



VOL. 16, Nº 2 (mayo-agosto 2012)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 02/11/2011

Fecha de aceptación 31/07/2012

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: VALORACIONES DE LOS PROFESIONALES

*Attention to diversity in compulsory secondary education: the
professional' perspectives*



Eva Liesa Hernández, Montserrat Castelló*, M^a Reyes
Carretero Torres**, Maribel Cano* y Paula Mayoral**

**Universidad Ramon Llull*

***Universidad de Girona*

*E-mail: : evalh@blanquerna.url.edu,
montserratcb@blanquerna.url.edu, reyes.carretero@udg.es,
maribelco@blanquerna.url.edu,
mariapaulams@blanquerna.url.edu*

Resumen:

El objetivo de este estudio es analizar la evolución que la atención a la diversidad ha tenido en Cataluña durante la última década a partir de las valoraciones de distintos profesionales del mundo de la educación implicados en el tema. El estudio, de carácter cualitativo, se llevó a cabo a partir de un diseño de estudio de casos. Las personas informantes fueron seleccionadas por su especial vinculación con el sistema educativo catalán. Los resultados muestran que no se han introducido, de una manera clara y decidida, las políticas que hacen posible un modelo de escuela inclusiva ni se ha generado en los profesores una clara voluntad para fomentar una escuela donde todos puedan trabajar juntos. El camino hacia la inclusión educativa es largo y requiere que diferentes perfiles profesionales trabajen colaborativamente creando una red de apoyo y recursos que hagan posible una escolaridad de calidad.

Palabras clave: Escuela inclusiva, sistema de apoyo educativo, atención a la diversidad

Abstract:

The aim of this research is to analyze the evolution of attention to diversity in Catalonia in the last decade on the basis of the opinions of different professionals in the world of education. The research, of a qualitative nature, was designed as a case study. Respondents were selected for their particular link to the Catalan educational system. Results show that the policies to make possible a model of inclusive schools have not been introduced clearly and resolutely. Likewise, a clear will to promote a school where everyone can work together has not been created among teachers. The way towards educational inclusion is long and requires different professional profiles to work together in the creation of a network of support and resources to facilitate quality schooling.

Key words: Inclusive school, educational support system, attention to diversity

1. Introducción

La administración educativa catalana ha venido impulsando en los últimos años un marco normativo en el que se establecen las bases sobre las que se fundamenta el modelo de escuela inclusiva. Así en 2003, se presentó el “Plan Director de Educación Especial en Cataluña”, con una clara apuesta por la inclusión de los alumnos con necesidades educativas en las aulas ordinarias tanto de los centros públicos como concertados y se proponía un proceso de transformación de los centros de educación especial en centros de recursos específicos para dar apoyo a la escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en los centros y aulas regulares. Posteriormente, y durante el curso 2008-2009, un nuevo documento (“*Aprendre junts per viure junts*”) vino a reforzar esta apuesta inicial por una educación inclusiva, estableciendo un plan de actuaciones para el periodo comprendido entre el 2008-2015. Así mismo la Ley de Educación de Catalunya (LEC) aprobada en el 2009 impulsa la concepción y cultura de una escuela inclusiva.

Más allá del marco legislativo, también el discurso educativo ha ido incorporando el concepto de inclusión asumiendo que es necesario dejar de poner el acento en los alumnos, en sus necesidades, características y dificultades para pensar en el contexto social y educativo y en su capacidad para favorecer el desarrollo de todos. Así, el concepto de inclusión supone una concepción diferente de la persona en desarrollo, del centro escolar y de la educación, que supera el objetivo de integrar a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en la escuela (Giné, 2005).

Sin embargo, aún reconociendo el camino avanzado, no faltan algunas voces (Giné, 2009; Tirado, 2009) que apuntan que la apuesta de la administración catalana por la inclusión debería ser más decidida y establecer el proceso a seguir para conseguir los cambios que hagan realmente posible una escuela inclusiva. Así mismo, aducen que debería disminuir la creación de recursos específicos en función de los alumnos concretos que tiene un centro, dejando de promover iniciativas basadas en un modelo centrado en el déficit que no responden al objetivo de desarrollar un modelo de inclusión.

Obviamente, el avance hacia una escuela inclusiva compromete a la administración, los equipos directivos, el profesorado, los especialistas y también tiene importantes repercusiones para los Equipos de Orientación y Asesoramiento Psicopedagógico (en Cataluña, EAP’s). A pesar de las voces que defienden que desde una perspectiva inclusiva los orientadores y asesores psicopedagógicos deberían dedicarse preferentemente a fomentar procesos de colaboración que permitan a los centros educativos modificar su organización, sus metodologías y sus prácticas, para atender a la diversidad desde un modelo inclusivo (Echeita, 2003; Echeita y Rodríguez, 2007; Súa Martínez, 2011), no faltan las que ponen de

manifiesto que muchos de los profesionales de la orientación y el asesoramiento psicopedagógico dedican buena parte de su tiempo a garantizar el aprendizaje de los alumnos que presentan algún tipo de discapacidad o trastorno, en detrimento de otro tipo de intervenciones más acorde con el objetivo de una escuela inclusiva (Martínez Domínguez, 2005; Onrubia, 2009).

Sin embargo, no disponemos en la actualidad de estudios recientes que indiquen cuáles son las percepciones, no sólo de los propios orientadores y asesores al respecto sino también de otros profesionales, en relación con la situación actual de los centros en cuanto a la atención a la diversidad. Para paliar en parte esta situación y avanzar en nuestro conocimiento del tema, hemos llevado a cabo este estudio que persigue dos finalidades: describir cómo perciben diferentes profesionales del mundo educativo las medidas de atención a la diversidad que se han desplegado en los últimos años en Cataluña y analizar cuáles son las dificultades con las que se encuentran para avanzar hacia una escuela inclusiva.

2. Método

2.1. Sujetos de la investigación

Se seleccionaron diferentes profesionales que por su especial vinculación con el sistema educativo catalán pudieran tener una opinión informada de los cambios acaecidos en el sistema respecto a los medios de orientación y apoyo, desde diferentes perspectivas. Estos profesionales fueron:

- Un responsable político (Director del Servicio de Educación Especial y Programas educativos del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya) y un asesor técnico del mismo Departamento de Educación (E1 y E2);
- Dos profesionales de los Equipos de asesoramiento psicopedagógico -EAP's- en calidad de asesores externos (E3 y E4);
- Un profesor de psicología y pedagogía de un centro de secundaria en calidad de asesor interno (E5);
- Un director de un centro de secundaria (E6);
- Dos profesores universitarios, asesores de la administración y autores de modelos teóricos reconocidos en asesoramiento psicopedagógico y/o educación inclusiva (E7 y E8).

Los sujetos de la investigación fueron seleccionados de entre los respectivos colectivos del total de la población de centros públicos, siguiendo un muestreo intencional atendiendo a los criterios de máxima representatividad por su papel relevante e implicación en el fenómeno estudiado.

2.2. Diseño

El estudio forma parte de una investigación más amplia realizada con el objetivo de conocer las diferentes políticas públicas en relación a la orientación y el apoyo educativo en las diferentes comunidades autónomas. La investigación, de carácter cualitativo, contó con un diseño de estudio de casos múltiples (Ghauri, Grønhaug y Kristianslund, 1995; Yin, 1994),

en el que cada comunidad autónoma participante era un caso para la investigación. Los datos obtenidos en Cataluña ofrecen información relevante que va más allá del objetivo de la investigación general. El presente estudio surge de una nueva revisión de los datos con el objetivo de conocer la interpretación que hacen los profesionales de la evolución que la atención a la diversidad ha tenido en Cataluña y de las dificultades a las que se enfrentan.

2.3. Procedimiento

Los sujetos entrevistados fueron contactados e informados del propósito de la investigación con el objetivo de obtener su consentimiento para participar en el estudio. Una vez obtenido el consentimiento, se realizaron entrevistas semi-estructuradas en profundidad para recoger sus percepciones acerca de los sistemas de apoyo y asesoramiento existentes en el sistema educativo en Cataluña y su evolución en los últimos años. La información se recogió entre septiembre y diciembre de 2009, de acuerdo al procedimiento siguiente:

1. Se elaboró el guión para las entrevistas a los profesionales (ver anexo).
2. Se contactó con los profesionales, se les explicó la propuesta, se concertaron las entrevistas y se les envió el guión unos días antes de la realización de la misma.
3. Se realizaron las entrevistas que fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas.

Se realizó un análisis de contenido de la información así recogida con la ayuda del programa ATLAS.ti versión 5.5. (5.5.9.) que contemplaba tres niveles de aproximación a los datos. En el primer nivel, tres jueces expertos y conocedores de la temática establecieron las dimensiones de análisis por consenso de acuerdo a las cuestiones planteadas en las entrevistas y, siguiendo los principios de la Grounded Theory. Estas dimensiones fueron las siguientes:

- La política de la administración en referencia a la atención a la diversidad.
- La valoración de los aspectos sobre los que se ha avanzado y los que no.
- El papel que juegan los servicios educativos, tanto externos como internos.
- Propuestas para avanzar o mejorar.

En el segundo nivel, se establecieron las categorías para cada una de las dimensiones según los datos aportados por los sujetos en las entrevistas. Así pues, el establecimiento de las categorías de análisis del contenido se realizó en base a las aportaciones de los informantes y, siguiendo parcialmente la propuesta de Krippendorff (1990), optamos por la interpretación directa del contenido como estrategia de análisis que, como es sabido, sólo genera inferencias de primer nivel y tiene mayor poder descriptivo que interpretativo puesto que se aleja poco de los datos originales. Los mismos jueces que establecieron las dimensiones de análisis, analizaron todas las transcripciones y discutieron las categorías hasta llegar a un acuerdo sobre su definición.

Finalmente, en el tercer nivel de análisis, tres evaluadores independientes -uno de los autores del artículo y dos estudiantes de doctorado conocedores del proyecto y debidamente entrenados- analizaron de forma independiente el contenido para adscribir los enunciados a las categorías establecidas. En este caso se analizó el grado de acuerdo que llegó a un 92%. Los pocos casos dudosos fueron discutidos por todo el equipo hasta obtener consenso respecto a su adscripción a una determinada categoría.

3. Resultados

En base a la información, es decir al discurso de los participantes en las entrevistas, se establecieron un total de 35 categorías explicativas de las diferentes dimensiones de la investigación. La Tabla 1 muestra las categorías para cada dimensión, el número de citas en las que aparece en el discurso de cada participante y el porcentaje que la misma representa dentro de cada dimensión.

Como puede observarse las categorías más frecuentes en el discurso de los participantes tienen que ver con el modelo de escuela inclusiva cuando se refieren a la política educativa, también a los avances en este modelo cuando se les solicita que expliquen las mejoras en los últimos años. Al referirse al rol de los servicios educativos se enfatizan las ayudas ofrecidas a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. Finalmente, las limitaciones más señaladas apuntan a la necesaria coordinación de los diferentes servicios y el reto de futuro más destacado se dirige a mejorar las funciones del asesor interno de los centros educativos.

Tabla 1. Categorías, número y frecuencia

Dimensión análisis	Categorías	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	Total	%
Política	Escuela inclusiva	7	5	5	7	2	1	2	3	32	24,24
	No claridad	7	1	5	0	3	2	3	4	25	18,94
	Responsabilidad compartida	12	0	7	2	0	2	1	2	26	19,70
	Especialistas	3	2	0	0	0	0	4	0	9	6,82
	Autonomía centros	4	2	0	1	5	0	0	0	12	9,09
	Normativa	12	6	2	3	1	0	2	2	28	21,21
Avances	Escuela inclusiva	0	6	6	7	2	1	0	1	23	42,59
	Valoración EAP	7	2	2	0	2	4	0	3	20	37,04
	Evaluación	1	1	0	0	0	0	0	0	2	3,70
	Trabajo en red	0	0	0	0	0	2	2	2	6	11,11
	Trabajo colaborativo	0	0	0	0	1	0	2	0	3	5,56
Rol de los servicios educativos	Ayudas a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo	6	23	2	0	0	1	0	0	32	51,61
	Evaluación	3	1	1	1	0	0	1	0	7	11,29
	Orientación y asesoramiento	0	0	3	2	2	0	0	0	7	11,29
	Coordinación derivación	0	0	1	2	0	0	2	0	5	8,06
	Coordinación recursos	0	0	0	1	0	2	1	1	5	8,06
	Intervención desde el contexto	0	0	0	3	0	0	2	1	6	9,68
Limitaciones	Estrategias metodológicas y organizativas	0	1	0	0	2	4	0	4	11	21,57
	Coordinación externa	3	0	5	1	0	1	2	4	16	31,37

Dimensión análisis	Categorías	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	Total	%
	Coordinación interna	2	0	0	0	0	0	0	0	2	3,92
	Ayudas a las familias	0	0	2	0	0	0	0	0	2	3,92
	Ayudas a tutores y centros	0	0	0	2	0	0	0	0	2	3,92
	Respuesta a nuevas necesidades	0	0	1	1	0	0	1	1	4	7,84
	Evaluación y gestión de los recursos	2	0	5	1	1	0	0	3	12	23,53
	Formación	0	0	0	0	0	1	1	0	2	3,92
Prospectiva	Burocracia	3	2	0	0	0	0	1	1	7	7,53
	Necesidades y ayudas	5	2	1	1	0	0	0	1	10	10,75
	Asesoramiento global	4	2	3	0	0	0	1	9	19	20,43
	Funciones asesor interno	10	4	2	3	1	0	3	3	26	27,96
	Condiciones laborales	5	1	3	2	0	0	0	0	11	11,83
	Selección de los profesores	1	1	0	0	0	1	0		3	3,23
	Redefinición de roles y funciones	0	0	3	0	2	0	0	2	7	7,53
	Formación	0	0	0	1	1	0	4	1	7	7,53
	Recursos	0	0	0	0	0	1	0	1	2	2,15
	Evaluación de experiencias	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1,08

A continuación detallamos los resultados más destacados para cada dimensión de análisis.

3.1. Política referente a la atención a la diversidad

En referencia a la primera dimensión, la política de la administración respecto a la atención a la diversidad, se establecieron un total de seis categorías que tienen que ver con la referencia a la normativa existente (normativa) y su vinculación con el modelo de escuela inclusiva (escuela inclusiva), la percepción y transparencia de la política educativa (no claridad), la implicación de los centros en los procesos de toma de decisiones (autonomía de los centros), la existencia y rol de los especialistas (especialistas) y la responsabilidad compartida de los diferentes agentes educativos.

En la Figura 1 se pueden consultar los porcentajes de aparición de dichas categorías.

Política referente a la atención a la diversidad

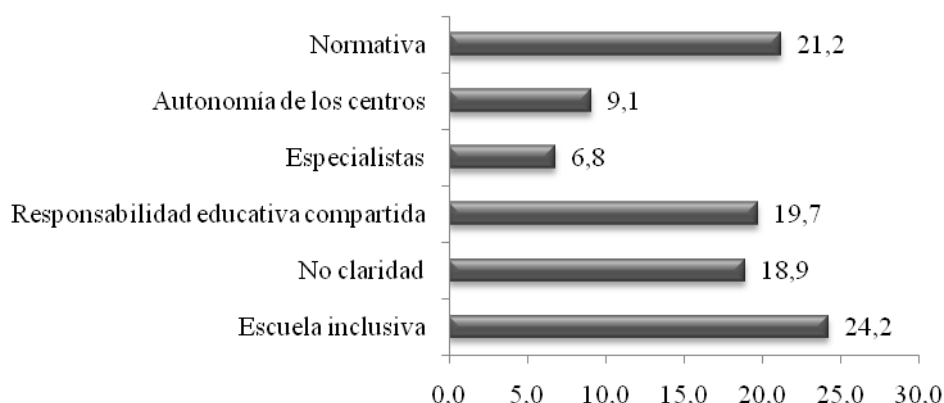


Figura 1. Política referente a la atención a la diversidad (en porcentajes)

Como puede observarse en la Figura 1, dos de las categorías se revelan como las más frecuentes en el discurso de los entrevistados: la que se refiere a la normativa y más concretamente a la presencia de la inclusión como uno de los principios que orienta dicha normativa (28 citas, el 21,2%) y la que incide en el hecho de que la evolución de la política -y consiguientemente de la normativa- ha supuesto una apuesta decidida por una escuela inclusiva (32 citas, 24,2%). Ésta última consideración aparece en el discurso de todos los entrevistados y las citas siguientes constituyen ejemplos representativos de estos discursos:

“La política de la Generalidad respecto a la atención a la diversidad, ha evolucionado de forma coherente. Coherente ya que se ha pretendido ir hacia un modelo de atención a la diversidad más inclusivo” (E3)

“Otro de los principios que rige la política educativa es la inclusión, entendida en buena medida como todos los alumnos en la misma escuela... La actual política del Departamento de Educación busca conjugar los principios de equidad y excelencia para todo el alumnado” (E2)

Además, para muchos de los entrevistados resulta evidente que este cambio del concepto de atención a la diversidad, tanto en la normativa como en la práctica, ha supuesto incluir en las medidas de apoyo y orientación a colectivos que pueden tener otras necesidades educativas diferentes de las derivadas de discapacidades graves y permanentes. Las citas siguientes ilustran este matiz que se considera claramente vinculado al concepto de inclusión:

“Que sí hay casos más complejos, en este sentido todo el tema de alumnos inmigrantes, el tema social también, ¿no?” (E2)

“Desde un primer momento estábamos más centrados en discapacitados, fundamentalmente, en discapacidad, trastornos de conducta y estas cuestiones. Posteriormente todo el tema de la diversidad se ha visto amplificado, por todo un grupo de problemas que evidentemente es diversidad, pero en todo caso, son otro tipo de problemas” (E8)

La tercera de las categorías que aparece con mayor frecuencia en el discurso de los entrevistados, tiene que ver con el hecho de que, en este modelo de escuela inclusiva, la responsabilidad en la atención a la diversidad tiene que ser compartida por todos los agentes educativos (26 citas, 19,7 %), lo que en algunos casos tiende a relacionarse con una mayor

autonomía de los centros para programar el modelo de atención a la diversidad (12 citas, 9%). El ejemplo siguiente resulta ilustrativo de lo que venimos diciendo:

“Entendiendo que es responsabilidad de cada centro y de todos y cada uno de los docentes. La previsión de las actuaciones a realizar serán recogidas en el proyecto educativo (organizativas, metodológicas y programaciones) y las más específicas para el alumnado con más dificultades para aprender y participar en el plan de atención a la diversidad, que deben elaborar todos los centros” (E2)

Así mismo, en el modelo que plantea la normativa, la atención a la diversidad se considera parte de la función docente y por tanto todo el equipo educativo es responsable de ella. Nuestros informantes consideran que los tutores progresivamente están asumiendo esta mayor responsabilidad en la toma de decisiones en relación a la diversidad, aunque siguen necesitando ayuda para gestionar una respuesta educativa en aquellos casos más conflictivos:

“La atención a la diversidad del alumnado es inherente a la propia acción educativa, por lo tanto incluye a todo el profesorado y otros profesionales que intervienen en los centros docentes de Cataluña” (E2)

“Poco a poco se ha ido dando más responsabilidades a los tutores y no que recaiga todo en los especialistas...” (E3)

También, con el objetivo que los centros puedan ejercer su autonomía en la programación de medidas específicas para atender la diversidad se potencia la creación y consolidación de Comisiones de atención a la diversidad en los centros:

“Que antes el EAP tenía que hacer un informe y ahora pasan a la comisión de atención a la diversidad” (E1)

En base a esta autonomía, los centros pueden llevar a cabo experiencias diferentes, pudiendo responder algunas de ellas a un modelo de integración, otras a modelos más inclusivos y incluso algunas experiencias pueden ser claramente segregadoras:

“El centro debe elaborar un plan de atención a la diversidad del centro (...) significa que debe escribirlo, no?, definirse, ponerse de acuerdo sobre cómo atenderá a la diversidad a nivel de centro (...) no es al alumno concreto que se le hace una atención curricular o un dictamen, sino que es el centro que debe plantearse globalmente como hacerlo” (E1)

“La misma normativa en el punto de agrupamientos dice “No se puede hacer agrupamientos fijos, permanentes según rendimiento de aprendizaje” vale... ¡Pues a ver, me gustaría saber si ahora actualmente hay algún instituto que no haga eso! De los que conozco, todos hacen grupos de niveles: A, B, C” (E5)

Sin embargo, cabe reconocer que siete de los entrevistados consideran que en algún aspecto la normativa es poco clara y así se entiende que permite diversas interpretaciones (E1; político) o que resulta excesivamente generalista (E3; EAP). Estos comentarios no son desdeñables pues suponen el 18,9% del discurso relativo a la política de la administración (25 citas). Son varios los entrevistados que enfatizan que la concreción de la política educativa se encuentra dispersa en diferentes documentos, lo que evidentemente no facilita su conocimiento ni su integración por parte de los profesionales, tal como ilustra el ejemplo siguiente:

“Se han promovido por parte de la administración educativa tantos planes, proyectos e iniciativas que dudo que los centros los puedan integrar” (E2)

“Es la política del departamento que no acaba de concretar el modelo que tenemos que dar, si queremos ir hacia la inclusión al 100%, eso lo tienen que decir claramente, si no queremos inclusión al 100%, debe ser a través de los centros de educación especial, pero eso no se puede hacer a la ligera, esto implica una cantidad de recursos, formación de personal, etc., etc.” (E3)

Siguiendo con las dificultades, tres de los entrevistados hacen referencia a las dificultades de coordinación, enfatizando que existen excesivos especialistas y que esto contribuye a la aparición de dificultades (9 citas, 6,8%), tal como se ejemplifica en el comentario siguiente representativo de esta categoría:

“Tienes que hablar del mismo caso con 4 o 5 personas. Ya estoy de acuerdo con que tenemos que coordinarnos, pero pienso que nos estamos pasando. Servicios sociales viene a pedir si los niños vienen cada día, si llevan libros, (...) pero si hay algún problema, ellos no pueden hacer nada porque no pueden intervenir con las familias (...) entonces ¿por qué queremos la información?... Si todos los casos se han de poner en común no hay horas...” (E6)

3.2. Avances respecto a la atención a la diversidad

La dimensión referida a Avances en relación a la atención a la diversidad se ha organizado en cinco categorías a partir del discurso de los entrevistados: avances en el modelo de escuela inclusiva; valoración de las funciones de los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico externos (EAP's); avances en la evaluación de necesidades educativas (evaluación); el trabajo colaborativo entre los diferentes servicios educativos (trabajo colaborativo) y su coordinación en red (trabajo en red). En la Figura 2 se puede consultar el porcentaje de aparición de estas categorías:

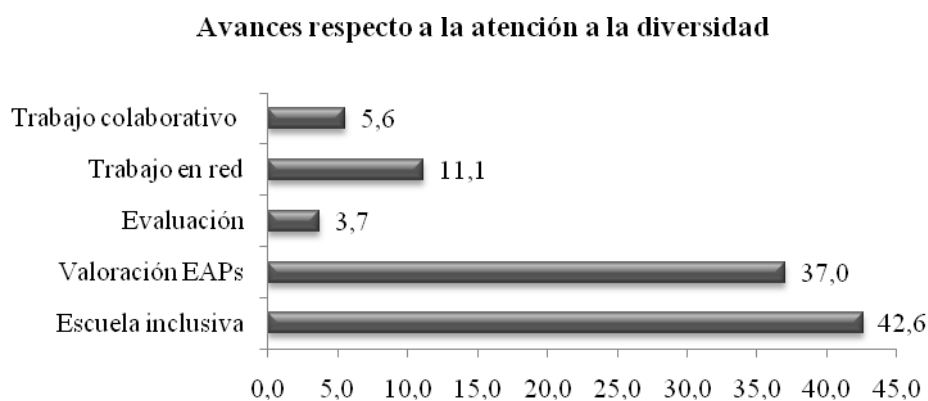


Figura 2. Avances respecto a la atención a la diversidad (en porcentajes)

La categoría con más citas es la referida a la escuela inclusiva (23 citas, 42,5%), para la que efectivamente se considera que en los últimos años se han realizado muchos esfuerzos para garantizar el avance en su consecución. Los comentarios siguientes indican la percepción de los entrevistados al respecto:

“Una de las prioridades es trabajar por la escuela inclusiva” (E5)

“Se han creado proyectos de diversificación curricular o aulas abiertas; planes de mejora de la calidad. En colaboración con los ayuntamientos y entidades: planes de entorno y proyectos singulares; unidades de escolarización compartida” (E2)

El acento no se pone en los alumnos que han de integrarse en los centros sino que se considera que son los centros los que han de cambiar para eliminar las barreras que algunos alumnos pueden encontrar en su participación en la vida escolar:

“Visiones más contextualizadas de la intervención, enfocadas a dar respuesta a los alumnos con los entornos menos restrictivos, y por tanto más inclusivos, posibles” (E9)

En base a este concepto de inclusión, se reconoce que la Administración está planteando una serie de medidas para avanzar hacia una escuela inclusiva. Una de las medidas propuestas es que los equipos directivos y el conjunto de los docentes se impliquen en el trabajo que se realiza en los centros en relación con la atención a la diversidad, tal como se reconoce en el comentario siguiente:

“Poco a poco se ha ido dando más responsabilidades a los tutores y no que recaiga todo en los especialistas” (E3)

Asimismo, diferentes medidas como los servicios especializados y recursos de otros departamentos de la Administración son también citadas en muchos de los comentarios de los entrevistados como se recoge en el ejemplo siguiente:

“Existen en Cataluña un gran número de servicios especializados con funciones concretas referidas a apoyar al profesorado y determinados alumnos, como son: EAP: psicólogos, pedagogos y trabajadores sociales, CREDA: logopedas, psicopedagogos, audioprotesistas, ELIC: maestros especializados en lengua y cohesión social, etc., hay también programas y planes del propio centro o en colaboración con los ayuntamientos” (E2)

Otro aspecto importante del modelo que impulsa la Administración es la integración de los servicios y equipos de orientación y apoyo educativo. Así, el conjunto de servicios que tiene una comarca o municipio conforman lo que se denomina servicios educativos integrados, algo a lo que se refieren también la mayoría de nuestros informantes. El ejemplo siguiente es representativo de estos comentarios, que son en general descriptivos:

“Estos profesionales de sector pertenecen a diferentes equipos, aunque con funciones propias y tienen que elaborar unos planes de trabajo conjuntos para los centros de su sector” (E2)

Los entrevistados enfatizan también que los servicios integrados ya no tienen como referente los centros, como pasa en los Equipos de los Servicios Educativos, sino que su referente es la zona, lo que permite una atención más flexible a los centros educativos de esa zona, tal como ilustran los siguientes comentarios:

“Ir flexibilizando más también la atención, ¿no?, y tener más en cuenta, sobre todo las zonas educativas” (E1)

“Que entiende la escuela y el centro educativo como contexto,... que está en una comunidad y que probablemente, una visión de zona tiene sentido, tiene mucho sentido hoy en día, un modelo de zona educativa o de sector educativo con un planteamiento global de todos los servicios, por tanto que funcione con unas políticas coordinadas, con una visión de sector y de zona educativa” (E8)

En algunos casos, se va más allá de la descripción de la situación para poner de manifiesto que la integración de los servicios requiere una acción coordinada, integrando, en un planteamiento común, el trabajo de todos los recursos humanos y materiales disponibles. Los siguientes comentarios van en esta línea:

“Está muy verde aún esto para poder analizar y hacer un diagnóstico de cada zona, en algunos servicios ya se había empezado a hacer y decir: a ver en esta zona ¿qué problemas tenemos?, contextualizarlo y entonces como intervenir y entonces poder priorizar, quizá es que haría falta, ¿no?, poder priorizar más donde se interviene, en qué centros y analizar más a fondo el contexto conjuntamente con inspección, conjuntamente con servicios territoriales, ¿no?” (E1)

“Lo que pasa es que si fuéramos capaces, de conseguir que aunque que las actuaciones son diferentes, los objetivos, dentro del centro y zona, fueran comunes, esto querría decir que como mínimo nos aseguramos no hacer actuaciones divergentes” (E7)

Algunos de los profesionales, especialmente lo que trabajan en equipos de asesoramiento externos, van más allá al constatar que esta integración de servicios se ha ido implantando de forma progresiva de manera que unas zonas ya han avanzado mucho en el trabajo coordinado mientras que en otras zonas el trabajo es más incipiente, tal como ilustra el siguiente ejemplo:

“Ya habían comenzado, hay algunos servicios que ya han comenzado y ya lo tienen muy avanzado, otros a lo mejor todavía están en marcha, ¿no?, entonces sí que a veces puede crear un poco de incertidumbre en cuanto a la identidad profesional, el rol profesional, a planificar las horas comunes, las horas complementarias, las horas de uno y del otro, son procesos estos que... yo pienso que todavía tenemos que ir viendo un poco como va...” (E1)

Además, desde la perspectiva de algunos informantes, los asesores de sector deberían dar a su trabajo una dimensión institucional de extensa cobertura y con capacidad preventiva, tal como se detalla en el siguiente comentario:

“En general podríamos hablar de cuatro grandes grupos de actividades. Primero, planes institucionales en la línea de dar respuesta a la diversidad. En segundo lugar, entiendo que los proyectos específicos basados en visiones comprensivas o integradoras (todo para todos), alejadas de los planteamientos segregadores (algo específico para cada minoría) y compensatorios (casi todo para todos aquellos que, con ayudas, lleguen) En tercer lugar, yo creo que están los programas: Respuestas específicas que se adecuen a los diferentes colectivos ante problemas o conflictos concretos. Y por último, hablamos de demandas que serían más bien las respuestas puntuales o locales a situaciones imprevistas que requieren una intervención urgente de tipo paliativo” (E9)

Otro aspecto importante del modelo, según nuestros informantes, es el trabajo en red (6 citas, 11%). El trabajo en red se considera un instrumento para facilitar las actuaciones globales y colaborativas que un planteamiento de territorio o de zona implica:

“Es como volver al principio pero habiendo hecho cada uno toda una historia por su cuenta y ahora es volver todos juntos. Ahora entre todos haremos un poco todo lo que es la mejora de la escuela. De momento es un estorbo más que otra cosa, en el sentido de que genera más trabajo porque tienes que hablar con más gente. Pero como cambio, como percepción de lo que debería ser un trabajo de zona y un trabajo integrado de toda la gente que ofrece apoyo a la docencia, es algo interesante...” (E7)

3.3. Rol de los servicios educativos respecto a la atención a la diversidad

En relación a la tercera dimensión, se conceptualizaron un total de seis categorías según se refirieran a: la evaluación de las necesidades individuales o contextuales; las ayudas a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo; la orientación y asesoramiento a diferentes colectivos y la coordinación de procesos de derivación o de recursos. Finalmente, aparece también una categoría relativa a cómo debe producirse la intervención educativa desde el contexto. Rol de los servicios educativos respecto a la atención a la diversidad

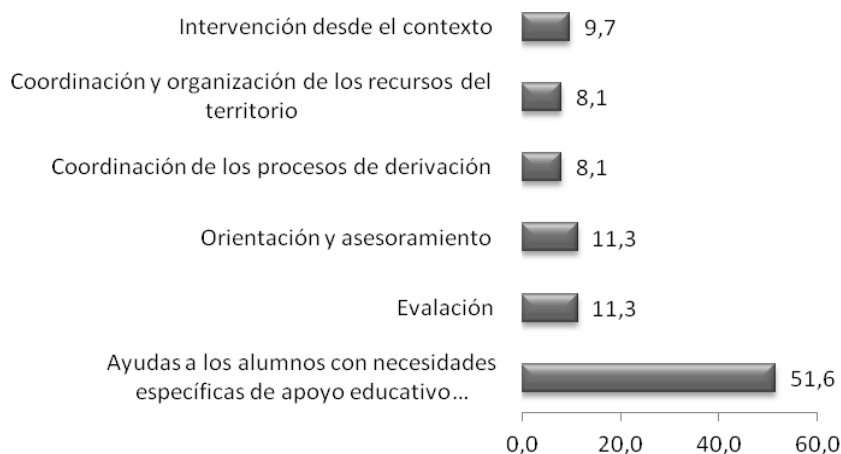


Figura 3. Rol de los servicios educativos respecto a la atención a la diversidad (en porcentajes)

Seis de los entrevistados introducen en su discurso la función de la evaluación (7 citas, 11,3%) y la ayuda a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (32 citas, 51,6%). Además de las categorías anteriores, tres añaden la coordinación de la derivación de estos alumnos cuando es necesaria (5 citas, 8%) y la orientación al profesorado, equipo directivo y las familias (7 citas, 11,3%). El siguiente comentario es representativo de este segundo grupo:

“Después todo el trabajo de colaboración con el profesorado en cuanto a las adaptaciones curriculares, necesidades específicas de apoyo educativo, asesoramiento con las familias... preparar las reuniones, unificar criterios en cuanto al trabajo con los alumnos, las intervenciones con las familias... y asesoramiento al equipo directivo” (E3)

En algún caso, los comentarios no se refieren a las ayudas a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo pero sí a la coordinación de recursos (5 citas, 8%) desde una perspectiva más general y a la necesaria intervención desde el contexto (6 citas, 9,7%), tal como ilustra el siguiente ejemplo:

“El EAP, cada vez más, trabaja no tanto desde el alumno sino desde el contexto. Hemos pasado de los años noventa, donde se hacía una intervención más focalizada al niño, a una intervención más contextual... ahora se tiene mucho más en cuenta el contexto de desarrollo social, familiar, etc., y eso también justifica un servicio externo. No quiere decir que no se pueda hacer desde el centro, pero la visión queda limitada porque si no hay una mirada desde fuera, para poder modificar y cambiar cosas, hay aspectos con los cuales los centros no pueden hacer nada” (E4)

3.4. Limitaciones y prospectiva

Finalmente, respecto a la cuarta dimensión, ocho fueron las limitaciones que los profesionales perciben en su trabajo para avanzar en un modelo de escuela inclusiva.

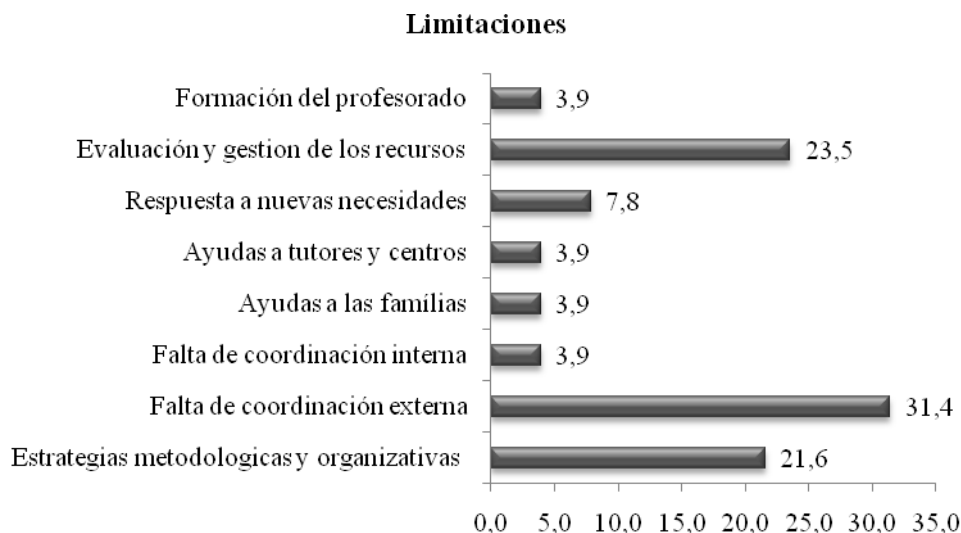


Figura 4. Limitaciones (en porcentajes)

Tal y como muestra la Figura 4, la falta de coordinación entre los centros y los servicios educativos es uno de los aspectos más resaltados (16 citas referidas a seis de las personas entrevistadas, el 31,37%) que habitualmente se relaciona con la falta de tiempo:

“Tampoco tenemos tanto tiempo para invertir, esto es una de las críticas que yo haría en nuestro modelo desde que lo hemos perdido, cada vez estamos teniendo menos tiempo de trabajo de equipo, que antes siempre teníamos tiempo para hablar con el maestro, que nos explicaba sus cosas, no tenemos tiempo para trabajar como equipo, si que hacemos cosas como equipo, pero cada vez hay menos tiempo para este trabajo de equipo, te sientes un poco sola, ¿eh?” (E3)

Otro de los aspectos destacados son las dificultades a la hora de implementar estrategias metodológicas y organizativas para hacer frente a las necesidades específicas de apoyo educativo en los centros ordinarios (así lo considera la mitad de los entrevistados, representando un total de 11 citas, el 21,57%). La mayoría lo atribuye a un tema de concepción de los propios profesionales:

“El tema de atención a la diversidad, por ejemplo, sería clarísimo trabajar la adecuación del currículo dentro de la propia aula ordinaria. Pero, primero, lo ha de creer el equipo directivo. Segundo, los profesores también lo tienen que ver... hay una presión grande que nos obliga a ir a hacer la intervención personal” (E5)

La evaluación y la gestión de los recursos es también otro tema que preocupa a cinco de los entrevistados, (un total de 12 citas, 23,5%). En general, éstos tienen la percepción que se necesaria una evaluación de los recursos y de las medidas que se han ido tomando a lo largo del tiempo para justificar los cambios y para avanzar en la reflexión sobre qué y por qué es más adecuado según necesidades, contextos, etc. EL siguiente comentario es altamente representativo de los incluidos en esta categoría:

“No se puede construir nada en el sistema educativo si no se ha evaluado lo que ha funcionado bien anteriormente, y conservar lo que ha funcionado, y ver lo que no ha funcionado, a veces has tenido esa sensación de que, bueno, cada gobierno nuevo que toca no ha tenido en cuenta lo hecho anteriormente, y abandona y prioriza otras cosas que pueden ser innecesarias, ¿no?” (E3)

La respuesta a nuevas necesidades (4 citas, el 7,8%), la formación del profesorado (2 citas, el 3,9%), las ayudas a tutores (2 citas, el 3,9%), ayudas a las familias (2 citas, 3,9%) y falta de coordinación interna (2 citas, 3,9%) son otras de las dificultades percibidas:

“Aparecen unas demandas recurrentes, que son nuevas necesidades, y de éstas nuevas necesidades no se puede llegar a hacer una relación de cómo abordar estas nuevas necesidades, sino que de los propios recurso se encarga a un servicio X que, evidentemente, no son generalistas como nosotros, pero que tampoco puede dar una respuesta, porque es un servicio mínimo para toda la comarca” (E3)

“Desde hace más de doce años, los EAP no han tenido ningún tipo de actualización ni de formación. Este es un elemento importante para que las cosas cambien, hay nuevas aportaciones teóricas, diferentes maneras de entender los procesos educativos, nuevas cuestiones, porque los niños de hoy en día no son los mismos que los de hace doce años. Y debido a esta falta de formación, y que nos han cuidado poco, aunque hay maneras de intervenir que se van repitiendo” (E4)

En relación a la Prospectiva, diez categorías de carácter distinto fueron las establecidas, tal y como se muestra en la Figura 5. Como era esperable algunas de estas se relacionan con las limitaciones señaladas anteriormente.

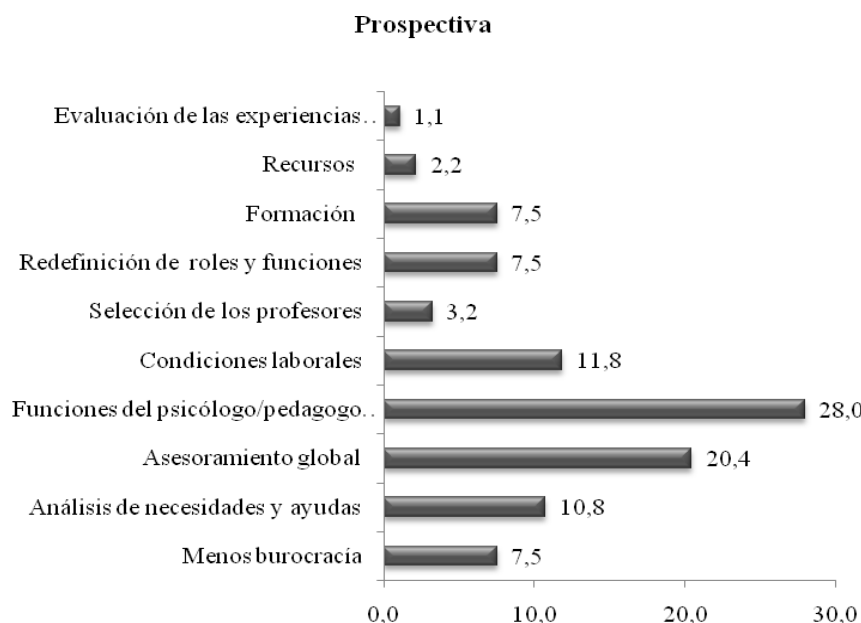


Figura 5. Prospectiva (en porcentajes)

La categoría que aparece con mayor frecuencia (26 citas, el 28%), y que citaron siete de los entrevistados, apunta a la necesidad de mejorar las funciones del psicólogo/pedagogo del centro, tal como se recoge en los siguientes comentarios:

“Se aprovecha poco la especialidad profesional de los profesores de psicología y pedagogía de los centros, habría que revisar sus funciones y llevar a cabo una decidida acción informativa y formativa al respecto” (E3)

“El modelo que tenemos en Cataluña pienso que no es el modelo deseable, ya que el profesor de psicología tiene mucha docencia y de orientación pedagógica hace poca. La mayor parte de los centros han ido por la docencia, ahora tampoco hay departamentos de orientación” (E2)

La clarificación de funciones de este profesional se relaciona con otros comentarios vinculados a la necesidad de redefinir de una manera más global las funciones de los distintos servicios educativos.

Los entrevistados también estuvieron de acuerdo en la necesidad de un asesoramiento global (19 citas, el 20,43%) que tenga como referencia el contexto y no sólo el individuo y que implique un análisis complejo de las necesidades y las ayudas requeridas (10 citas, el 10,8%), tal y como se recoge en las siguientes citas:

“Yo favorecería equipos potentes que pudieran ayudar a los centros a construir, y a tratar el tema de la diversidad desde un punto de vista global y no tanto parcial, es decir, a mí me preocupa que las intervenciones son de muchos asesores y que para un mismo alumno hay demasiados asesores, sin tener en cuenta la globalidad” (E3)

Otro tipo de comentarios, tuvieron que ver con mejorar las condiciones laborales (11 citas, el 11,83%) y la eliminación de tanta burocracia (7 citas, el 7,53%):

“No tenemos suficiente profesorado, ni tiempo, ni... para poder aplicar medidas organizativas y metodológicas y diversificar los grupos de refuerzo, hacer desdoblamientos, atención a pequeños grupos...” (E2)

“Hay demasiada burocracia, dictámenes, informes, informes sociales, informes de casos concretos, y entonces esto te dificulta mucho que puedas llevar a cabo los dos tipos de trabajo, ¿no? Asesorar colaborativamente con el centro y cumplir con toda la burocracia que te obligan” (E1)

4. Discusión y conclusiones

El marco normativo sobre la atención a la diversidad en el sistema educativo de Cataluña opta claramente por un modelo de escuela inclusiva. Sin embargo, esta opción, a pesar de ser claramente percibida por los profesionales entrevistados, no ha ido acompañada, desde su perspectiva, de la introducción de unas políticas concretas de cambio en los diferentes niveles de organización de los centros, que expliciten de manera suficiente los diferentes roles que deben desempeñar los sistemas educativos de apoyo y los profesionales que atienden dicha diversidad. Según nuestros resultados, el marco normativo que impulsa la administración es percibido como poco claro y excesivamente generalista.

Por otro lado, las necesidades a las que se debe dar respuesta desde los centros educativos se han diversificado de manera exponencial en los últimos años, en buena parte por el incremento continuado de la población de origen inmigrante. Este incremento en sí mismo no tiene porque ser problemático, pero requiere de más recursos para atender de manera satisfactoria la inclusión de los alumnos en las comunidades educativas. Así pues, a la diversidad de motivaciones, capacidades e intereses ahora se han sumado diferencias lingüísticas, culturales y sociales.

En este contexto, nuestros entrevistados reconocen claramente la necesidad de que la responsabilidad sea compartida entre los diferentes agentes educativos y puntualizan que

esta necesidad ha aumentado en los últimos años. Este reconocimiento está en línea con la consideración de que el trabajo en equipo y la responsabilidad compartida son condiciones necesarias para abordar la diversidad del alumnado de manera global y en toda su complejidad (Tirado, 2009).

Ahora bien, las nuevas necesidades educativas exigen también el establecimiento de una coordinación estable entre los diferentes departamentos de la administración y entre los diversos profesionales educativos, de manera que se optimicen los recursos y todos los implicados trabajen en una misma dirección respecto a la inclusividad. Esta coordinación aunque valorada por nuestros informantes, es también calificada de difícil de obtener porque, desde su perspectiva, en las condiciones actuales depende fundamentalmente de voluntad y de la inversión de un gran número de horas. También apuntan a la necesidad de que la red de profesionales para que sea eficaz debería compartir la misma cultura y el mismo modelo de intervención, algo que parece lejos de haberse conseguido. Este es uno de los aspectos que si bien aparece como una limitación actual, varios de los entrevistados lo consideran como un reto importante de futuro.

Estas consideraciones enlazan con la necesidad de promover el cambio actitudinal de los profesionales en relación a la escolarización de los alumnos con dificultades para el aprendizaje para que la coordinación sea eficaz y resulte posible compartir un modelo de intervención, algo que para algunos autores es considerado como una condición indispensable para hacer posible el modelo de escuela inclusiva (González, Méndez y Rodríguez Entrena, 2009; Pujolàs, 2002).

Las dificultades para compartir un modelo de intervención, los planteamientos normativos generalistas y la apuesta por la autonomía de los centros son algunas de las variables que pueden haber provocado que los centros educativos lleven a cabo actualmente experiencias diferentes, de manera que algunas responden a un modelo de integración, otras se acercan más a modelos de carácter inclusivo mientras que algunas pueden ser claramente segregadoras. Este hecho pone de manifiesto que es necesario establecer criterios claros que permitan definir buenas prácticas inclusivas y al mismo tiempo describir aquellos procedimientos y recursos que resultan adecuados y/o necesarios para poder llevarlas a cabo (Giné, 2005).

Los profesionales consultados están de acuerdo a la hora de reconocer que, con los recursos adecuados, el modelo de escuela inclusiva es el que mejor puede dar respuesta a las necesidades de los alumnos.

Precisamente en relación a los recursos, la administración educativa catalana ha pasado de un modelo con muchos servicios aislados a otro que promueve la integración de todos los servicios presentes en una determinada zona geográfica. Esto ha facilitado la reflexión sobre las funciones de cada equipo y a su vez un reordenamiento del modelo de intervención. Ahora bien, tal y como indicábamos anteriormente, la mayoría de los profesionales a los que hemos entrevistado, aún reconociendo el interés y valor potencial del nuevo modelo, consideran que hay que hacer un mayor esfuerzo de coordinación para delimitar de una manera más clara los objetivos y funciones de los diferentes servicios, evitando duplicidades, identificando carencias y, en definitiva, promoviendo planes de actuación conjuntos.

Si la apuesta de la administración sigue siendo por el modelo de una escuela inclusiva, durante los próximos años se deberán tomar decisiones que faciliten la adopción de este

modelo educativo. Nuestros resultados, relativos a la percepción de los profesionales que en definitiva son los que deben dar cuenta de la implementación del modelo, señalan algunos retos que están en línea con las aportaciones que diferentes expertos en el ámbito han puesto reiteradamente de manifiesto (Escudero, 2009; Giné, Duran, Font y Miquel, 2009).

Entre estos retos, en primer lugar destaca la necesidad de crear redes de recursos para diferentes profesionales y la elaboración de protocolos de derivación y actuación. También es necesaria la formación interna desde la propia red de profesionales y su trabajo en equipo.

Otro de los retos tiene que ver con potenciar el rol de asesor colaborativo y no el rol de "experto" facilitando así la ya mencionada colaboración y responsabilidad compartida. Sin duda, tal y como hemos indicado en otros momentos asesorar de manera colaborativa exige unas actitudes, unas motivaciones y unas estrategias que deben aprenderse (Carretero, Liesa, Mayoral y Mollá, 2008). Si esto se consigue, la orientación al profesorado, a los equipos directivos y a las familias se resolverá con mayor éxito. Y esta es otra condición que aparece resaltada en nuestro estudio como una limitación actual pero también como condición del modelo de escuela inclusiva.

Referencias bibliográficas

- Carretero, R., Liesa, E., Mayoral, P. y Mollá, N. (2008). El papel de la motivación de los asesores y profesores en el proceso de asesoramiento. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1). Disponible en: www.ugr.es/~recfpro/rev121COL4.pdf
- Departament d'Educació (2008). *Aprender juntos per viure junts*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Educació (2005). *Pacte Nacional per a l'Educació*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Ensenyament (2009). Ley 12/2009, del 10 de julio, *Educació de Catalunya* (LEC). DOGC 5422 - 16.7.2009, pp.56589-56682.
- Echeita, G. (2003). Sentir el apoyo de los compañeros. Las estrategias de aprendizaje cooperativo. En L. Barnett (Coord.) *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico. Aprendizaje cooperativo* (pp.33-38). Barcelona: Graó.
- Echeita, G. y Rodríguez, V. M. (2007). Colaborando desde el asesoramiento psicopedagógico al desarrollo de una educación escolar más inclusiva. En J. Bonal y M. Sánchez-Cano (Coord.) *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (pp.21-42). Barcelona: Graó.
- Escudero, J.M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART4.pdf>
- Ghuri, P., Grønhaug, K. y Kristianslund, I. (1995). *Research Methods in Business Studies: A Practical Guide*. Nueva York: Prentice Hall.
- Giné, C. (2005). El asesoramiento desde la perspectiva de la educación inclusiva. En C. Monereo y J. I. Pozo (Coords.) *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp.89-100). Barcelona: Graó.
- Giné, C. (2009). Entrevista. *Revista T.E. Trabajadores de la Enseñanza*, 307. Disponible en: issuu.com/feccoo/docs/307

- Giné, C., Duran, D., Font, J. y Miquel, E. (Coords.) (2009). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori.
- González, M.T., Méndez, R. y Rodríguez Entrena, J. (2009). Programas de atención a la diversidad: legislación, características, análisis y valoración. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART3.pdf>
- Martínez Domínguez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1). Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART2.pdf>
- Onrubia, J. (2009). La intervención psicoeducativa en los centros escolares: algunos retos de futuro. *Apuntes de Psicología*, 27(1), 113-120.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Súria Martínez, R. (2011). Percepción del profesorado sobre su capacitación en el uso de las TICS como instrumento de apoyo para la integración del alumnado con discapacidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2). Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152COL7.pdf>
- Tirado, V. (2009). Concepte de necessitats educatives en les distintes lleis educatives. *Revista T.E. Treballadors de la Enseñanza*, 307. Disponible en: <http://www.issuu.com/feccoo/docs/307>
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods*. London: Sage Publications, pp.102-126.

ANEXO: Guión para las entrevistas a los profesionales

Desde su perspectiva personal nos gustaría que nos comentara:

1. ¿Qué política se sigue en Cataluña para atender a la diversidad y qué personas o servicios se encargan de dar respuesta a esta diversidad? ¿Cuáles son los documentos públicos o internos que considera relevantes en tanto que abordan aspectos clave del cambio del sistema?
2. ¿Cuál es su rol dentro de este marco?
 - ¿Qué sector de la población atiende?
 - ¿Qué volumen de trabajo tiene? ¿Cree que es compatible con su jornada laboral?
 - ¿Con qué servicios o profesionales se coordina para desarrollar su trabajo?
3. A lo largo de estos años, ¿qué cambios se han ido produciendo en relación a la atención a la diversidad?
 - ¿Qué puntos de inflexión han marcado lo que se hace?
 - ¿Qué factores han provocado estos cambios?
4. ¿Considera que estos cambios han sido positivos y han contribuido a la mejora de la calidad de la atención a la diversidad?
5. ¿Piensa que algunos de los cambios han aportado más inconvenientes que ventajas?
6. Si pudiera modificar algún aspecto, ¿qué cambiaría?