necesidades Educativas Especiales. Manual teórico-práctico*. Málaga: Aljibe.

Bawdin, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. En *Anales de Documentación*, 5, 361-408.

Bisquerra Alcina, R. (Coord.), (1998). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: Praxis S.A.

Blanco, R. y otros (1992). *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Madrid: Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.

Botias Pelegrin, F. y otros. (2012). *Necesidades Educativas Especiales. Planteamientos prácticos*. Madrid: Wolters Kluber España S.A.

Brennan, W. (1988). *El currículo para niños con necesidades especiales*. Madrid: MEC/SIGLO XXI.

Cabada Alvarez, J. M. (1985). La educación Especial: Situación actual y expectativas. En Gisbert, J. y otros, *Educación Especial* (pp13-46). Madrid: Cincel.

Cabada Alvarez, J. M. (1991). *María Soriano*. Madrid: Artegraf.

Cabero, J. (2007). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Mc Graw Hill.

Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias docentes*. Barcelona: Grao.

Casado Muñoz, R. (2002). *Proyecto docente. Aspectos evolutivos y educativos de la Deficiencia Mental*. Inédito.

Castanedo, C. (1997). *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Madrid: CCS.

Castillo Andrés, F. A. (1987). Análisis y valoración de 10 años de formación en educación Especial en la Escuela de Maestros de Sans. En *evaluación de los modelos de formación del profesorado de educación especial y práctica docente: Actas de las VI jornadas de educación especial*. Córdoba: Escuela Universitaria de Magisterio.

Castillo Andrés, F. A. (1998). La formación del profesorado. Evaluación y Calidad. *Formación y Diversidad*, 6, 167-180.

CNREE (1990). *La figura del profesor de apoyo y la organización de su trabajo en los Centros de Integración*. Madrid: MEC.

Colas Bravo M.P. y Lozano, J. (2011). Escuela Inclusiva y TIC. Buenas prácticas educativas en el tratamiento de la diversidad. *Comunicación y pedagogía*, 249, 15-19.

Colas, Buendía y Hernández (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral*. Barcelona: Davinci Continental.

Colmenero Ruiz, M<sup>a</sup> J. (2009). El maestro de Educación Especial en los países europeos y su futuro en el espacio europeo de Educación Superior. En *Atención a la diversidad; un reto para la convergencia europea*. Actas del VI Congreso Internacional Universidad y Educación Especial. Cuenca: Universidad de Cuenca.

De Guzmán, M. (1982). *Los profesores de Pedagogía Terapéutica: su formación en Barcelona. Antecedentes y cursos hasta 1981*. Barcelona: Gráficas Ampurias.

De la Herrán Gascón, A. y González Sánchez, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Ed. Universitas.

De la Herrán, A. (Coord.), (2005). *Investigar en educación. Fundamentos, Aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Dilex S.L.

De Miguel Díaz, M. (1986). Líneas de investigación en educación especial. En Molina García, S. (Dir.) *Enciclopedia Temática de Educación Especial* (pp.62-85). Madrid: CEPE.

Deutsch Smith, D. (2003). *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid: Prentice Hall.

Díaz Pareja, E. (2002). Las diferencias ante la atención a la diversidad del profesor generalista y el especialista. *Revista de Educación Especial*, 32, 55-80.

Domenech, C. y Puyol, A. (2004). *Manual para la Educación Especial*. Madrid: CCS.

Domingo Segovia, J. (1999). El mapa relacional entre el profesor/a tutor/a y el profesor/a de apoyo a la integración: construcción de un encuentro profesional. En Sánchez Palomino, A. y Torres González, J.A. (Coords.), *Educación especial. Una perspectiva organizativa y profesional* (pp. 147-167). Madrid: Pirámide.

Echeíta, G. (1994). A favor de una educación de calidad para todos. *Cuadernos de Pedagogía*, 228, 66-67.

Echeíta, G. (1999). Reflexiones sobre la atención a la diversidad. *Acción educativa*, 102-103, 30-43.

Echeíta, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. En *Revista de Educación*, 327, 31-48.

Esport, R. (2006). *La autoridad del profesor. Qué es la autoridad y cómo se adquiere*. Madrid: Praxis.

Fernández Batanero, J. M. (2008). La investigación en educación especial. Líneas temáticas y perspectivas de futuro. *Perfiles Educativos*, Vol. XXX, 119, 7-32.

Fernández Matamoros, I. (1987). Breve análisis del Plan de Educación Especial del País Vasco. En Vega, A. (Coord.), *Pedagogía Terapéutica: Universidades y Educación Especial*. II Jornadas de Universidades y Educación Especial (pp. 373-378). Bilbao: Boan.

Ferrándiz Quesada, A. (2004). La relación entre el profesor tutor y el profesor de apoyo a la integración. *Tavira*, Vol.20, 81-90.

Fierro, A. (1984). Historia reciente. En Scheerenberger, R.C. *Historia del Retraso Mental* (pp.401-431). San Sebastián: SIIS.

Fierro, A. (1988). La Educación Especial hoy. *Siglo Cero*, 117, 20-25.

Fortes Ramirez, A. (1987). La formación del profesorado en la panorámica de la Educación Especial en España. *Siglo Cero*, 110, 12-14.

Fortes Ramirez, A. (1994). *Teoría y práctica de la integración escolar: los límites de un éxito*. Málaga: Aljibe.

Garanto, J. (1984). Educación Especial. En Sanvicens, A. (Ed.), *Introducción a la Pedagogía* (pp. 303-336). Barcelona: Barcanova.

García Fernández J.A. (1987). *Psicodidáctica y Organización del Aprendizaje para Deficientes en Régimen de Integración*. Cuadernos de la UNED. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

García Hoz, V. (1974). *Diccionario de Pedagogía* (2 vols.). Barcelona: Labor.

García Hoz, V. (1988). *Tratado de la educación personalizada*. Madrid: Rialp.

Garrido, J. (2001). Adaptaciones curriculares: proceso de elaboración. En Salvador, F. (Dir.), *Enciclopedia Psicopedagógica de necesidades educativas especiales*. Vol.II (pp.63-85). Málaga: Aljibe.

GAUR, S.C.I. (1973). *Informe Gaur; el problema de la Deficiencia Mental en Guipúzcoa*. Erandio: Gráficas Ellacuría.

Gimeno, J. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de Innovación Educativa*, 81, 67-72.

Giné, C. (1987). El retraso en el desarrollo: Una respuesta educativa. *Infancia y aprendizaje*, 39, 40, 83-94.

Gobierno Vasco (1983). *Euskal Herriko Hezkuntza Berezirako Egitasmoa-Plan de Educación Especial para el País Vasco*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco: Vitoria-Gasteiz.

Gobierno Vasco (1989). *Una Escuela Comprensiva e Integradora*. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco: Vitoria-Gasteiz.

Gómez Pérez, L. y Carrascosa Oltra, J. (2000). *Prevención del estrés profesional docente. Formación del profesorado*. Valencia: Generalitat Valenciana.

Gómez Torres, M. J. (2009). Necesidades formativas identificadas por los futuros maestros de Educación Especial. En *Atención a la diversidad; un reto para la convergencia europea*. Actas del VI Congreso Internacional Universidad y Educación Especial (pp.367-375). Cuenca: Universidad de Cuenca.

González González, E. (2003). La educación especial: concepto y datos históricos. En González González, *Necesidades Educativas Específicas. Intervención psicoeducativa*, (pp. 19-59). Madrid: CCS.

González Manjón, D. (1993). *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración*. Málaga: Aljibe.

Gonzalo San Nicolás, V. (2012). *Desarrollo profesional de docentes y educadores. Biblioteca de Innovación Didáctica*. Madrid: Catarata.

Gortázar, A. (1990). El profesor de apoyo en la escuela ordinaria. En Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. *Desarrollo psicológico y educación, III*. (pp.367-382). Madrid: Alianza.

Granata, M. L. y otros (1993). La formación de recursos humanos en educación especial. *Revista de la Facultad de Ciencias Humanas*. Volumen 13. U.N. San Luis: Argentina.

Grau Rubio, C. (1994). *Educación Especial, integración escolar y necesidades educativas especiales*. Valencia: Promolibro.



Grau Rubio, C. (2001). La formación de profesores de educación especial. Valencia. Universidad de Valencia. (Consultado el 22/06/10) en [<http://peremarques.pangea.org/dioe/grauee.doc>]

Gupta, R. M. y Coxhead, P. (1993). *Estrategias prácticas de intervención educativa*. Madrid: Narcea.

Gutiérrez Pérez, J. y otros (2005). *Evaluación de la Titulación: Maestro Especialista en Educación Especial*. MEEE. Facultad de Ciencias de la Educación. Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente. Universidad de Granada.

H. Macmillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.

Hargreaves, A. (1994). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

Hegarty, S., Hodgson, A. y Clunies, L. (1988). *Aprender juntos: La integración escolar*. Madrid: Morata.

Herward William, L. (1998). Los alumnos con retraso mental. En Herward William, L.: *Niños excepcionales: Una introducción a la Educación Especial* (pp. 87-137). Madrid: Prentice Hall.

Hue García, C. (1986). Personal especializado. En Molina García, S., *Enciclopedia Temática de Educación Especial* (pp. 146-158). Madrid: CEPE.

Huertas García Alejo, S. (1998). *Clasificar y educar. Historia natural y social de la Deficiencia Mental*. Madrid: CSIC. Departamento de Historia de la Ciencia.

Iglesias Cortizas, M. J. (2006). *Diagnóstico Escolar: Teoría, Ámbitos y Técnicas*. Madrid: Pearson Educación.

Illán Romeu, N. (1996). *Didáctica y organización en Educación Especial*. Aljibe: Málaga.

Illán, N. y Arnáiz, P. (1996). Evolución histórica de la Educación Especial. Antecedentes y situación actual. En Illán Romeu, N. (Coord.), *Didáctica y Organización en Educación Especial* (pp. 13-43). Málaga: Aljibe.

ISEI/IVEI, Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (2006). *La respuesta del sistema educativo vasco a las NEE en educación primaria*. Bilbao: ISEI/IVEI.

Jiménez, P. y Vila, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.

Jiménez Olmedo, B. (2005). *Percepciones de los profesores de Educación Primaria del aula regular en la atención a los alumnos con necesidades especiales en el estado de Veracruz México*. Universidad de Granada. Tesis doctoral inédita.

Johnson, D.W. y Johnson, R. T. (1987). La integración de los estudiantes minusválidos en el sistema educativo normal. *Revista de Educación*, nº extra, 157-171.

Lambert, J. (1978). *Introducción al retraso mental*. Barcelona: Herder.

Landry, M. (2005). *Procesos Clínicos en Educación Especializada*. Barcelona: Grao.

León Guerrero, M.J. (2001). Profesionales de la Educación Especial. En Salvador Mata, F., *Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales* (pp.195-215). Málaga: Aljibe.

León, O.G. y Montero, I. (2002). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw Hill.

Longás, J y Molla, N. (Coords.). (2007). *La escuela orientadora. La acción tutorial desde una perspectiva institucional*. Madrid: Narcea.

López González y otros (1987). El profesor de Educación Especial: elementos a tener en cuenta en su currículo formativo. En García Pastor, C. (Coord.), *La formación de los profesionales de Educación Especial*. Actas de las IV Jornadas de Universidades y Educación Especial (pp.39-46). Sevilla: Universidad de Sevilla.

López Melero, M. (1990). *La integración escolar, otra cultura*. Málaga: Cuadernos Puerta Nueva.

López Melero, M. (2001). La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha contra las desigualdades. En Sipán, A. (Coord.), *Educación para la diversidad en el siglo XXI*, (pp.31-65). Zaragoza: Mira Editores.

López Urquizar, N. (1998). Orientación educativa y diversidad. En Sánchez Palomino, A. y Torres González, J.A. (Coords.), *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional* (pp.243-262). Madrid: Pirámide.

Lovitt, T.C. (1998). ¿Qué necesitan saber los profesores de educación especial? En Herward William, L. *Niños excepcionales: Una introducción a la Educación Especial* (pp. 51-54). Madrid: Prentice Hall.

Lozano, J. (2012). Diversidad y Educación. *Educatio Siglo XXI*, v.30, 1, 11-24.

Macarulla, I. y Saiz, M. (Coords.), (2009). *Buenas prácticas de escuela inclusiva. La inclusión de alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad*. Barcelona: Grao.

Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.

Marín Eced, T. (1990). *La Renovación Pedagógica de España (1907-1936): Los pensionados en Pedagogía por la Junta de Ampliación de Estudios*. Madrid: CSIC.

Marín Eced, T. (1991). *Innovadores de la Educación en España (Becarios de la Junta para la ampliación de Estudios)*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.

Martínez Palomares, P. (2006). Doscientos años educando a personas sordas. Colegio "El Sol" Madrid. *Audición y Lenguaje*. 73 y 74, 4-10.

Mayor, J. (1988). *Manual de Educación Especial*. Madrid: Anaya.

Melcón, J. (1992). *La formación del profesorado en España (1837-1914)*. Madrid: MEC.

Mendía Gallardo, R. (1999). Nueva normativa sobre necesidades educativas especiales en el País Vasco. En *Agora*, 5, 2-9.

Mendía Gallardo, R. (2005). La incidencia de la LISMI en los planes de integración escolar. En López Torrijo y Carbonell (Coords.), *la Integración educativa y social. Jornadas Nacionales "Veinte años después de la Lismi"* (pp. 221- 230). Barcelona: Ariel.

Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Diseño Curricular Base de Educación Primaria*. Madrid: Autor.

Ministerio de Educación y Ciencia (1990). *Evaluación del Programa de Integración. Alumnos con necesidades educativas especiales*. Informe. Madrid: Autor.

Ministerio de Educación y Ciencia (1992). *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares*. Madrid: Autor.

Ministerio de Educación y Ciencia (1992). *Los alumnos con necesidades Educativas Especiales. Materiales para la reforma. Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Autor.

Ministerio de Educación y Ciencia (1993). *La organización del profesorado de apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios. Experiencias y Orientaciones*. Madrid: Autor.

Ministerio de Educación y Ciencia (1996). *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Madrid: Centro de Publicaciones-Secretaría General Técnica.

Molina García, S. (1985). La formación del profesorado de apoyo considerado como agente de cambio en el proceso de integración del niño discapacitado en la escuela ordinaria, *Bordón*, 257, 273-289.

Molina García, S. (1986). Sentido y límites de la Pedagogía Terapéutica. En *Enciclopedia Temática de la Educación Especial* (pp. 33-46). Madrid: CEPE.

Molina García, S. (1987). *Integración en el aula del niño deficiente*. Barcelona: Grao.

Molina García, S. (1988). Propuestas para la formación del profesorado en/y de educación especial. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 3, 119-136.

Molina García S. (1991). La formación de los futuros maestros: Especialidad "Educación Especial". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12, 157-166.

Molina García, S. (Coord.), (1992a). *La educación de los niños deficientes mentales en España*. Madrid: CEPE.

Molina García, S. y Gómez Moreno, Ángel (1992b). *Mitos e ideologías en la escolarización del niño deficiente mental: Cuándo y cómo surgieron en España las Escuelas de Educación Especial*. Zaragoza: Mira Editores.

Molina García, S. y García Pascual, E. (1999). *La formación del profesorado: Bases para un modelo de formación en la Unión Europea*. Zaragoza: Egido.

Molina García, S. (2002). *Psicopedagogía del niño con síndrome de Down*. Barcelona: Ariel.

Molina García S. (2011). *Apuntes inéditos*.

Molina Ruiz, E. (1990). Formación del profesorado. En Salvador Mata, F., *Anuario Español Iberoamericano* (pp. 338-365). Madrid: CEPE.

Moor, P. (1978). *Manual de Pedagogía Terapéutica*. Barcelona: Herder.

Moriña, A. (2010). Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de Educación*, 353, 667-690.

Moriña, A. (2008). *La escuela de la diversidad*. Madrid: Síntesis.

Moya, A. (2000). *La formación del Profesorado de Educación Especial: estrategias para un modelo de actuación*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.

Moya, A. (2000). *El profesor de apoyo a la integración (una visión desde el futuro)*. Huelva: Hergué.

Moya, A. (2001a). *El profesor de apoyo, un reto ante la diversidad*. Huelva: Hergué.

Moya, A. (2001b). El profesor de apoyo a la integración: Un perfil a redefinir mediante la colaboración. *Reop*. Vol.12, Nº 21, 1er Semestre, (pp. 109-118). Huelva.

Moya, A. (2002). *El profesorado de apoyo ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo?...realiza su trabajo*. Málaga: Aljibe.

Moya, A. (Coord.), (1999). *Reflexionando sobre el profesor de apoyo a la integración*. Serie Actas y Jornadas. Huelva: Hergué.

Moya, A., Martínez, J., y Ruiz, J. M. (2005). *Una alternativa de apoyo en los centros: el modelo de apoyo curricular*. Málaga: Aljibe.

Muntaner, J. J. (2001). *La persona con retraso mental: bases para su inclusión social y educativa*. Málaga: Aljibe.

Muntaner, J. J. y Rosselló, M.R. (1998). Las adaptaciones curriculares individualizadas. En Sánchez Palomino y Torres, J.A. (Coords.), *Educación Especial I* (pp.263-273). Madrid: Pirámide.

Nieto Cano, J. M. (1996). Apoyo educativo a los centros escolares y necesidades especiales. En Illán Romeu, N. (Coord.), *Didáctica y Organización en Educación Especial* (pp.109-160). Málaga: Aljibe.

Nirje, B. (1969). The normalization principle and its human management implications. En Kugel, R. y Wolfensberger, W. (Eds): *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*. Washington. President's Committee on mental Retardation.

Nograro González de Alaiza, C. y otros (2009). *Plan de acción para el desarrollo de una Escuela Vasca inclusiva*. Gobierno Vasco. (Consultado el 12/07/10)[[www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/.../escuela\\_inclusiva/documento\\_consulta\\_c.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/.../escuela_inclusiva/documento_consulta_c.pdf)]

Núñez, B. A. (1997). *El niño discapacitado, su familia y su docente*. B.A. Argentina: Geema-Grupo editorial Multimedial.

O'Brien, T. y Guinei, D. (2003). *Atención a la diversidad en la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.

Oliver Vera, M. C. (2003). *Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad*. Barcelona: Octaedro-EUB.

ONCE Euskadi: *ONCE 65 años*. Cuaderno formado por diversas entrevistas. No consta editorial ni año de publicación.

Ortiz, M. C. (1988). *Pedagogía Terapéutica. Educación Especial*. Salamanca: Amarú.

Oteiza Aldasoro R. M. (2000). *Historia de la Escuela Normal de Maestros de Álava*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Padilla Pérez, J. (2003). El profesorado de apoyo y refuerzo pedagógico. *Cuadernos de Pedagogía*, 322, 37-40.

Palacios Sánchez, J. (2003). La educación especial en España desde sus inicios hasta la Ley General de Educación. En González González, *Necesidades Educativas Específicas. Intervención psicoeducativa*, (pp. 19-59). Madrid: CCS.

Parrilla, A. (1993). *Proyecto docente*. Inédito. Universidad de Sevilla.

Parrilla, A. (1996). *Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.

Pascual Sevillano, M. A. (2000). Tecnologías de apoyo a la discapacidad y dificultades de aprendizaje. *Comunicar*, 15, 159-167.

Pérez de Lara, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto*. Barcelona: Laertes.

Polaino Lorente, A. (1985). La ansiedad y el estrés en los profesores de Educación Especial. *Bordón. Revista de Orientación Pedagógica*. Vol. 37 (256), 71-82.

Presupuestos Generales de la Comunidad Autónoma de Euskadi: 01 de enero de 2010. Consultado el 18/02/2010. Departamento de Economía y Hacienda. <http://www.euskadi.net/k28aVisWar/k28aMem.jsp>

Propuesta Foral: *Modelo de Atención Temprana para la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Noviembre 2009. Documento inédito.

Puigdemívol, I. (1986). Historia de la Educación Especial. En Molina García, S. (Dir.), *Enciclopedia Temática de Educación Especial* (pp.47-61). Madrid: CEPE.

Puigdemívol, I. (1998). *La educación especial en la escuela integrada: una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Grao.

Pujolàs, P. (2010). No es inclusión todo lo que se dice que es. En *Aula de Innovación Educativa*, 191, 38-41.

Reyes Rodríguez, J. (2007). *El profesor de apoyo y sus funciones con el alumno con discapacidad intelectual. Adaptaciones curriculares*. Madrid: EOS.

Rico Vercher, M. (1986). Aulas de apoyo. En Molina, S. (Dir.), *Enciclopedia Temática de Educación Especial* (pp. 160-177). Madrid: CEPE

Rigo, E. (1991). *Proyecto Docente*. Acceso a Cátedra. Inédito. Universidad de Islas Baleares.

Riobó, M. (1966). *Psicopatología y Pedagogía Terapéutica*. Madrid: Morata.

Rodríguez Tejada, R. M. (2000). El profesor de educación especial, ¿necesario en una escuela inclusiva? *Siglo Cero*. Vol 31 (187), pp.13-18.

Ruiz Ruiz, M. E. (1996). *Proyecto Docente*. Inédito. Universidad de Valladolid.

Sánchez Palomino, A. y Torres González, J.A. (2002). *Educación Especial. Centros Educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid: Pirámide.

Sancho, J. M<sup>a</sup>. y otros (2001). *Apoyos digitales para repensar la educación especial*. Barcelona: Octaedro-EUB.



Scheerenberger, R.C. (1984). *Historia del Retraso Mental*. San Sebastián: SIIS.

Sola Martínez, T. y López Urquizar, N. (Coords.), (2000). *Aspectos Didácticos y Organizativos de la Educación Especial*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea.

Surià Martínez, R. (2006). Estrés docente, diversidad y discapacidad en el alumnado. *Revista de Investigación Psicoeducativa*. Vol.4 (3), 219-227. Alicante: Universidad de Alicante.

Tárraga, R. (2007). Recursos informáticos en el aula de Pedagogía Terapéutica. *Comunicación y Pedagogía*, 222, 27-30.

Tiana Ferrer, A. (1994). La atención educativa a los desaventajados. Breves notas históricas. *Infancia y sociedad*, 26, 7-25.

Tilstone, C. y otros (2003). *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. Madrid: EOS.

Torrego Seijo, J. C. y Negro Moncayo, A. (1997). Apoyo y asesoramiento a centros. Elemento clave para la atención a la diversidad: Estrategias de asesoramiento para la respuesta a la diversidad. En Illán Romeu, N. y García Martínez, A., *La diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria Obligatoria*: Retos educativos para el siglo XXI. (pp. 115-139). Málaga: Aljibe.

Torres González, J. A. (1999). *Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas*. Málaga: Aljibe.

UNESCO (1977). *La Educación Especial*. Salamanca: Sígueme.

UNESCO (1983). *Terminología de la Educación Especial*. Paris: Autor.

UNESCO (1994). *Informe final de la Conferencia Mundial: Necesidades Educativas Especiales. Acceso y calidad*. Salamanca junio de 1994. Madrid: UNESCO/MEC.

UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Madrid: Santillana Ediciones UNESCO.

Vaello Orts J. (2009). *El profesor emocionalmente competente. Un puente sobre "aulas" turbulentas*. Barcelona: Grao.

Valle Flórez, R.M. (2003). *La formación del profesor de educación especial: estrategias para un modelo de actuación*. Tesis Doctoral. Inédito. Universidad de León.

Vázquez Gómez, J. (1986): Legislación. En Molina García Dir. *Enciclopedia Temática de Educación Especial*, (pp. 115-145), Madrid: CEPE.

Vega, A. y otros (1987). *Pedagogía Terapéutica: Universidades y Educación Especial*. II Jornadas de Universidades y Educación Especial. Bilbao: Imprenta Boan.

Villa Bilbao, I. (2004, 15 de Febrero). El Colegio de Sordomudos y ciegos. *El Correo*, p. 10.

Vislie, L. (1996). Políticas de integración, educación especial y reformas escolares en las sociedades occidentales desde 1960. En Franklin, B. M. (Comp.): *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial* (pp.215-238). Barcelona: Pomares-Corredor.

Wang, M.C. (1994). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.

Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: HMSO.

Wolfensberger, W (1972). *The principle of normalization in human services*. Toronto: National Institute on mental Retardation, York University Campus.

Zavalloni, R. (1973). *Introducción a la Pedagogía Especial*. Barcelona: Herder.

## LEGISLACIÓN CONSULTADA

### BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO

LEY 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) (BOE del 30 de abril).

ORDEN de 7 de noviembre de 1983 por la que se declara la equivalencia de los títulos de Licenciado en Filosofía y Letras (Sección de Ciencias de la Educación) y Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación (Sección de Ciencias de la Educación) en las opciones o especialidades de Pedagogía Terapéutica o Educación Especial al título de Profesor especializado en Pedagogía Terapéutica (BOE 11-11-1983).

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989). Diseño Curricular Base de Educación Primaria.

REAL DECRETO 2639/1982, de 15 de octubre de regulación de la Educación Especial (BOE de 22/10/1982).

REAL DECRETO 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial (BOE del 16-3-85).

RESOLUCIÓN de 15 de junio de 1989, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se establecen las orientaciones a seguir en el proceso de transformación de las unidades de educación especial en centros ordinarios de EGB.

LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE del 4-10-90).

REAL DECRETO 1701/1991, de 29 de noviembre, por el que se establecen especialidades del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria y se crea la especialidad de Pedagogía y Psicología (BOE del 2-12-1991).

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE del 4-4-2006).

ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la ECI/3857/2007, de 27 de diciembre que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos

universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil (BOE del 29-12-2007).

ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de maestro en Educación Primaria (BOE 29-7-2007).

REAL DECRETO 696/1995 de 28 de abril (BOE 2-6- 1995).

## **BOLETÍN OFICIAL DEL PAÍS VASCO**

RESOLUCIÓN de 16 de Mayo, de la Dirección de EGB, por la que se convocan cursos de formación de profesores especializados en Pedagogía Terapéutica. Publicado en Boletín N. 1985140-9/07/1985.

RESOLUCIÓN de 4 de julio de 2000, del Rectorado de la Universidad del País Vasco por la que se ordena la publicación de la modificación del Plan de Estudios conducente a la titulación de Maestro-Especialidad de Educación Especial, a impartir en la Escuela Universitaria de Magisterio de San Sebastián.

ORDEN del 1 de junio de 1984 del Departamento de Educación, Universidades e Investigación por la que se modifica la regulación de los equipos multiprofesionales de apoyo al sistema.

DECRETO 185/2010, de 6 de julio, por el que se aprueba el Acuerdo Regulador de las condiciones de trabajo del personal funcionario docente no universitario de la Comunidad Autónoma de Euskadi.

DECRETO 233/2010, de 14 de septiembre, por el que se establece la estructura orgánica y funcional del Departamento de Educación, Universidades e Investigación.

DECRETO 40/2009, de 17 de febrero, por el que se regula la estructura, organización y funcionamiento de los Berritzegunes.

DECRETO 40/2005, de 1 de marzo, por el que se crean los Centros de Recursos para la Inclusión Educativa del alumnado con Discapacidad Visual.

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 de la consejería 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 2 de septiembre de 1982 por la que se regulan las enseñanzas de Educación Especial en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

ORDEN de 27 de marzo de 2001, por la que se regula el funcionamiento y organización del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa no Universitaria (ISEI/IVEI).

ORDEN de 18 de mayo de 2010, de la Consejera de Educación, Universidades e Investigación, por la que se convocan ayudas para los centros docentes privados/concertados que escolaricen alumnos o alumnas con necesidades educativas especiales y necesiten contratar Especialistas de Apoyo Educativo para el curso escolar 2010-2011.

DECRETO 266/2006 de 26 de diciembre por el que se crean los Centros Territoriales para la Atención Educativa Hospitalaria, Domiciliaria y Terapéutico-Educativa.

ORDEN de 15 de mayo de 2010, por la que se establecen las funciones del especialista en apoyo educativo.

## ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. Autores de términos que designan la Educación Especial .....	26
TABLA 2. Personal de apoyo destinado a la respuesta a las NEES en el curso 2008-2009 .....	78
TABLA 3. Distribución del alumnado por provincias y discapacidades en el curso 2009/2010 .....	97
TABLA 4. Distribución del alumnado por territorios, redes y etapas educativas en el curso 2009/2010 .....	98
TABLA 5. Asignaturas relacionadas con la Educación Especial del plan de estudios de 1995 de Maestro Especialista en EE .....	118
TABLA 6. Asignaturas del MINOR del plan actual de estudios.....	119
TABLA 7. Evolución histórica de la Educación Especial .....	131
TABLA 8. Recursos personales de salud mental en Bizkaia .....	190
TABLA 9. Personal del centro educativo-terapéutico en Bizkaia.....	191
TABLA 10. Características de la investigación educativa.....	201
TABLA 11. Recogida de información: entrevistas .....	208
TABLA 12. Temas y evidencias de la investigación .....	222
TABLA 13. Años de docencia en Educación Especial .....	230
TABLA 14. Número de alumnos en el centro.....	233
TABLA 15. Valoración sobre la formación inicial I .....	234
TABLA 16. Valoración sobre la formación inicial II.....	237
TABLA 17. Asistencia a formación en los últimos tres años.....	245
TABLA 18. Compra de libros y revistas sobre Educación Especial .....	249
TABLA 19. Modalidad de trabajo .....	291
TABLA 20. Alumnado con plan de trabajo individual .....	293
TABLA 21. Problemáticas en las que intervienen.....	295

---

## ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. Rasgos comunes y definatorios del apoyo.....	25
FIGURA 2. Clasificación de los sujetos de Educación Especial según El Real Decreto de la Ordenación de la Educación Especial (1985). .....	46
FIGURA 3. Recursos personales para la atención a la diversidad .....	73
FIGURA 4. Síntesis de los Ejes Diagnósticos utilizados por los asesores de NEEs de la CAPV .....	94
FIGURA 5. Interrogantes en torno a la figura del profesor de apoyo y la Educación Especial I .....	128
FIGURA 6. Evolución histórica de la atención educativa en España: primer período 1906-1936 .....	142
FIGURA 7. Evolución histórica de la atención educativa en España: segundo período 1940-1985 .....	143
FIGURA 8. Evolución histórica de la atención educativa en España: tercer período 1985 – actualidad .....	144
FIGURA 9. Interrogantes en torno a la figura del profesor de apoyo y la Educación Especial II .....	170
FIGURA 10. Delegación Territorial de Educación .....	176
FIGURA 11. Interrogantes en torno a la figura del profesor de apoyo y la Educación Especial III .....	192
FIGURA 12. Manifestaciones de ansiedad en el PT .....	353

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1. Edad de los sujetos .....	226
GRÁFICO 2. Grado académico alcanzado .....	229
GRÁFICO 3. Situación administrativa .....	231
GRÁFICO 4. Tipo de aula en valores absolutos .....	233
GRÁFICO 5. Participación en actividades de perfeccionamiento.....	246
GRÁFICO 6. Esfuerzo económico para reciclaje.....	248
GRÁFICO 7. Interacción: resultados en valores absolutos .....	253
GRÁFICO 8. Prevención: resultados en valores absolutoS .....	259
GRÁFICO 9. Trabajo conjunto: resultados en valores absolutos .....	262
GRÁFICO 10. Integración: aspiración o realidad .....	272
GRÁFICO 11. Explicación de funciones: resultados en valores absolutos .....	275
GRÁFICO 12. Dotación de medios.....	278
GRÁFICO 13. Espacio de trabajo: resultados en valores absolutos .....	285
GRÁFICO 14. Intervención en aula de apoyo para programas específicos.....	292
GRÁFICO 15. Diagnósticos: resultados en valores absolutos .....	301
GRÁFICO 16. Cultura de colaboración: resultados en valores absolutos .....	305
GRÁFICO 17. Grado de satisfacción obtenido: resultados en valores absolutos .....	307
GRÁFICO 18. Realización de trabajo sistemático con la familia. ....	309
GRÁFICO 19. Utilización de las Tics en la intervención con el alumnado con NEEs .....	315
GRÁFICO 20. TICs aplicadas a la EE: Formación recibida .....	316
GRÁFICO 21. Credibilidad del proyecto de atención a la diversidad. Resultados en valores absolutos .....	318
GRÁFICO 22. Difusión a la población vasca de los objetivos del programa ....	320
GRÁFICO 23. Clarificación del rol del Profesor de EE. Resultados en valores absolutos.....	322
GRÁFICO 24. Apertura de centros específicos.....	327
GRÁFICO 25. Stress: resultados en valores absolutos .....	332
GRÁFICO 26. Frustración profesional: resultados en valores absolutos .....	334
GRÁFICO 27. Soledad profesional: resultados en valores absolutos.....	337



