

## **PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA. LAS MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL CONTEXTO GALLEGO**

### **IMPROVEMENT PROPOSALS FOR INCLUSIVE EDUCATION. MEASURES OF ATTENTION TO DIVERSITY IN THE CONTEXT OF GALICIA**

**María del Pilar González Fontao**

*Dpto. de Didáctica, Org. Escolar y Métodos de Investigación*

*Universidad de Vigo*

Facultad de Ciencias da Educación

Pavillón nº1. As Lagoas. 32004 Ourense (España)

mpfontao@uvigo.es

**Eva Mónica Martínez Suárez**

*Universidad de Vigo*

#### **RESUMEN**

Con la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo de Educación (L.O.E.), se han desarrollado bases legislativas que ejercen una indudable influencia en la estructura, funcionamiento y organización de los centros educativos. En este trabajo se hace un análisis del nuevo Decreto que regula la atención a la diversidad en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG del 21 de diciembre de 2011). A partir de este análisis y tras una profundización en la atención a la diversidad a través de un estudio llevado a cabo por el Equipo de Investigación en Diversidad Educativa (E.I.D.E.) de la Universidad de Vigo, se pone de manifiesto la necesidad de mejoras estructurales en relación a la coordinación entre las instituciones y los agentes educativos, la formación permanente del profesorado, la atención educativa directa, los recursos y las propias medidas de atención a la diversidad.

**Palabras clave:** Atención a la diversidad; servicios de apoyo; organización escolar; calidad educativa.

#### **ABSTRACT**

The Organic Law 2/2006, of 3 May of Education (L.O.E. Ley Orgánica de Educación), have developed legislative basis that exercises an undoubted influence on the structure, functioning and organization of schools. In this work, we make an analysis of the new law that regulates the attention to the diversity in the Autonomous Community of Galicia (DOG of 21 December 2011). From this analysis, and after a deepening in the attention to the diversity through a study carried out by the Team of Investigation in Educational Diversity (E.I.D.E. Equipo de Investigación en Diversidad Educativa, from the University of Vigo), we highlight the need for structural improvements regarding coordination between institutions and educational agents, in-service teacher training, direct educational attention, resources and measures of attention to diversity.

**Keywords:** Attention to diversity, support services, school organization, educational quality.

## 1. LA DIVERSIDAD COMO VALOR EN LOS CENTROS ESCOLARES

La diversidad entre los individuos es algo indiscutible y hasta se podría decir que esencial. Necesitamos ser diferentes para poder valorar, comparar y progresar, para poder aprender de algo nuevo y desconocido. Las personas somos diversas por naturaleza, con nuestras particularidades, tendencias, gustos, intereses, ritmos de trabajo y de aprendizaje, limitaciones, capacidades, etc. Todo ese cúmulo de características individuales hace que en las aulas nos encontremos con un sinfín de alumnos y alumnas que muestran sus diferencias a la hora de aprender. En esa amalgama de características diversas existen grados que exigen una atención más o menos significativa para darles una respuesta educativa adecuada. Bien es cierto que la atención a la diversidad implica solventar desde un pequeño y momentáneo bloqueo durante el aprendizaje, hasta la comprensión y asimilación más profunda de un contenido nuevo.

De ahí la necesidad de establecer medidas de atención en los centros educativos que se adecúen a estos diferentes grados de necesidades de los estudiantes. El problema radica en que intentamos solventar las dificultades de aprendizaje de una manera individualista y atendiendo a las limitaciones, sin considerar la colectividad de la institución, las capacidades del grupo y la inclusión educativa como elementos claves de la mejora de la enseñanza.

En los últimos años, desde la famosa Ley Orgánica 1/1990, del 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE del 4 de octubre), los centros escolares se han estado poniendo en práctica medidas de atención educativa que se han desarrollado en diferentes disposiciones legislativas para regular la enseñanza del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Éstas, tanto a nivel organizativo como curricular, son puestas en marcha que tienen como finalidad ofrecer a todo el alumnado el derecho a una educación de calidad y a la igualdad de oportunidades. Sin embargo, sigue fallando algo en los centros educativos, ¿Por qué se sigue demandando tanta ayuda de apoyo educativo en los centros escolares? ¿Cuáles son las verdaderas necesidades de organización y funcionamiento para atender a los estudiantes adecuadamente? ¿Qué es lo que falla en nuestro sistema educativo?

Lo que está claro es que la aceptación de la diferencia no está todavía profundizada en nuestra cultura y sociedad. Tratamos continuamente de corregir, se cuestiona todo lo que sale fuera de la norma, se plantea que lo diferente es algo erróneo o incluso negativo, se educa de manera homogénea, se corrige lo que no se adapta al modelo y un sinfín de matices que todavía debemos superar para caminar hacia una escuela inclusiva. Por tanto, hasta que no superemos estas limitaciones, la atención a la diversidad seguirá siendo una materia inacabada. En los centros educativos se ha avanzado en medios técnicos, organizativos, didácticos y humanos, pero aún así existen dificultades a la hora de atender convenientemente a nuestros estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo de forma inclusiva, es como si nos hubiésemos anclado en la integración y de ahí existiese un bucle que no nos deja progresar a otros modelos educativos más enriquecedores.

La nueva perspectiva teórica que se refleja en la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo de Educación (BOE del 4 de mayo), supone un cambio de pensamiento, tanto administrativo como funcional, dentro de los centros educativos. Los principios por los que se basa son la compensación y la inclusión educativa, lo que implica ir más allá de la mera integración escolar, supone un compromiso

pedagógico serio a poner en práctica por todos. Seguramente este modelo pedagógico conlleve una toma de contacto y un tiempo para su asimilación y buen desarrollo, teniendo en cuenta que para llevarlo a buen término es necesario la colaboración, coordinación y buen hacer de la comunidad educativa en su conjunto (familia, profesorado y administración educativa). De nada sirve establecer medidas si los agentes educativos que deben aplicarlas no lo hacen realmente convencidos de su utilidad (González y Martínez, 2010). Como bien dice Aguado Odina (2002), la diversidad nos ha acompañado desde siempre y va desde la negación de la misma a su valoración como recurso educativo. Por lo cual, tomando en consideración esta premisa, planteamos que la dirección que deben adoptar los centros escolares en relación a la atención a la diversidad, es considerarla adoptar como un recurso educativo.

## 2. EL NUEVO DECRETO DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA

La Administración Educativa gallega acaba de publicar una nueva normativa sobre las medidas organizativas y funcionales de los centros educativos para la atención a la diversidad. Se trata del Decreto 229/2011, del 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes en los que se imparten las enseñanzas establecidas en la Ley orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de educación (DOG del 21 de diciembre).

Entre las aportaciones que ofrece esta nueva base legislativa, la definición de atención a la diversidad que realiza es entendida como *“o conxunto de medidas e accións deseñadas coa finalidade de adecuar a resposta educativa ás diferentes características, potencialidades, ritmos e estilos de aprendizaxe, motivacións e intereses e situacións sociais e culturais de todo o alumnado. Estas medidas e accións implican a toda a comunidade educativa e deben concretarse en propostas curriculares e organizativas que teñan en conta a pluralidade de todas e cada unha das alumnas e alumnos”* (P. 37488). En esta definición, se hace hincapié en la necesidad de llevar a cabo una educación inclusiva, que atienda a todos a través de todos los agentes educativos, así como compensadora de las diferencias individuales, lo que implica un cambio de pensamiento y de orientación organizativo y estructural interno en los centros escolares, no sólo desde un aspecto burocrático, sino también desde un punto de vista humano, social y cultural.

La mencionada base legislativa se estructura en nueve capítulos. En el primer capítulo se establecen las disposiciones generales en las que se establece la finalidad principal del Decreto, el ámbito de aplicación, el concepto de atención a la diversidad y los principios generales que deben cumplir esa atención. En relación a estos últimos, establece ocho principios básicos que a continuación iremos comentando:

1. *La atención a la diversidad se regirá por los principios de normalización e inclusión; equidad, igualdad de oportunidades y no discriminación; flexibilidad y accesibilidad; interculturalidad y promoción de la convivencia; autonomía de los centros docentes y participación de toda la comunidad educativa.* [Con respecto a este principio, se basa en los derechos universales de la educación, así como una nueva visión de la necesidad de convivencia, respeto y cooperación entre las instituciones para poder llevar a cabo la educación inclusiva y compensatoria hacia la que nos dirigimos Ainscow (2001a)].

2. *La atención a la diversidad abarca la totalidad del alumnado, quien deberá contar con las medidas y recursos educativos que respondan a sus necesidades y características personales.* [Al igual que otras bases legislativas, la necesidad de considerar no sólo al alumnado con necesidades educativas especiales en la atención a la diversidad, sino también al resto de alumnado que en ocasiones queda relegado a un segundo plano].
3. *En las decisiones pedagógicas, organizativas y de gestión de los centros educativos se tendrá en cuenta a atención a la diversidad.* [Aspecto muy importante a tener en cuenta con este principio, pues implica la organización de las escuelas centrada en la atención a la diversidad y no tener en cuenta a esta como segunda necesidad].
4. *Las acciones preventivas y la detección temprana tendrán carácter prioritario en los centros docentes, con la implicación y la participación de toda la comunidad educativa y, de ser el caso, de otras administraciones o entidades sin ánimo de lucro.* [La evaluación inicial y psicopedagógica son parámetros que no se deben olvidar de realizar para ofrecer una atención educativa adecuada a las características individuales del alumnado. La necesidad de colaboración por parte de toda la comunidad educativa es la que se refleja en este principio. Tanto familia como instituciones deben cooperar para obtener la mayor información posible en beneficio de la atención a la diversidad del alumnado (Martínez, 2011)].
5. *En la respuesta educativa a la diversidad se priorizarán las medidas de carácter común y normalizador. Las de carácter extraordinario sólo se llevarán a cabo una vez agotadas las anteriores.* [Siguiendo la línea de la educación inclusiva, en este principio se hace hincapié en la necesidad de adoptar medidas que fomenten una organización escolar lo más normalizadora posible para con los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo. Si bien es cierto, la tendencia general de los centros educativos es adoptar medidas que implican una organización extraordinaria, esta finalidad hace claramente alusión a la necesidad de agotar otras vías de atención menos segregadoras e individualistas, tendiendo siempre a revertir hacia modelos de medidas más ordinarios (Ainscow, 2008, González y Martínez, 2011)].
6. *La intervención educativa se basará en un enfoque multidisciplinar y de colaboración y coordinación entre los diferentes profesionales.* [La diversidad educativa implica el uso de diversidad de métodos educativos y de intervención, lo cual hace necesario que los diferentes profesionales se pongan de acuerdo en la utilización de los mismos, así como valorar aquellos que supongan mayor beneficio para el alumando (Ainscow, 2001b)].
7. *Las madres, padres o tutores y tutoras legales del alumnado recibirán, de forma individualizada, la necesaria información y asesoramiento respecto de las características y necesidades del alumnado, así como de las medidas que se deberán adoptar para su atención en los centros educativos.* [Este principio nos hace recordar la necesidad de colaboración bidireccional entre escuela y familia, pues la intervención educativa no será efectiva si no existe implicación directa de los familiares del alumnado. De ahí, la necesidad de informar y asesorar para mejorar la intervención educativa para la atención a la diversidad (Lucas, Godoy y Godoy, 2010)].
8. *La formación, la innovación y la difusión de buenas prácticas en la atención a la diversidad serán acciones que se deberán promover para el avance continuado de la calidad educativa.* [Finalmente, el hecho de transmitir acciones, modelos, buenas prácticas educativas en relación a la atención a la diversidad, hace posible la mejora de la misma, por tanto, este principio implica la capacidad de los centros educativos de poner en marcha medidas innovadoras que se puedan generalizar a otros contextos educativos y la capacidad de investigar y experimentar en pro a una mejor calidad de la enseñanza (Vigo, Alves, Julve, Nuño y Soriano, 2005)].

En el segundo capítulo, hace referencia a las actuaciones y medidas de atención a la diversidad, se establece el marco de las actuaciones generales, tanto de la Administración educativa como de los centros docentes, así como el marco de medidas de atención a la diversidad, diferenciando

entre las ordinarias y las extraordinarias, terminando el capítulo con la estructuración del Plan General de Atención a la Diversidad, incidiendo en la gran importancia de su elaboración y seguimiento en la organización y funcionalidad de los centros educativos. Por otro lado, las medidas de atención a la diversidad que indica son las que se muestran a continuación, ampliando la oferta y realizando una clara clasificación de las mismas en comparación con las bases legislativas anteriores:

ORDINARIAS	EXTRAORDINARIAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Adecuación de la estructura organizativa del centro (horarios, agrupamientos, espacios) y de la organización y gestión del aula a las características del alumnado.</li> <li>b) Adecuación de las programaciones didácticas al contorno y al alumnado.</li> <li>c) Metodologías basadas en el trabajo colaborativo en grupos heterogéneos, tutoría entre iguales, aprendizaje por proyectos y otras que promuevan la inclusión.</li> <li>d) Adaptación de los tiempos e instrumentos o procedimientos de evaluación.</li> <li>e) Aulas de atención educativa y convivencia y medidas y actuaciones destinadas a la mejora de la convivencia.</li> <li>f) Desdoblamientos de grupos.</li> <li>g) Refuerzo educativo y apoyo del profesorado con disponibilidad horaria.</li> <li>h) Programas de enriquecimiento curricular.</li> <li>i) Programas de refuerzo en las áreas instrumentales básicas.</li> <li>j) Programas de recuperación.</li> <li>k) Programas específicos personalizados.</li> <li>l) Programas de habilidades sociales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Adaptaciones curriculares.</li> <li>b) Agrupamientos flexibles.</li> <li>c) Apoyo del profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica y/o en Audición y Lenguaje.</li> <li>d) Flexibilización de la duración del período de escolarización.</li> <li>y) Programas de diversificación curricular.</li> <li>f) Programas de calificación profesional inicial.</li> <li>g) Atención educativa al alumnado que, por circunstancias diversas, presenta dificultades para una asistencia continuada a un centro educativo.</li> <li>h) Grupos de adquisición de las lenguas.</li> <li>i) Grupos de adaptación de la competencia curricular.</li> </ul>

Figura 1. Clasificación de las medidas ordinarias y extraordinarias establecidas por el Decreto 229/2011.

El tercer capítulo, hace referencia a la escolarización, establece los principios y las posibles modalidades, haciendo especial hincapié en adoptar una tendencia a una escolarización ordinaria frente a la que se realiza en unidades o centros de educación especial. De forma resumida se adoptan las siguientes modalidades: centros ordinarios, centros y unidades de educación especial y combinada. Por etapas se establecen los siguientes criterios:

Educación Infantil	Educación Primaria	Educación Secundaria
<p>- Aumento o reducción de 1 año en la etapa (no más de los 7 años ni menos de los 5 años).</p> <p>- Si permanece 1 año más en el 1º Ciclo (0-3 años), la escolarización en el 2º Ciclo (3-6 años), será en el primer curso (a los 3 años) independientemente de la edad.</p>	<p>- Aumento o reducción de 1 año en la etapa (no más de los 15 años ni menos de los 10 años).</p>	<p>- Aumento o reducción de 1 año en la etapa (no más de los 19 años de edad).</p> <p>- Si el aumento es en un Centro de Educación Especial no será más de los 21 años de edad.</p>

Figura 2. Modalidades de escolarización en las diversas etapas.

El cuarto capítulo desarrolla todo lo que hace referencia a la promoción de la escolarización y de la formación de las personas, tanto en el que se refiere al control de su escolarización como a las circunstancias que requieren un tratamiento singularizado de esa escolarización, con la finalidad de que la formación permanente esté presente al largo de la vida de cada persona. En este apartado se hace especial mención y como novedad a otras normativas, la importancia del control asistencial y la obligatoriedad de la enseñanza. Se diferencia tres tipos: absentismo escolar, abandono escolar temprano y desescolarización. Tales conceptos los definen del siguiente modo:

1. Absentismo: ausencia al centro escolar y sin causa debidamente justificada del alumnado en edad de escolarización obligatoria. Esta ausencia al centro supondrá, cuando menos, un diez por ciento (10%) del horario lectivo mensual.
2. Abandono escolar temprano: situación de aquel alumnado que, pudiendo seguir escolarizado por edad, abandona el sistema educativo sin la obtención de la titulación correspondiente.
3. Desescolarización: situación en que personas en edad de escolarización obligatoria no se encuentran matriculadas en ningún centro educativo.

Asimismo, en este capítulo se hace un avance en la clasificación de situaciones que pueden repercutir en la escolarización del alumnado (art. 25 al 31), teniendo en cuenta diversas situaciones tales como: la escolarización hospitalaria y domiciliaria, menores sometidos a medidas de responsabilidad penal, menores con medidas de protección tutelar, alumnado afectado con medidas de violencia de género y/o acoso escolar, alumnado de familias itinerantes, alumnado procedente del extranjero y atención de menores embarazadas.

El capítulo quinto, se dedica a la conceptualización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y los procedimientos para su identificación, evaluación e informes, haciendo un compendio resumido de anteriores normativas como la Orden del 31 de octubre de 1996.

El sexto capítulo está destinado a los recursos, tanto humanos como materiales y/o de equipamiento, con una clara referencia a la autonomía que los centros docentes tienen en su distribución y/o aprovechamiento. En el séptimo capítulo se trata la participación y la coordinación entre las

instituciones, imprescindible para la mejora de la calidad y avance de la labor educativa. El octavo capítulo está destinado a la promoción de la formación, de la innovación y del avance de la calidad educativa, por ser este último un objetivo permanente del sistema educativo y, finalmente, el noveno capítulo se abordan los procesos de seguimiento y evaluación en cuanto a mecanismos necesarios para garantizar un tratamiento adecuado de la diversidad y para orientar los procesos de reajuste o avance constante. Se termina con las disposiciones adicionales, derogatorias y últimas. En relación a esto último, queda derogado el Decreto 320/1996, del 26 de julio, de ordenación de la educación de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, y todas las disposiciones de igual o inferior rango que se opongan a lo dispuesto en el nuevo decreto.

### **3. LOS SERVICIOS DE APOYO COMO FACILITADORES DE LA RESPUESTA A LA DIVERSIDAD EN EL CONTEXTO GALLEGO.**

La realidad de la eficacia de dichas medidas llevadas a cabo en los centros educativos por los servicios de apoyo se ha investigado en un estudio llevado a cabo por el *Equipo de Investigación en Diversidad Educativa* (EIDE) de la Universidad de Vigo en la comunidad autónoma de Galicia (González Fontao, 2006; González y Martínez, 2009), en el que se ha llegado a la conclusión que muchas veces estas medidas de atención quedan en un mero trámite administrativo sin beneficios reales para el propio aprendizaje del alumnado.

Este hecho se debe a varias causas, por un lado, la poca familiarización por parte de los docentes a la hora de poner en la práctica estas medidas educativas (falta de formación inicial y continua del profesorado en esta temática), la falta de interés, motivación y voluntarismo de los implicados (profesores y familias) para llevar a cabo estas medidas de forma adecuada, la escasez de recursos para la atención a la diversidad y la poca confianza en la eficacia de las mismas (burocratización de los documentos), entre otras. De forma sucinta iremos comentando y mostrando los resultados obtenidos por los diversos agentes analizados.

#### **3.1. Muestra de estudio**

Se hizo un primer sondeo de participación de los centros interesados en colaborar en la investigación, de los que obtuvimos una respuesta muy escasa (una participación del 10'3%). No obstante, se realizó una segunda selección de centros educativos para la muestra poblacional. En este segundo sondeo, la participación aumentó en un 23'9% por lo que se decidió realizar un tercer sondeo para la ampliación de la muestra hasta un total de 186 centros educativos, de los cuales participaron únicamente 63 (33'9%), siendo ésta última una muestra representativa de los centros educativos de Galicia.

#### **3.2. Método de investigación**

Este estudio se enmarca dentro de un diseño de investigación en dos etapas (Creswell, 1994:173-190), no experimental transaccional. No obstante, nos centraremos en los resultados obtenidos en la primera fase de la investigación (fase cuantitativa-exploratoria-descriptiva).

Los datos se han recogido por medio de un cuestionario, tanto por vía electrónica como de forma impresa, que consta de cinco dimensiones de análisis (Recursos y servicios; Atención a la diversidad; Acciones adoptadas en relación a la atención a la diversidad; Nivel de satisfacción con la atención a la diversidad y Propuestas de mejora para la atención a la diversidad). La mayoría de los cuestionarios presentan un cuerpo de ítems con escala likert de 5 puntos en la cual 1 es la valoración más baja y 5 a más alta (1 = nada/nunca; 2 = poco; 3 = algo; 4 = bastante; 5 = mucho/siempre). No obstante, también existen ítems con respuesta de se/no y ítems de respuesta abierta. Para el análisis de datos se ha empleado el paquete estadístico SPSS (versión 15 para Windows).

### 3.3. Resultados obtenidos

En relación a las diferentes dimensiones consideradas para el análisis, iremos mostrando en este apartado los resultados obtenidos del estudio de las tres primeras dimensiones, es decir, “Recursos y servicios”, “Atención a la diversidad” y “Acciones adoptadas en relación a la atención a la diversidad”, por ser éstas las que más se relacionan con los aspectos comentados en el Decreto 229/2011, del 7 de diciembre.

En primer lugar, la dimensión “RECURSOS Y SERVICIOS”, nos interesaba conocer la adaptación de los centros escolares, así como la cantidad de recursos disponibles de los mismos para la atención a la diversidad.

RECURSOS Y SERVICIOS CON LOS QUE CUENTA EL CENTRO							
CUESTIÓNS	VALORACIONES						
	NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO		
Barreras suprimidas	14.8	22.2	18.5	29.6	14.8		
Material didáctico adaptado	8.6	17.2	32.8	36.2	5.2		
Espacios adaptados	5.1	13.6	27.1	37.3	15.3		
Mobiliario adaptado	8.5	18.6	25.4	39	8.5		
RECURSOS Y SERVICIOS	SI		NO		NO NECESITA		
	F	%	F	%	F	%	
Cuidador/a	25	39.7	26	41.3	11	17.5	
Orientador/a	57	90.5	1	1.6	-	-	
Profesor/a de Pedagogía Terapéutica	62	98.4	1	1.6	-	-	
Profesor/ de Audición e Lenguaje	42	67.7	13	21	7	11.3	
Equipo de Orientación Específico	23	41.8	32	58.2	-	-	

Figura 3. Recursos y servicios con los que cuentan los centros.

Dentro de esta primera dimensión, un 52% de los centros se considera que sus espacios están bastante o muy adaptados. Un 47% se muestra bastante o muy satisfecho con la adaptación del mobiliario del centro. El 44% opina que se suprimieron barreras con la misma intensidad (bastante y mucho). Respeto al material didáctico y de comunicación sólo el 41% está satisfecho. Consideramos sorprendentes estos resultados. En total no llega a la mitad los centros encuestados que consideran que sus recursos materiales, didácticos y de comunicación para la atención a las necesidades específicas son, bastante o muy adecuados. El resto piensa que sus recursos materiales son medios, pocos o muy poco adecuados.



Con respecto al personal especializado se consideran que están bien preparados y dotados. El 90% de los centros cuenta con orientador. En el caso de Profesor de Pedagogía Terapéutica este porcentaje sube al 98%. Profesor de Audición y Lenguaje existe en el 67% de los centros pero un 11% manifiesta que no lo necesita. En cuanto a la figura del cuidador es la que está menos presente en los centros. Hay que señalar que esta figura depende de la presencia de un tipo especial de alumnos. Sólo un 39% de centros cuenta con ella y un 17% dice que no lo necesita. El porcentaje restante contesta que no lo tiene.

Pocos centros cuentan con otros profesionales a mayores de los comentados en las preguntas anteriores. El más sobresaliente es que tres centros cuentan con un profesor destinado al apoyo a la población inmigrante.

En la segunda dimensión de “ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD”, nos interesaba conocer cómo se refleja la atención a la diversidad en los documentos de centro. En las siguientes figuras podemos ver los porcentajes:

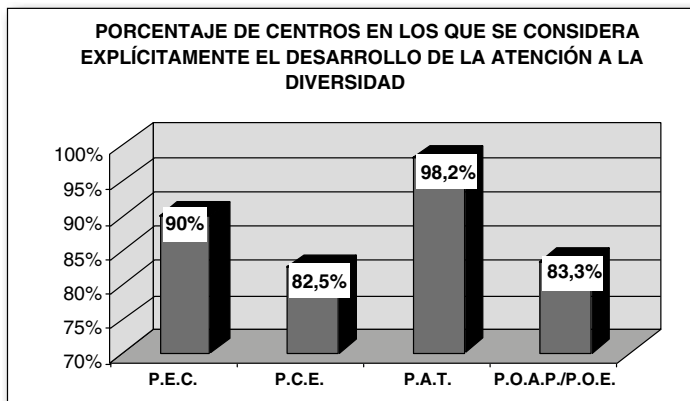


Figura 4. Porcentajes de centros en los que se considera de forma explícita el desarrollo de la atención a la diversidad.

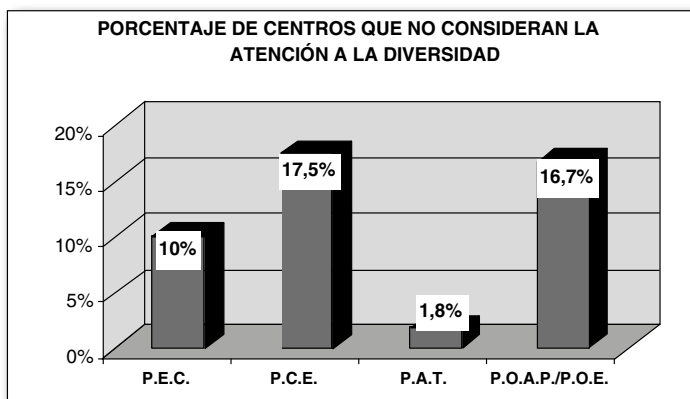


Figura 5. Porcentajes de centros en los que no se considera la atención a la diversidad.

Un dato que nos interesaba observar era la filosofía imperante en el centro sobre la atención a la diversidad. Una forma de valorar, aunque no exclusiva, la importancia que se le da a la diversidad es comprobar si en los documentos del centro se incluye o no esta cuestión. Los resultados indicaron que el desarrollo de la atención a la diversidad se figura explícitamente en el Proyecto Educativo (PE), Concreciones Curriculares (CC), Plan de Acción Tutorial (PAT) y Plan de Orientación Educativo o Plan de Orientación Académico Profesional (POAP). En general la atención a la diversidad figura en la mayoría de estos documentos. En el 90% de los centros la atención a la diversidad se contempla en el PE. Un 82% incluyen la atención a la diversidad en las CC. Como era de esperar el 98% de los PAT también la incorporan. En el caso del POAP/POE figura en un 83%. De los datos se deduce que la atención a la diversidad está, en la inmensa mayoría de los centros, recogida en los documentos oficiales. De todas maneras nos resulta muy sorprendente que exista un 10% de centros en los que no figura en el PE y que un 16% de los centros esta atención no figure en un documento propio del Departamento de Orientación, como es el POAP. No se entiende bien que un agente educativo con un papel tan relevante en la atención a la diversidad, no lo recoja en su principal documento.

Otra cuestión que nos parecía importante era la de conocer qué tipo de necesidades de apoyo educativo se atienden con prioridad en los centros. Una primera lectura de los resultados nos indica que se atiende todo tipo de n.e.a.e. De los datos podemos concluir que las n.e.a.e. atendidas en mayor medida son las relacionadas con las Dificultades de Aprendizaje. Llama la atención que apenas se nombren casos de altas capacidades y problemas conductuales.

Con respecto a los resultados sobre el tipo de medidas de atención a la diversidad que se utilizan en los centros, las respuestas fueron muy variopintas, tanto al tipo cómo a la forma en que se aplica dicha medida. Las medidas a las que se recurre con mayor frecuencia son: los apoyos (dentro y fuera del aula), las adaptaciones curriculares, el refuerzo educativo y los agrupamientos específicos (ver figura 6).

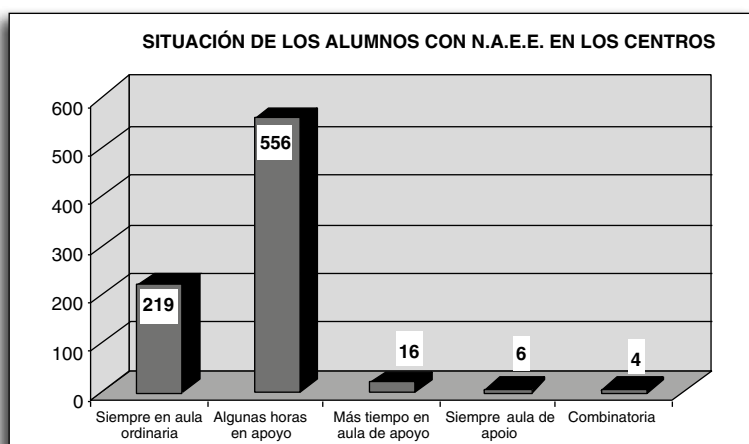


Figura 6. Situación de los alumnos/as con n.e.a.e. en los centros.

Finalmente, la tercera dimensión analizada hace alusión a las “ACCIONES ADOPTADAS EN RELACIÓN A LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDADE”, en la cual se exploran diversos aspectos relacionados con la misma, como son los cambios en la filosofía del centro, los cambios organizativos a nivel institucional que se realizaron, los cambios en los aspectos didácticos y los cambios relativos al propio apoyo.

En primer lugar analizaremos los **cambios en la filosofía del centro** que se realizaron en la institución con respecto a la atención a la diversidad.

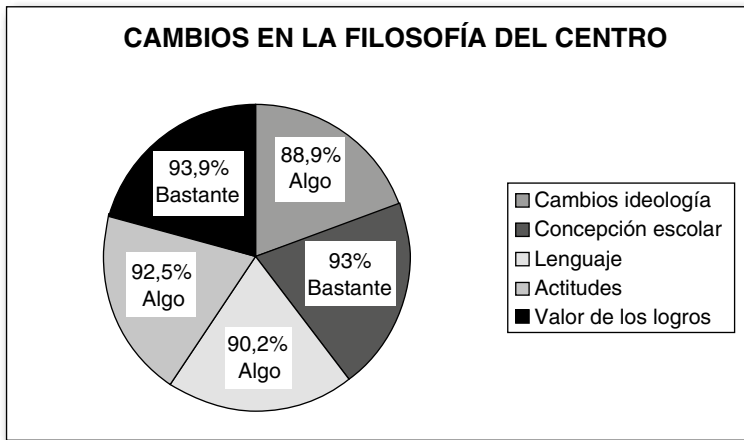


Figura 7. Cambios en la filosofía del centro.

Con respecto a los resultados obtenidos, el 89% de los centros participantes indican que hubo un cambio en la ideología del centro, hacia una determinación más democrática, participativa y comprensiva. Con todo solo el 41% de los centros educativos manifiestan que dicho cambio se ha realizado. Igualmente el 96% considera que su centro cambió hacia una escuela más integradora e inclusiva. El 52% considera que ese cambio se ha realizado con bastante o mucha frecuencia. El lenguaje utilizado también se cambió en un 90% de los centros encuestados. Ahora bien, sólo un 28% piensa que dicho cambio se ha realizado con bastante o mucha frecuencia. Respecto a las actitudes, un 92% reconoce cambios en el centro; y un 44% dice que su intensidad fue bastante o mucha.

Podemos afirmar que, aunque la mayoría de los encuestados manifiestan que hubo cambios significativos en la ideología, concepción, lenguaje, actitudes y valor de los logros en el centro, la fuerza de dichos cambios es débil, ya que sólo aproximadamente la mitad consideran que se realizaron en bastante o mucha medida.

Un segundo aspecto analizado en esta dimensión, son los cambios organizativos. En estos hacemos hincapié en cuestiones relacionadas con la organización de espacios y tiempos, agrupamientos del alumnado, ambiente, clima y normas, grupos de trabajo entre profesores, todo eso en relación a la atención a la diversidad que el equipo directivo indica y que a continuación pasamos a describir.

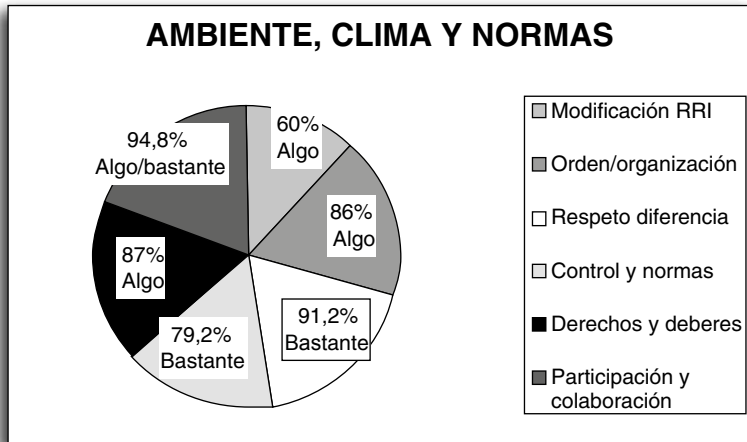


Figura 8. Ambiente, clima y normas en el centro.

Como se puede ver en la figura 8, el 60% de los centros realizaron cambios organizativos que se traducen en la modificación de las normas contenidas en el R.R.I. Pero sólo el 28% reconoce que la intensidad de ese cambio es bastante, el resto se decanta por medio, poco o muy poco. También una gran mayoría de centros (86%) que realizaron cambios organizativos respecto a la orden y organización del centro. Pero nuevamente los resultados indican que la fuerza de dichos cambios es baja, ya que sólo el 42% dicen que fue bastante o mucha.

Con todo, en la variable de cambios producidos con respeto a la aceptación de la diversidad, hay una mayor coherencia, ya que un 91% dice que se dieron cambios y que la fuerza de los mismos es superior a los cambios anteriores, el 67% la califica de bastante y mucho. En un mismo sentido se valoran los cambios en el establecimiento y control de las normas. El 80% manifiesta que hubo cambios con bastante y mucha frecuencia (60% de los encuestados). Parece, pues, que los centros se preocuparon de la cuestión de normas en relación a la aceptación y respeto por la atención a la diversidad.

En relación a la difusión de los derechos y deber de cada agente educativo, el 87% manifiesta que hubo cambios. Con todo, sólo la mitad reconocen que dichos cambios presentan una frecuencia de bastante o mucha. Algo similar sucede con el apartado del espíritu de participación y colaboración. El 94% manifiesta que hubo cambios, pero a la hora de valorar la frecuencia de los mismos sólo lo reconocen un 42%.

Otro aspecto importante analizado es el relacionado con la organización del espacio y los aspectos físicos para la atención a la diversidad (figura 9). Se pregunta sobre la organización de las estructuras arquitectónicas (su diseño, amplitud, acceso, etc.), la flexibilización de los espacios, por las características de las aulas comunes y las de apoyo, y por la adaptación de los espacios comunes (zona recreo, biblioteca, etc.).

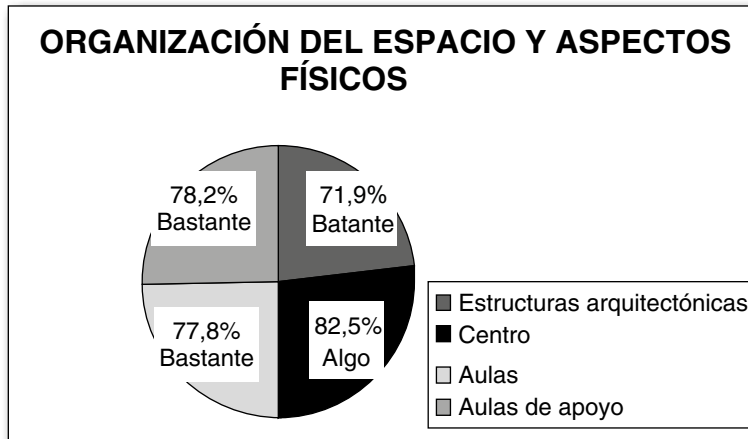


Figura 9. Organización de los espacios y aspectos físicos del centro.

Por encima del 70% de los encuestados consideran que en sus centros se realizaron cambios respecto a la organización del espacio y aspectos físicos. La intensidad de dichos cambios fue de bastante o mucho aproximadamente en la mitad de los casos, salvo en el tema de las aulas donde los cambios tuvieron una mayor incidencia. Casi el 60% califican los cambios con bastante o mucha frecuencia.

Con respecto a la organización de los horarios y tiempos, podemos ver en la figura 10 como son considerados los aspectos analizados por el cuestionario elaborado.

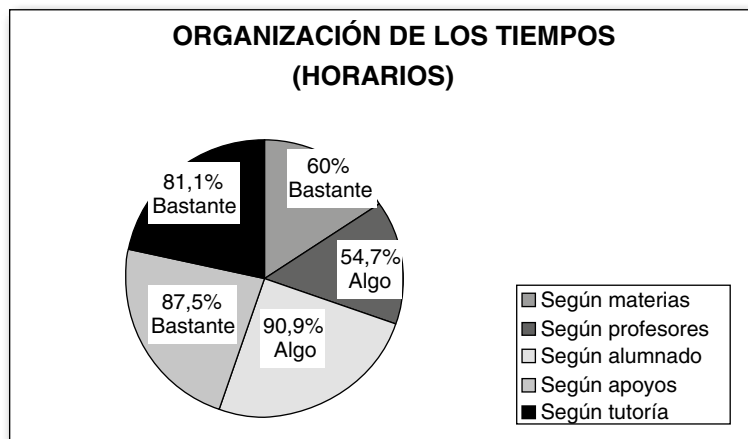


Figura 10. Organización de los tiempos (horarios).

La organización de los horarios se considera una variable fundamental, no sólo en la atención a la diversidad, sino en relación a las actividades de enseñanza-aprendizaje en general. La confección de los horarios se debe guiar, a nuestro juicio, en motivos estrictamente didácticos, pensando en el alumnado, en cómo crear un ambiente que favorezca el aprendizaje.

Los resultados obtenidos nos causan cierta perplejidad. El 60% de los encuestados manifiesta que uno de los cambios organizativos que se produjo en los horarios fue en relación a la dificultad de las materias. Por otra parte, casi la mitad afirman que en bastante o muchas ocasiones los horarios se elaboran en función de las necesidades de los profesores, pero contradictoriamente, el 90% dice estar de acuerdo en que los horarios se establezcan en función de las necesidades educativas especiales de los alumnos. Un 87% de los encuestados afirman que los horarios se organizan teniendo en cuenta los apoyos con bastante o mucha frecuencia.

Parece ser que a la hora de confeccionar los horarios se consideran todos los motivos posibles. Ahora bien, creemos que es enormemente complicado poner los horarios habida cuenta las necesidades de los alumnos, la dificultad de las materias, la atención a la diversidad y las necesidades de los profesores al mismo tiempo. Se considera que los encuestados responden con deseabilidad social a estas cuestiones, pues se contradicen en la contestación de los ítems, por lo que consideramos las respuestas poco fiables.

Por último, con respecto a la formación de grupos de trabajo entre profesores para tratar cuestiones relacionadas con la atención a la diversidad (figura 11), la existencia o no de los mismos revela la forma en la que el profesorado se recicla para la atención a la diversidad.

El 72% manifiesta que se establecieron grupos de trabajo de profesores para tratar cuestiones de atención a la diversidad. Esto se hizo en una medida valorada de bastante o mucho por 43% de los encuestados. Llama la atención que sólo el 28% de los centros no organicen grupos de trabajo que, por las respuestas en otros ítems del cuestionario, es considerada como muy importante.

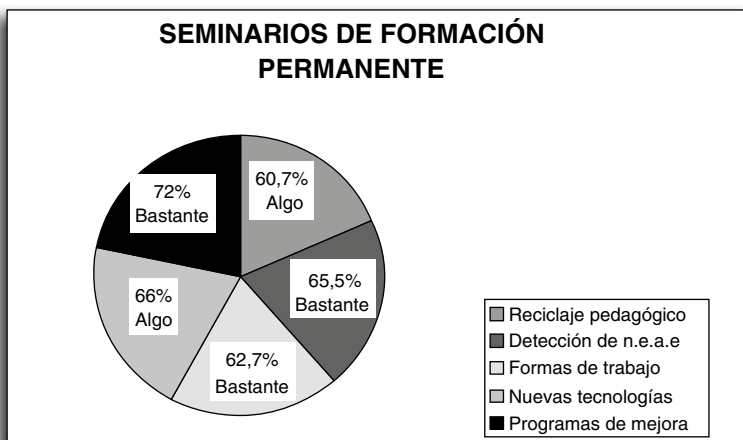


Figura 11. Seminarios de formación permanente e innovación educativa.

El 83% opina que en su centro se organizaron grupos de trabajo de profesores para ajustar la enseñanza a las necesidades específicas de apoyo educativo. Esta acción se lleva a cabo con bastante o mucha frecuencia en el 57% de los casos. En el 60% de los centros se organizaron grupos de profesores para recibir orientación de asesores externos. Los grupos de trabajo para tutorizar a profesores noveles se realizaron en el 51% de los centros. Finalmente, en un 35% de los centros se compartieron experiencias inclusivas con otros centros.

Por otro lado, el 60% afirma que se realizaron seminarios de reciclaje pedagógico sobre integración escolar o medidas de atención a la diversidad. El 65% seminarios están relacionados con la detección y evaluación de necesidades educativas especiales. El 62.7% sobre formas de trabajo, el 66% de cuestiones relacionadas con nuevas tecnologías y, finalmente, el 72% de estos seminarios son sobre programas de mejora educativa.

### **3.4. Conclusiones**

En relación a los resultados obtenidos, las conclusiones generales a las que se ha llegado en este estudio son las que a continuación se describen:

1/ Los centros educativos consideran, en general, en relación a los servicios y recursos, que están bien dotados de profesionales especializados para la atención a la diversidad puesto que el 90% de los centros cuenta con la figura del orientador y el 98% disponen de Profesor en Pedagogía Terapéutica, y Profesor de Audición y Lenguaje existe en el 67% de los centros, sí bien un 11% manifiesta que no lo necesita. Lo más sobresaliente es que tres centros cuentan con un profesor destinado al apoyo de la población inmigrante. En contraposición, consideran que los recursos materiales y servicios (espacios, mobiliario, material didáctico) no son suficientemente satisfactorios al considerarlos pocos y muy poco adecuados.

2/ La atención a la diversidad está en la inmensa mayoría de los centros y recogida en los documentos oficiales. En el PE está contemplada en el 90% de los centros, en las CC el 82% y, como era de esperar, el 98% en los PAT. Si bien, resulta sorprendente que en el caso del POAP/POE figura en un 83%, documento propiamente de atención a la diversidad, al igual que exista un 10% de centros en los que no figura en el PE y que en un 16% de los centros no figure en un documento propio del Departamento de Orientación, como es el POAP.

3/ Los centros educativos atienden todo tipo de necesidades específicas de apoyo educativo, sí bien el tipo de necesidades que se atienden con prioridad son las relacionadas con las dificultades de aprendizaje. Llama la atención que apenas se nombren casos de sobredotación intelectual, dificultades de tipo afectivo y dificultades conductuales. Según las necesidades de los alumnos/as se lleva a término distintos tipos de medidas de atención a la diversidad. Las medidas a las que se recurre con mayor frecuencia son los apoyos (dentro y fuera del aula), las adaptaciones curriculares, el refuerzo educativo y los agrupamientos específicos.

4/ La modalidad de escolarización de los alumnos/as con necesidades específicas de apoyo educativo es, con mayor frecuencia, la permanencia de la mayor parte del tiempo del alumno/a en el aula ordinaria, acudiendo algunas horas al aula de apoyo. La otra modalidad utilizada frecuentemente es la escolarización permanente en el aula ordinaria. Esto nos revela que aún existen pocas prácticas educativas de inclusión.

5/ Haciendo alusión a las acciones adoptadas en relación a la atención a la diversidad, la mayoría de los centros manifiestan que hubieron cambios significativos en la ideología, concepción, lenguaje, actitudes y valores en sus centros. La intensidad de esos cambios es débil, ya que sólo aproximadamente la mitad consideran que se realizaron con bastante o mucha frecuencia.

6/ Las principales acciones adoptadas en los centros escolares gallegos relacionadas con la atención a la diversidad hacen referencia a cambios organizativos. El 60% de los centros realizó cambios en la modificación de las normas contenidas en el Reglamento de Régimen Interno y valoran los cambios en el establecimiento y control de las normas. El 91% también indica cambios en el respeto y aceptación de la diversidad y el 87% manifiesta que hubo cambios en la difusión de los derechos y deberes de cada agente educativo.

A hora de confeccionar los horarios se consideran todos los motivos posibles. Se manifiesta que se establecen en función de las necesidades educativas especiales de los alumnos, que se tienen en cuenta los apoyos, que se organizan teniendo en cuenta las horas de orientación y tutoría, la dificultad de las materias e incluso las necesidades de los profesores, lo que nos hace dudar de la credibilidad de la respuesta en este apartado.

Finalmente, con relación a la formación de grupos de trabajo entre profesores para tratar cuestiones relacionadas con la atención a la diversidad, se hace constancia que se organizan grupos de trabajo de profesores para ajustar la enseñanza a las necesidades educativas especiales y para tratar cuestiones de atención a la diversidad, así como también para recibir orientación de asesores externos. De forma menos frecuente se realizan grupos para el asesoramiento de profesorado novel y para compartir experiencias inclusivas con otros centros. En cuanto a la formación permanente se afirman que se realizaron seminarios de reciclaje pedagógico sobre integración escolar o medidas de atención a la diversidad, no obstante sigue siendo un aspecto que se considera como necesidad para la formación del profesorado en relación a la atención a la diversidad, lo que nos hace suponer que quizá la oferta formativa no se ajusta a la realidad práctica de los centros educativos.

#### **4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Ainscow, M. (2001a). *Mejorar las escuelas urbanas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2001b). *Necesidades Especiales en el aula: Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2008). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, Propuestas y Experiencias para Mejorar las Instituciones Escolares*. Madrid: Narcea.
- Aguado Odina, T. (2002). Formación para la ciudadanía, *Revista Cuadernos de Pedagogía*. 315, 16-19.
- Creswell, J. W. (1994). *Research design. Qualitative and quantitative approaches*. London: Sage Publications.
- Decreto 229/2011, del 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes en los que se imparten las enseñanzas establecidas en la Ley orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de educación (DOG del 21 de diciembre)



- González Fontao, M. P. (2006). *Los servicios de apoyo en los centros educativos de Galicia*. Proyecto de Investigación financiado por las convocatorias de ayudas a la investigación I+D de la Xunta de Galicia.
- González Fontao, M. P. y Martínez Suárez, E. M. (2009). *La adaptación curricular por competencias*. Comunicación publicada en el Libro de Actas del IX Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía, 9-11 de septiembre, Braga (Portugal), 2009.
- González Fontao, M. P. y Martínez Suárez, E. M. (2010). Una medida innovadora para la atención a la diversidad: la adaptación curricular por competencias. *Innovación Educativa*, 20, 105-116.
- González Fontao, M. P. y Martínez Suárez, E. M. (2011). Adaptación curricular por competencias como medida educativa inclusiva: Exposición de un caso con amplias dificultades de comunicación y lenguaje en educación infantil. *Innovación Educativa*, 21, 289-304.
- Ley Orgánica 1/1990, del 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE del 4 de octubre)
- Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo de Educación (BOE del 4 de mayo)
- Lucas, M<sup>a</sup> G, Godoy Merino, A. y Godoy Merino, M<sup>a</sup> J. (2010). *El rol de una familia que cambia ante los nuevos modelos de atención a la diversidad*. Actas del Congreso Internacional de Atención a la Diversidad “Nuevos paradigmas para un tiempo nuevo”. Elche: Ajuntament d’Elx.
- Martínez Domínguez, B. (2011). Medidas de atención a la diversidad y su papel en la prevención del fracaso escolar. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 19 (5), 20-23.
- Vigo Arrazola, M<sup>a</sup> B., Alves Vicente, A., Julve Moreno, M<sup>a</sup> C., Nuño Pérez, J. y Soriano Bozalongo, J. (2005). Hacia la formación de profesionales de apoyo para la atención educativa a la diversidad ¿una competencia reconocida? *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 8 (1), Enlace web: <http://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/digital/114>). Consultada en fecha (16-01-2012).