

INVESTIGACIONES

LA SITUACIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS A DISCAPACIDAD EN LA COMUNIDAD DE MADRID¹

THE EDUCATIONAL SITUATION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS ASSOCIATED WITH DISABILITY IN THE AUTONOMOUS COMMUNITY OF MADRID

GERARDO ECHEITA SARRIONANDIA*

Fecha de recepción: 15-04-2004

Fecha de Aceptación: 06-05-2004

RESUMEN

El desarrollo de la política educativa hacia el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad es un proceso ciertamente complejo, controvertido y difícil para el profesorado, los alumnos implicados, las familias y la administración competente. En la Comunidad Autónoma de Madrid esa política viene desarrollándose desde 1985, pero desde entonces han sido muy pocos los trabajos de investigación dirigidos a conocer su impacto sobre sus destinatarios directos. El *Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid*, en el marco de las funciones que tiene establecidas, encargó al instituto *IDEA* un estudio evaluativo dirigido a conocer los aspectos más relevantes de esa situación. El trabajo consistió en preguntar sobre la misma a través de cuestionarios y entrevistas a profesores, alumnos (con y sin

* Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid.

¹ El presente artículo es un resumen preparado por el autor con el acuerdo del equipo que ha realizado la investigación que lleva el mismo título. Dicho equipo de investigación estaba formado por: Alvaro Marchesi, Elena Martín, Gerardo Echeita, Mercedes Babio, Marisa Galán, M^a Jesus Aguilera y Eva M^a Pérez. El trabajo de campo fue llevado a cabo por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo. IDEA. El texto completo del trabajo realizado puede ser consultado en la Web del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid: www.def-menor.org

necesidades especiales) , orientadores, asesores técnicos de la administración y familias y tanto en centros ordinarios como de educación especial.

Los resultados muestran con claridad “luces y sombras” de forma que junto con una muy importante y mayoritaria actitud positiva hacia la integración escolar, se aprecian también importantes problemas en la educación secundaria, con determinados alumnos en función de su discapacidad, y muy marcadamente, en los procesos de transición e inserción en la vida adulta y laboral.

PALABRAS CLAVE

Alumnos con necesidades educativas especiales, Discapacidad, Investigación evaluativa, Integración e inclusión, Política escolar.

ABSTRACT

The implementation of an educational policy for students with special educational needs associated with disability is certainly a complex, controversial and demanding issue both for teachers, students, their families and policy makers. Since 1985, such a policy has been deployed in the Autonomous Community of Madrid, although few studies have been undertaken about the policy impact on the target population. In order to get a detailed knowledge of the situation, the Child Ombudsman, who was very much concerned, requested the Instituto IDEA an evaluative study. This study was based on questionnaires and interviews with teachers, students –with or without special needs, advisors, public counselors and family counselors, both in ordinary and special schools.

Results cast both “light and shadow”. Thus, together with a general positive attitude toward school integration there are some problems concerning some disabled secondary education students, problems that worsen when it comes to transition to and insertion in adult labor life.

KEY WORDS

Students with special education needs, Disability, Evaluative research, Integration and insertion, Educational policy.

Introducción

La institución del *Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid* tiene asignada entre sus funciones las de “supervisar la acción de las Administraciones Públicas de la Comunidad de Madrid y de cuantas entidades privadas presten servicios a la infancia y la adolescencia con el fin de salvaguardar sus derechos e intereses”, así como la de “desarrollar acciones que le permitan conocer las condiciones en que los menores ejercen sus derechos, los adultos los respetan y la comunidad los conoce”. En el marco de estas responsabilidades su Gabinete Técnico venía recibiendo quejas y observando con preocupación creciente diferentes aspectos relativos a la atención educativa prestada a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de discapacidad, hechos que aconsejaban acometer un estudio en profundidad sobre la situación de este alumnado que permitiera valorar globalmente este aspecto de la política educativa y, en su caso, realizar recomendaciones dirigidas a su mejora. Al mismo tiempo otros hechos concurrían en la necesidad y en la oportunidad del estudio que ahora se presenta.

El primero de ellos el establecimiento de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002) que, a juicio de muchos, lejos de avanzar en la línea de una necesaria superación entre la educación “normal” y la “especial” - como se viene abogando, por ejemplo, desde la *Declaración de Salamanca* (UNESCO, 1994) suscrita y refrendada por el gobierno de la nación -, viene a consagrar esa separación y a reforzar una perspectiva educativa centrada en un enfoque individual o “esencialista” respecto

a la educación del alumnado considerado con necesidades educativas especiales (Ainscow y Booth, 2002).

Por otra parte y fuera o no este el enfoque predominante, lo cierto es que se trata de una política educativa de gran complejidad vista desde cualquiera de los ángulos desde la que se contemple (por ejemplo, desde las implicaciones que tiene para la organización y funcionamiento de los centros, como desde la realidad de las aulas). Es, al tiempo, una demanda que está sometida a múltiples “dilemas” de difícil solución (Norvich, 1993) y, en último término, una preocupación de muchas familias directamente afectadas por ella, todo lo cual no hace sino poner en evidencia la ineludible necesidad de llevar a cabo un proceso de evaluación sistemática y continua de los logros y dificultades a los que se ve sometido este proceso, para introducir en su caso los elementos de corrección o apoyo que en su caso se precisen. Sin embargo, no puede sino criticarse la “desatención” que por parte de las administraciones educativas competentes ha tenido esta política educativa en lo tocante a la realización de estudios que permitieran de forma regular “tomar el pulso” a un proyecto al que se dedican muchos recursos y que tiene un gran impacto social. Desde la realización de los estudios de investigación llevados a cabo con motivo de la puesta en marcha del programa de integración escolar en el marco del entonces llamado “territorio MEC” (Coll et al, 1987; Marchesi, Echeita, Martín, 1990), sólo se contaba en la Comunidad de Madrid con un estudio parcial (Ibáñez y Serna, 2000).

Por último la celebración del año 2003 como *Año Europeo de las Personas con*

Discapacidad propiciaba el contexto adecuado para, entre otras consideraciones, tratar de llevar la atención de la opinión pública sobre una realidad que, como vienen poniendo de manifiesto de forma reiterada los propios colectivos de personas con discapacidad (*Declaración de Madrid, 2002*), corre el riesgo permanente de ser “invisible” a los ojos de la mayoría de la sociedad.

En este contexto el Gabinete Técnico del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid realiza el encargo al Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo IDEA de que diseñe y ejecute un estudio sobre la situación del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid que permita describir y analizar, entre otras, las siguientes cuestiones:

- La posible disparidad entre la normativa reguladora y el desarrollo de la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de discapacidad (en adelante *acnee*)
- Los formatos dominantes de respuesta en la atención a este alumnado
- La ideas y creencias del profesorado, tanto los que ejercen en centros ordinarios con recursos de apoyo como los que trabajan en centros de educación especial, sobre el “deber ser” de la atención educativa a este alumnado y la “realidad” cotidiana, analizando las razones de las posibles discrepancias
- La percepción de los menores y las familias sobre la atención educativa facilitada por las estructuras escolares
- La atención educativa que se ofrece a los alumnos con n.e.e. en función de los distintos tipos de discapacidad, así como la

valoración de las realidades emergentes vinculadas, por ejemplo, a la consideración de nuevas categorías diagnósticas o a realidades como la de los alumnos de origen extranjero con discapacidad y escolarización tardía.

Obviamente el trabajo debía incluir también propuestas de mejora en distintos planos (organización, funcionamiento de los centros, formación permanente, transición a la vida adulta y el empleo, etc), a la vista de las cuales el Defensor del Menor elevaría a las autoridades competentes y a la opinión pública en general, las recomendaciones que a su juicio estimara relevantes y oportunas.

Con este mandato, el Instituto IDEA organizó un equipo *ad hoc*, dirigido por Alvaro Marchesi y compuesto por las personas anteriormente citadas, que ha realizado la investigación evaluativa que a continuación se detalla de forma resumida.

Método

Diseño

El modelo propuesto por Stufflebeam y Shinkfield (1987), con algunas adaptaciones, es el marco elegido en este estudio para la evaluación de la situación educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales. Se comparte en primer lugar la finalidad de la evaluación: proporcionar información sobre el valor de determinado programa para promover la comprensión de los fenómenos implicados y servir de guía para la toma de decisiones. También existe sintonía con los cuatro niveles del modelo: contexto, entrada o situación inicial, procesos y resultados. Lo que se ha adaptado es el

alcance de cada uno de estos niveles. El contexto incorpora las normas legales y la actitud de la comunidad educativa hacia la integración. El *input* o situación inicial recoge las opiniones sobre los objetivos educativo y la escolarización de estos alumnos. De alguna manera esta información prefigura alguna de las valoraciones incluidas en los resultados. Los procesos se diferencian en dos: los de centro y los de aula. Los primeros incorporan el funcionamiento del centro, la formación de los profesores, las relaciones con los padres y la organización de los apoyos. Los segundos son más limitados y se refieren al trabajo y a la metodología en el aula.

El cuarto y último nivel se refiere a los resultados que alcanza el programa estudiado. El estudio se ha basado exclusivamente en cuestionarios y en entrevistas, por lo que no se han utilizado otros indicadores de resultados como las calificaciones obtenidas por los alumnos en las evaluaciones de sus profesores, las tasas de idoneidad o los conocimientos de los alumnos a través de pruebas externas. La ausencia de esos datos no reduce la importancia de este nivel, para cuya comprensión se han utilizado otros indicadores relevantes como la valoración de la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales por los distintos sectores de la comunidad educativa, el desarrollo y el aprendizaje de estos alumnos y la satisfacción de los profesores y profesionales implicados. En él se incluye la valoración de padres, profesores y alumnos, la formación profesional de estos últimos, la información que han recibido los padres sobre la situación de sus hijos y los cambios que cada uno de los sectores de la comunidad educativa propone para mejorar la situación existente.

En la Tabla I se incluye cada uno de estos niveles con sus dimensiones correspondientes.

Este modelo ha sido utilizado en la elaboración de todos los cuestionarios. Las preguntas que forman parte de cada una de las dimensiones han sido adaptadas a las características de los diferentes colectivos estudiados: profesores de centros ordinarios que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales, profesores de centros de educación especial, padres de alumnos con necesidades educativas especiales, alumnos con y sin necesidades educativas especiales diagnosticadas, y profesionales de la orientación en equipos y en departamentos de Institutos de Educación Secundaria.

Además de los cuestionarios, se realizaron entrevistas a diferentes personas o colectivos con el fin de complementar y facilitar la interpretación de las opiniones expresadas en los cuestionarios. Estas entrevistas se han llevado a cabo con:

- Grupos de padres con hijos con necesidades educativas especiales escolarizados tanto centros ordinarios como en centros de educación especial.
- Federaciones y asociaciones de padres.
- Profesionales de los Equipos de Orientación Educativa Específicos.
- Directores y orientadores de centros de educación especial
- Directores de centros ordinarios que escolarizan alumnos con n.e.e.
- Director y psicólogo de un centro ocupacional y de un centro de empleo

Tabla I. Modelo de cuatro niveles y doce dimensiones para el estudio de la situación educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales

1. Contexto educativo y social	Actitudes
	Normas legales
2. Organización y funcionamiento del centro	Formación de los profesores
	Organización, funcionamiento y valoración del centro
	Relación con los padres
	Organización de los apoyos
3. Proceso de enseñanza	Objetivos educativos
	Metodología en el aula
4. Resultados	Valoración de la experiencia de integración
	Satisfacción de los alumnos y formación profesional
	Valoraciones específicas de cada uno de los sectores de la comunidad educativa
	Cambios propuestos

— Responsables de las Subdirecciones Territoriales de Madrid.

Se han controlado también diferentes variables de los colectivos estudiados: nivel educativo, tipo de centro, años de docencia de los profesores, discapacidad de los alumnos, género de los alumnos y educación temprana recibida.

Muestra y procedimiento

Una vez que decididos los colectivos a los que se les iba a pedir su opinión, se seleccionó la muestra a la que se iba a encuestar. Para ello se tuvo en cuenta los datos de escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales de los que se disponía en ese momento - febrero de 2003 -

que eran los correspondientes al curso 2001/2002, los cuales se reflejan en la Tabla nº II.

Con estos datos se decidió hacer un muestreo aleatorio de centros escolares en los que fuera posible recoger la opinión de un 10% del alumnado con n.e.e. mayor de 12 años, escolarizado por tanto en Educación Secundaria en centros ordinarios o en los niveles superiores de Educación Básica o Transición a la Vida Activa en centros de educación especial. En este último caso, y aunque se enviaron aplicadores cualificados para ayudar a los alumnos a comprender las

preguntas de los cuestionarios, el porcentaje final de respuestas fue inferior al inicialmente previsto pues solo se incluyeron aquellos cuestionarios en los que los alumnos habían manifestado una correcta comprensión de sus preguntas.

Se hizo un muestreo aleatorio estratificado de centros escolares de la Comunidad de Madrid teniendo en cuenta la distribución por áreas territoriales, la etapa educativa y la modalidad de escolarización. Se seleccionó un número de centros mucho mayor del que finalmente participó en el estudio, de

Tabla II. Resumen de la población de alumnos con n.e.e. escolarizados en la Comunidad de Madrid en función de la modalidad de escolarización y el tipo de discapacidad dominante en los mismos

DISCAPACIDAD	CENTROS INTEGRACIÓN			
	INFANTIL	PRIMARIA	SECUNDARIA	TOTAL
D. Auditiva	103	235	141	479
D. Motora	389	474	253	1.116
D. Psíquica	1.043	4.309	2.278	7.630
D. Visual	85	153	266	504
TGD	120	176	62	358
Plurideficientes	146	259	62	533
Sobred. Intelec.	9	129	47	185
TOTAL	1.895	5.735	3.175	10.805

Tabla II. Resumen de la población de alumnos con n.e.e. escolarizados en la Comunidad de Madrid en función de la modalidad de escolarización y el tipo de discapacidad dominante en los mimos (Continuación)

DISCAPACIDAD		CENTROS ESPECÍFICOS				TOTAL
		INFANTIL	BÁSICA	APR. TAREAS	TRANS. VIDA ADUL.	
D. Auditiva		13	71	0	33	117
D. Psíquica ligera		4	66	8	52	130
D. Psíquica media		73	777	37	356	1.243
D. Psíquica severa		25	201	5	117	348
D. Psíquica prfun.		1	29	1	8	39
D. Visual		6	27	10	15	58
TGD		48	364	7	134	553
Pluridef.	Con D. motora	129	592	14	213	948
	Sin D. motora	77	700	2	126	905
TOTAL		376	2.827	84	1.054	4.341

	N	%
Total población en edad escolar con discapacidad	15.146	100
Total población escolarizada en programas de integración	10.8'05	71,34
Total población escolarizada en centros específicos	4.341	28,66

manera que si alguno de los seleccionados en primera opción fallase por algún motivo, hubiese centros suplentes con los que completar la muestra. A todos ellos se les envió una carta firmada por el Defensor de Menor en la que se les explicaba en motivo de este estudio y se les pedía su colaboración. El número total de centros que seleccionados y los que finalmente participaron en el estudio se recoge en la Tabla nº III

que se responsabilizaron de pasar los cuestionarios a los alumnos. En ambos tipos de centros, los cuestionarios dirigidos a los profesores, familias y departamento de orientación se hicieron llegar a través del director o directora del centro quien se encargó también de su recogida.

Además de a los centros escolares, los cuestionarios de orientadores fueron

Tabla III. Número de centros por etapa educativa y modalidad de escolarización que participó en el estudio

		Muestra inicial		Nº total de centros participantes
		1º opción	Suplentes	
Centros ordinarios	Escuelas Infantiles	36	37	28
	Educación Infantil y Primaria	30	27	30
	Educación Secundaria	23	22	20
Centros de Educación Especial		9	6	9

Entre el mes de abril y mayo se contactó telefónicamente con todos los centros para pedirles su colaboración y explicarles el procedimiento que se iba a seguir para la aplicación de los cuestionarios. En el caso de los cuestionarios dirigidos a alumnos escolarizados en centros ordinarios, se encargaron dos personas, con experiencia en el trabajo con alumnos con n.e.e., de aplicar los cuestionarios a todos los alumnos con n.e.e. escolarizados en el centro y a un número igual de alumnos sin discapacidad que fueran compañeros de clase de los primeros. En el caso de los centros de educación especial, fueron los orientadores o profesores de los centros los

enviados a la gran mayoría de los Equipos de Orientación Educativa de la Comunidad de Madrid. En la Tabla nº IV se recoge el número de Equipos a los que se les envió y tasa de respuesta que se obtuvo.

Junto con los cuestionarios y entrevistas se procedió a realizar un análisis de contenido de la normativa vigente relativa al ámbito de este estudio, tanto la de carácter básico y referidas por tanto al conjunto del estado como las de aplicación en la Comunidad de Madrid. Las referencias de las normas tenidas en cuenta y el análisis realizado pueden verse en el informe com-

Tabla IV. Porcentaje de Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica que participaron en el estudio

	Nº enviado	Tasa de respuesta
E.A.T.	24	45.8%
E.O.E.Ps	31	58.1%
E.O.E.P. Específicos	4	100%

pleto de este estudio y que por razones de espacio de este artículo no es posible incorporar al mismo.

Resultados y conclusiones

En aras de ajustarnos a las limitaciones de espacio de este texto, en este punto recogemos de forma sintética y conjunta los *resultados* y las principales *conclusiones* derivadas de los “análisis cruzados” que se han realizado de los datos disponibles y procedentes de las distintas fuentes utilizadas (cuestionarios, entrevistas, grupos de discusión,...).

1. La mayoría de los profesores, de los orientadores y de las familias apoyan el proyecto de integración y consideran que debe ampliarse y mejorarse (ver figura 1)

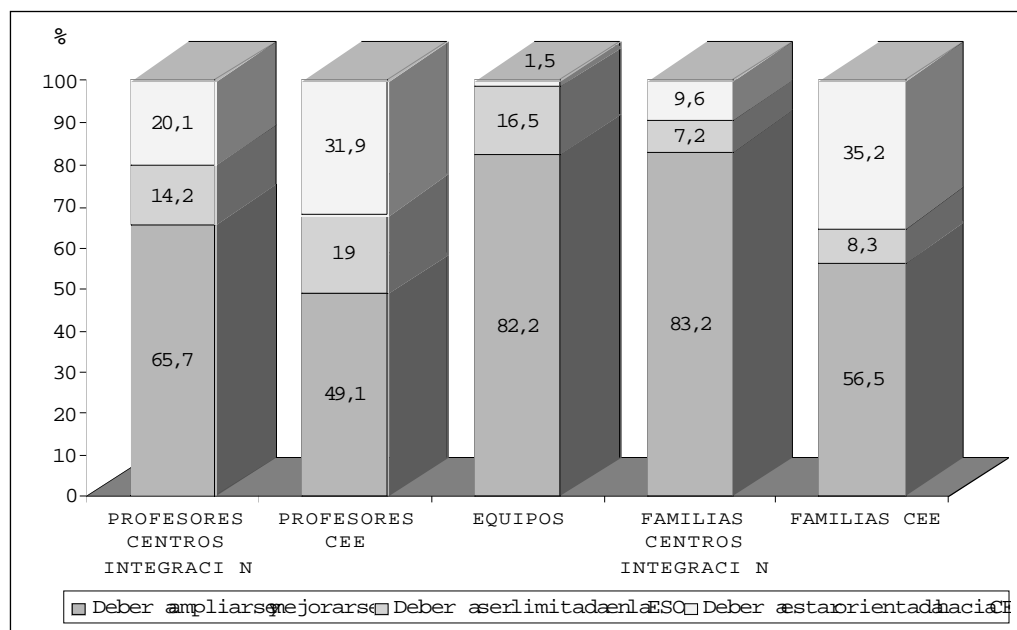
Las opiniones de los padres con hijos en colegios de educación especial y de los maestros que trabajan en ellos están más divididas: la mitad prefiere que se amplíe y la otra mitad que se limite.

Los datos destacan el apoyo a la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, que es amplio y consistente, especialmente en los padres, profesores y profesionales que están vinculados a los centros de integración. Esta opinión mayoritariamente favorable al proceso de integración escolar también es compartida por aquellos que desde la administración educativa tienen la responsabilidad de coordinar e impulsar su desarrollo. Desde su punto de vista se considera que la situación ha mejorado en los últimos años y que el camino recorrido es irreversible.

2. La mayoría de los profesores que trabajan en centros ordinarios que escolarizan a alumnos con n.e.e. (74,1%) y de los orientadores (75,6%) consideran que ha mejorado la situación actual de la escolarización de los alumnos con discapacidad. Sólo el 10,4% y el 11,8% de los profesores y de los orientadores opina que la situación de estos alumnos ha empeorado en los últimos años.

Esta valoración globalmente positiva no debe oscurecer los riesgos y dificulta-

Figura 1. Política de integración de ACNEES



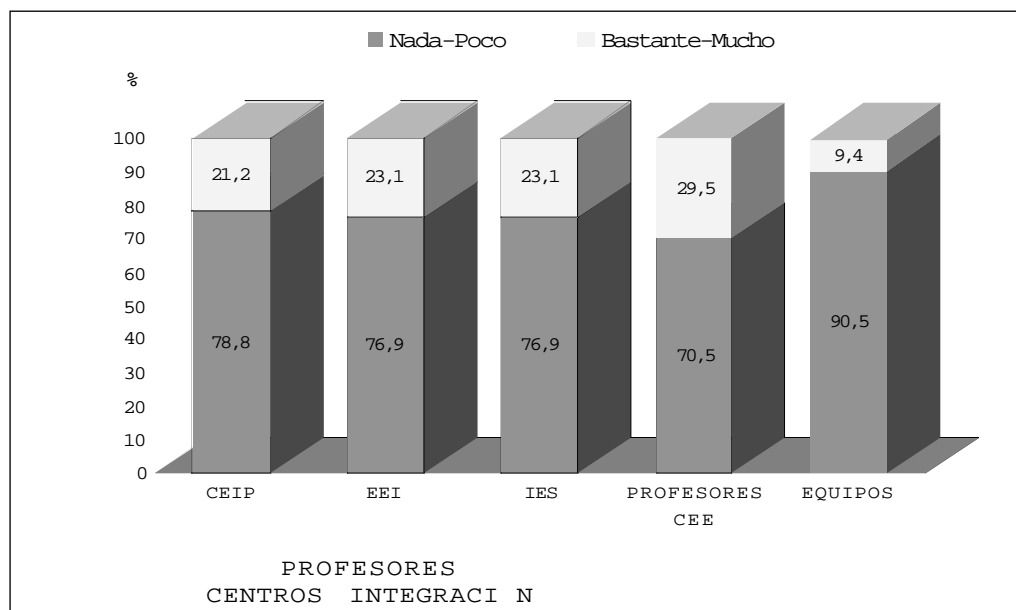
des que toda la comunidad educativa también señala: las nuevas normas recientemente aprobadas, el desequilibrio entre los centros públicos y concertados en su escolarización, los problemas a los que se enfrenta la integración de alumnos con discapacidad intelectual y con problemas de conducta en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, las dificultades de los centros para asegurar los aprendizajes curriculares concretos y la integración social de los alumnos integrados, la falta de una formación satisfactoria para el profesorado, la escasa flexibilidad en la organización y el funcionamiento de la educación secundaria, la necesidad de incrementar los maestros de apoyo en los centros docentes, el reducido interés que demuestra, a juicio de los profesores, la Administración educativa, la escasa conexión de los centros con el mundo laboral y las enormes dificultades

de estos jóvenes para incorporarse al trabajo.

3. La gran mayoría de los profesores y de los profesionales considera que las normas recientemente aprobadas no van a mejorar la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad (ver Figura 2).

La unanimidad de todos los colectivos de profesores y profesionales, que muestran discrepancias notables en otras muchas preguntas, parece implicar una valoración negativa de la Ley de Calidad de la Educación (LOCE) en lo que respecta a la atención educativa de estos alumnos. Por ello, sería necesario que la Comunidad Autónoma de Madrid sea sensible a las necesidades de estos alumnos y a las demandas de la comunidad educativa en el desarrollo y

Figura 2. Las normas legales recientemente aprobadas van a mejorar la atención educativa de los ACNEES



aplicación de esta Ley y, en consecuencia, no se cumplan las expectativas pesimistas que en este informe se recogen.

4. Los profesores de todos los centros así como los orientadores (alrededor de un 70% de los distintos colectivos) son críticos con el interés que la Administración educativa manifiesta en relación con la educación de los alumnos con n.e.e. Posiblemente un mayor compromiso que se concreta en iniciativas específicas para resolver los problemas detectados puede mejorar la imagen que los profesores tienen de la Administración educativa y contribuir de esta forma a garantizar una enseñanza de mayor calidad para estos alumnos.

Esta opinión contrasta con la que la propia Administración educativa mantiene y

expresa a través de los técnicos consultados. Desde su punto de vista se ha realizado un notable esfuerzo por mejorar la provisión de recursos para una mejor atención al alumnado con necesidades educativas especiales en las distintas etapas y modalidades de escolarización. En la Educación Primaria se ha procedido a una ampliación del profesorado de apoyo a todos los centros, de forma que puedan atender con mayores garantías a la diversidad del alumnado. Sin embargo, reconocen que la creciente incorporación de alumnado de origen extranjero en los centros educativos y las urgencias que vive la Administración educativa para hacer frente a esta nueva realidad contribuyen en parte a una menor atención o a un desplazamiento de las cuestiones relativas al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad.

5. Existe un gran desequilibrio en la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales entre los centros públicos y los concertados.

De acuerdo con los datos de la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid, el 70,8% está escolarizado en los centros públicos ordinarios y el 29,2% en los centros concertados. Por su parte, los centros concertados opinan que esta situación es debida a que no reciben los apoyos necesarios, por lo que no pueden asegurar a estos alumnos las condiciones adecuadas. El hecho de que se envíe un maestro de apoyo a un centro solamente cuando haya un número determinado de alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en él contribuye a que los alumnos se concentren en algunos centros, normalmente los públicos. Además, hay algunos centros que tienen una mayor tradición en la integración de los alumnos y en ellos se piensa con preferencia para su escolarización. Al mismo tiempo, los padres se quejan de que no pueden enviar a un hijo con necesidades educativas especiales al mismo centro que a sus otros hermanos porque no dispone de los apoyos necesarios. Es necesario, por tanto, un cambio en la provisión de recursos a los centros si se quieren evitar estos desequilibrios y garantizar una mejor atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales. Todos los centros sostenidos con fondos públicos deberían recibir un mínimo de maestros de apoyo en función de su contexto sociocultural y de las características de sus alumnos, para ayudar a aquellos con dificultades de aprendizaje y a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapaci-

dad que se escolarizaran en él. Progresivamente los centros incrementarían sus recursos cuando aumentara el número de alumnos con necesidades educativas especiales.

6. La mayoría de los profesores de secundaria no se consideran preparados para enseñar a los alumnos con necesidades educativas especiales. Tampoco los orientadores piensan que los profesores lo están. Los maestros de primaria, y especialmente los de infantil y especial, valoran positivamente su formación. Los padres, a su vez, consideran adecuada la preparación de los profesores (ver Figura 3)

Junto con las deficiencias en su formación que los profesores manifiestan, existe un gran interés por participar en actividades de formación. La mayoría de ellos (en torno a un 60%), sin embargo, considera que la oferta disponible de actividades de formación no es positiva

7. De acuerdo con la valoración positiva de la integración, la mayoría de los padres no cambiaría a su hijo del centro en el que está escolarizado. Tampoco lo harían los profesores y los orientadores si tuvieran un hijo con discapacidad escolarizado en él. Estas respuestas, enormemente consistentes, son un indicador del funcionamiento de los centros que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales (ver Figura 4)

8. Los padres y los profesores están satisfechos de sus relaciones mutuas. En torno al 90% de las respuestas consideran que se cuida suficientemente la atención a las familias con hijos con necesidades educativas especiales. Los más críticos son los padres

Figura 3. Disponibilidad de actividades de formación permanente para la capacitación del profesorado en la enseñanza de ACNEES

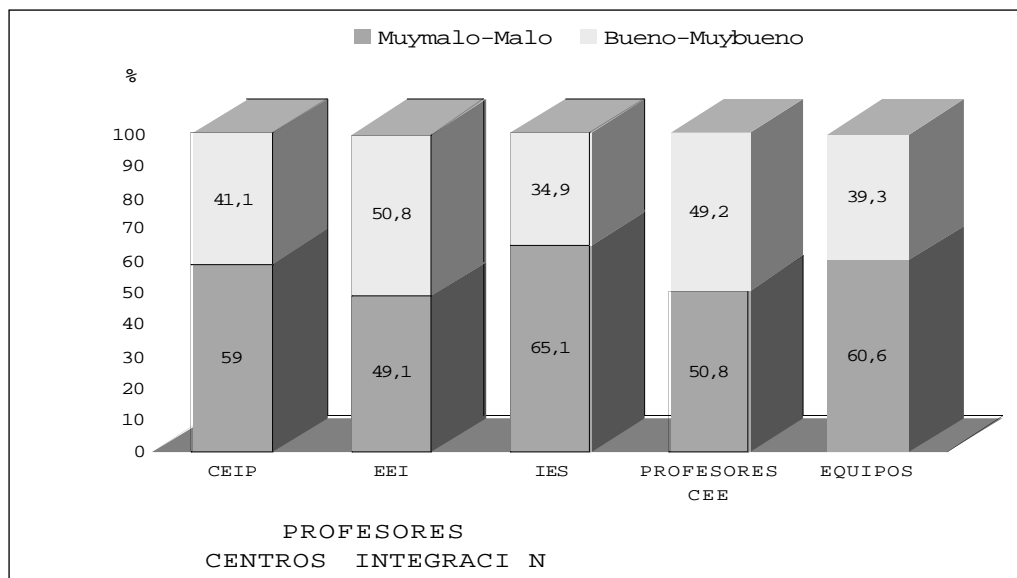
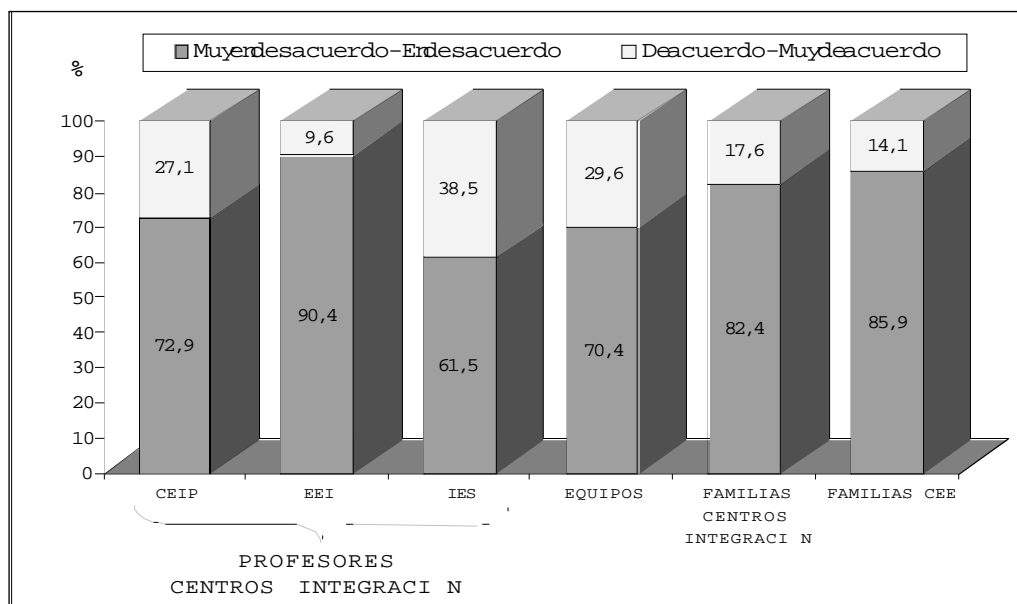


Figura 4. Si alguno de los ACNEES que hay en el centro fuera mi hijo, buscaría otro centro

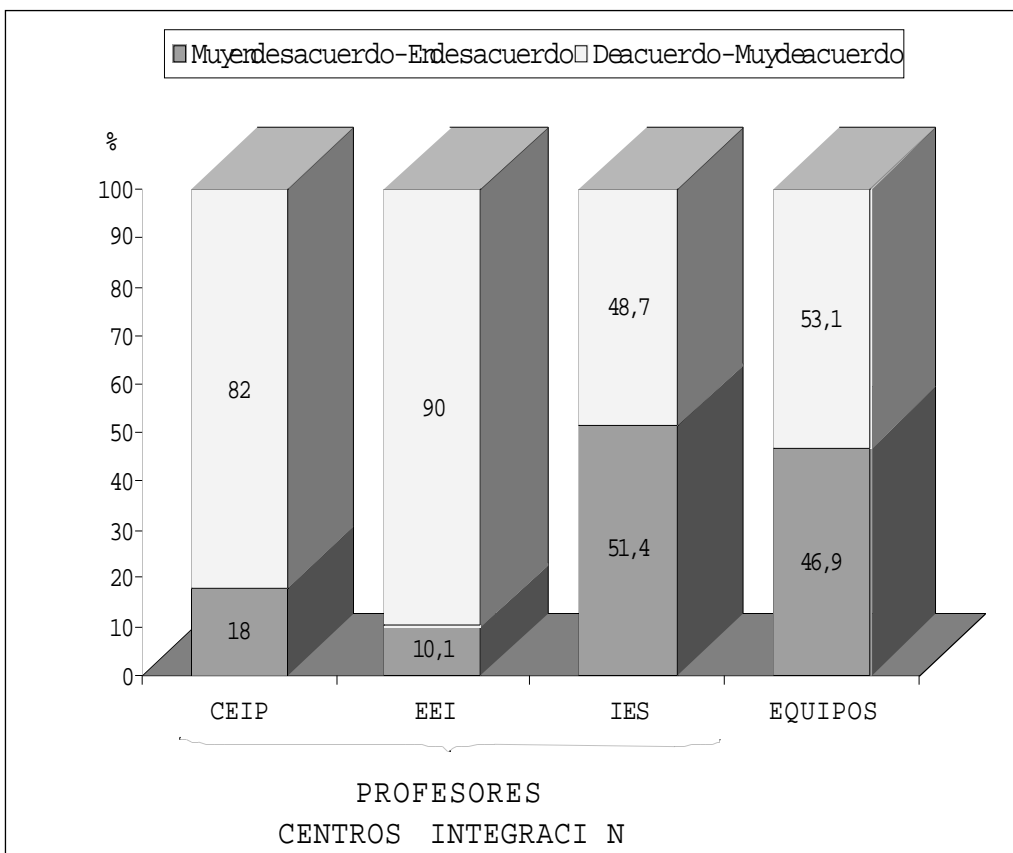


cuyos hijos están en secundaria: el 23,8% no están satisfechos.

9. La valoración que realizan los profesores de secundaria y los orientadores sobre el trabajo que realizan los docentes para favorecer las capacidades relacionadas con aprendizajes curriculares concretos de los alumnos integrados, es negativa (ver Figura 5). Por el contrario, más del 80% del profesorado de educación infantil y primaria manifiestan una opinión positiva.

Las respuestas de los profesores de secundaria destacan un círculo de insuficiencias que pueden repercutir negativamente en la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales: los profesores de secundaria no se sienten preparados para enseñar adecuadamente a los alumnos con n.e.e.; por ello no son capaces de trabajar las capacidades relacionadas con aprendizajes curriculares concretos; de ahí que demanden una mayor atención de estos alumnos en el aula de educación especial y por el maestro

Figura 5. El profesorado trabaja adecuadamente con los ACNEES las capacidades relacionadas con aprendizajes curriculares concretos



de apoyo; y posiblemente no haya en los centros suficientes recursos para responder a esta demanda. En nuestra opinión la enseñanza de los alumnos con necesidades educativas especiales en secundaria exige un impulso serio que asegure una mejor formación de los profesores, un mayor número de maestros de apoyo, una ampliación de las funciones de los maestros de apoyo y una flexibilidad organizativa que permita articular equilibradamente la tarea de responder a las necesidades específicas de los alumnos y la de compartir experiencias y ámbitos de aprendizajes comunes.

10. La respuesta de los profesores de todas las etapas educativas es positiva cuando se les pregunta sobre su trabajo para el desarrollo social de los alumnos con n.e.e. (particularmente en E. Infantil y en Primaria, donde más de un 90% así los considera) Sin embargo, los orientadores son más críticos en esta dimensión del desarrollo: el 57,3% no cree que se trabajen bien las capacidades de desarrollo social y el 36,7% del profesorado de secundaria tampoco.

11. Los profesores que trabajan en centros de integración y los orientadores dan una valoración positiva a la disminución del número de alumnos por grupos y a la ampliación de los profesores de apoyo y de personal especializado. Su valoración es negativa, en cambio, sobre los medios económicos disponibles, las relaciones del centro con el mundo laboral y el trabajo de la inspección educativa referido a la escolarización y el seguimiento de estos alumnos.

12. La mayoría de los profesores y de los orientadores consideran que los alum-

nos con necesidades educativas especiales están contentos y mantienen buenas relaciones con sus compañeros. Sin embargo, el 38% de los profesores de secundaria y de los orientadores piensan que las relaciones sociales entre alumnos con y sin n.e.e. no son buenas.

Esta opinión crítica de los profesores de secundaria se ve reforzada cuando se les pregunta a los alumnos de secundaria sin discapacidad. El 43% señalan que no suelen jugar habitualmente con sus compañeros con necesidades educativas especiales y el 70,3% admite que no estudia con ellos. Sin embargo, el 80,9% de los alumnos con necesidades educativas especiales integrados manifiestan que sus compañeros son amables y se portan bien con ellos.

A partir de estas opiniones se puede concluir que un porcentaje notable de alumnos con necesidades educativas especiales no se encuentran socialmente integrados. Es importante que los centros se preocupen por este ámbito educativo y desarrollen nuevas iniciativas dirigidas a paliar esta situación tan preocupante.

13. Los profesores y orientadores se sienten mayoritariamente satisfechos con su trabajo, si bien los de secundaria son algo más críticos. Esta valoración es coherente con su aprecio a los alumnos con necesidades educativas especiales y su apoyo al proyecto de integración educativa.

14. Los profesores, los padres y los orientadores coinciden en cuatro prioridades para mejorar la respuesta educativa al alumnado con n.e.e.: la dotación de mayor número

de maestros de apoyo, la flexibilidad organizativa de los centros para promover una mejor atención a la diversidad de los alumnos, la dotación de mayores recursos económicos y la ampliación de los profesionales de la orientación. También coinciden en los tres factores que actualmente no aparecen como prioritarios, porque seguramente los dos primeros están bien asentados - la colaboración con los padres y mejorar la atención a las familias - y el tercero - la ampliación de las modalidades de escolarización-, se considera menos importante. (ver Tabla V).

La flexibilidad organizativa y la dotación de un mayor número de maestros de apoyo y de profesionales son, a juicio de la comunidad educativa, las estrategias más idóneas para resolver los problemas detectados. Unos problemas que en el ámbito escolar pueden resumirse en los dos siguientes: mejorar las capacidades vinculadas a los aprendizajes curriculares concretos y desarrollar su capacidad de relación social.

Para conseguirlo, se deben incentivar y facilitar formas más flexibles para aten-

Tabla V. Cambios que habría que acometer para mejorar la escolarización de los ACNEES asociadas a discapacidad

	CENTROS INTEGRACIÓN		
	PROFESORES	FAMILIAS	EQUIPOS
Incrementar los maestros de apoyo en los centros	63.6	63.7	46
Mejorar la organización y funcionamientos de los centros	28.7	33.9	62.1
Ampliar los profesionales de los equipos y los departamentos	31.9	35	36.6
Dotar de mayores recursos económicos y tecnológicos	34.3	43.4	16.3
Ampliar las posibilidades de formación de los profesores	25.4	19.8	33.7
Mayor interés de la Administración Educativa	24.8	26	21.8
Criterios para determinar la escolarización en centros ordinarios o CEE	37.8	11.7	11.6
Cambiar las actitudes sociales para que sean más solidarias	11.3	25.1	17.3
Incentivar a los profesores que trabajan con ACNEES	9.4	13.4	15.3
Conseguir que las familias colaboren más en la educación de sus hijos	15.4	10.8	8.7
Ampliar los modelos de escolarización de los ACNEES	8.1	8.6	15.1
Mejorar la atención a las familias	7.6	8.6	13.1

der a los alumnos, al tiempo que se dota de mayores recursos a los centros ordinarios que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales. El diseño de una oferta educativa variada, la modificación significativa del currículo para propiciar otras actividades, la mayor importancia otorgada a la formación en talleres, al desarrollo social y a la comunicación, y la implantación de experiencias educativas fuera de la escuela con la colaboración de ayuntamientos, asociaciones o empresas para los alumnos mayores son iniciativas positivas para la educación de este alumnado.

15. La mayoría de los alumnos con necesidades educativas especiales que están escolarizados en un centro ordinario, especialmente los alumnos con discapacidad auditiva, reclaman que haya más compañeros en sus centros en su misma situación. Esta demanda de los alumnos debería ser atendida para favorece su equilibrio emocional y social. Los alumnos con necesidades educativas especiales han de tener siempre la oportunidad de relacionarse con compañeros con su misma discapacidad y con compañeros sin discapacidad. Por ellos, la Administración educativa debe asegurar que su integración no se realiza de forma aislada. Además, se deben buscar formas más flexibles para atender a estos alumnos y para dotar de mayores recursos a los centros ordinarios que llevan a cabo su integración.

16. Los maestros y los orientadores que trabajan en educación infantil así como los padres cuyos hijos están en esta etapa educativa son los más satisfechos con la integración y los que más valoran sus posibilidades educativas. Así, ante la pregunta de si la

comunidad educativa valora positivamente la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, el 96,7% de los maestros de infantil y el 90,7% de los equipos de atención temprana está de acuerdo. El 91,2% de los padres están contentos con el centro al que va su hijo.

17. Los maestros de educación primaria tienen también una actitud positiva hacia la integración educativa y están satisfechos con su desarrollo. La mayoría de ellos consideran que los maestros trabajan bien los aprendizajes curriculares concretos y el desarrollo social de los alumnos con necesidades educativas especiales. Además creen que estos alumnos están contentos en el colegio y piensan que la presencia de alumnos con n.e.e. ha sido positiva para el grupo de alumnos, para el centro y para su trabajo profesional.

Los maestros de primaria, sin embargo, están divididos cuando se les pregunta si consideran positivo que los alumnos con n.e.e estén más tiempo en el aula de educación especial. El 55% responde afirmativamente. Afirman que el apoyo pedagógico suele realizarse fuera del aula ordinaria y están de acuerdo con esta forma de trabajo del maestro de apoyo.

Sin embargo, los equipos de orientación que trabajan preferentemente en la educación primaria (EOEPS) no comparten muchas de estas valoraciones. Mantienen, sí, una actitud muy favorable a la integración pero más crítica de su puesta en práctica. La mayoría de ellos no cree que se trabaje adecuadamente los aprendizajes curriculares concretos ni las capacidades sociales de desa-

rollo social. Tampoco creen que los profesores estén bien preparados para la integración de los alumnos con n.e.e. ni que preparen habitualmente actividades de forma que puedan responder a los distintos ritmos de aprendizaje del alumnado. El análisis de las respuestas anteriores muestra que los equipos de orientación de primaria son más exigentes con la práctica de la integración que los departamentos de orientación de secundaria. ¿Cómo explicar este dato cuando las mayores dificultades y resistencias se encuentran en la ESO? Posiblemente los equipos de orientación de primaria han vivido la experiencia de integración durante casi dos décadas y piensan que se debería hacer un mayor esfuerzo para resolver los problemas existentes. Los orientadores de secundaria, en cambio, valoran más los cambios recientes que los profesores han realizado, ya que la tradición integradora en sus centros es más limitada.

Los equipos psicopedagógicos de primaria valoran positivamente el trabajo que los centros realizan con los padres, la actitud positiva de los maestros hacia los alumnos con necesidades educativas especiales, el trabajo de los maestros de apoyo y las relaciones con la dirección de los centros. Al final, las valoraciones positivas son más fuertes que las negativas ya que la mayoría de los orientadores si tuviera un hijo con necesidades educativas especiales, lo mantendría en el centro en el que trabaja.

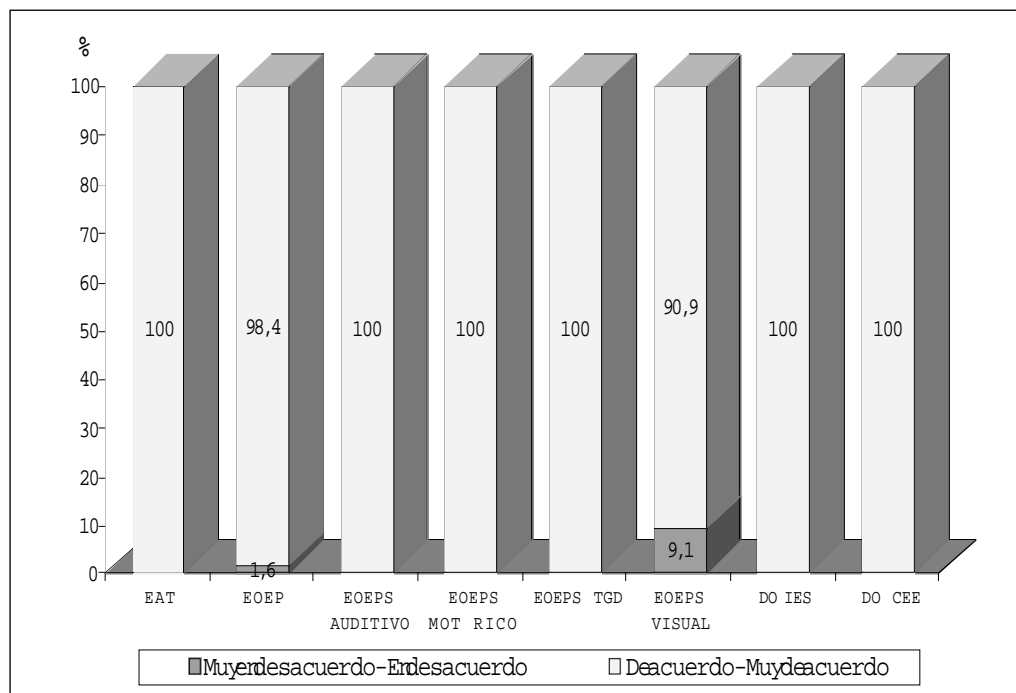
18. Las dificultades mayores para la integración se encuentran en los centros de secundaria. La opinión de los profesores sobre las ventajas de la integración para los alumnos con necesidades educativas especiales es dubitativa. Aunque la mayoría de ellos

tienen una actitud positiva, el 42,7% considera que la mayoría de los alumnos con discapacidad debería estar en un centro de educación especial y el 51,4% no cree que se está trabajando adecuadamente los aprendizajes curriculares concretos. No es extraño por ello que el 69,7% considere más positivo que los alumnos con n.e.e. estén más tiempo en un aula especial. Hay que recordar que el 77,7% de los profesores de secundaria no se siente preparado para enseñar a estos alumnos.

Los profesores de secundaria creen, sin embargo, que la presencia del alumnado con n.e.e. ha influido positivamente en su trabajo, están muy interesados en participar en actividades de formación, creen que las relaciones con los padres de estos alumnos y alumnas son buenas y están satisfechos con su trabajo. La valoración global de la integración en su centro es positiva ya que el 61,5% de los profesores si tuviera un hijo con necesidades educativas especiales, lo mantendría en su centro.

Los departamentos de orientación de los centros de secundaria comparten la valoración de los profesores en cuanto a las insuficiencias del trabajo que se está llevando a cabo en los centros aunque manifiestan una actitud mucho más positiva hacia la integración. Por una parte, creen que los profesores no están preparados para la integración educativa y no trabajan bien los aprendizajes curriculares concretos. Por otra, consideran muy positivo que en los centros ordinarios haya alumnos con alguna discapacidad (ver Figura 6). Creen que se organiza adecuadamente las formas de apoyo, que se han realizado cambios positivos en el funcionamiento de los centros para mejorar la respuesta edu-

Figura 6. Considero positivo que en los centros ordinarios haya alumnos con discapacidad



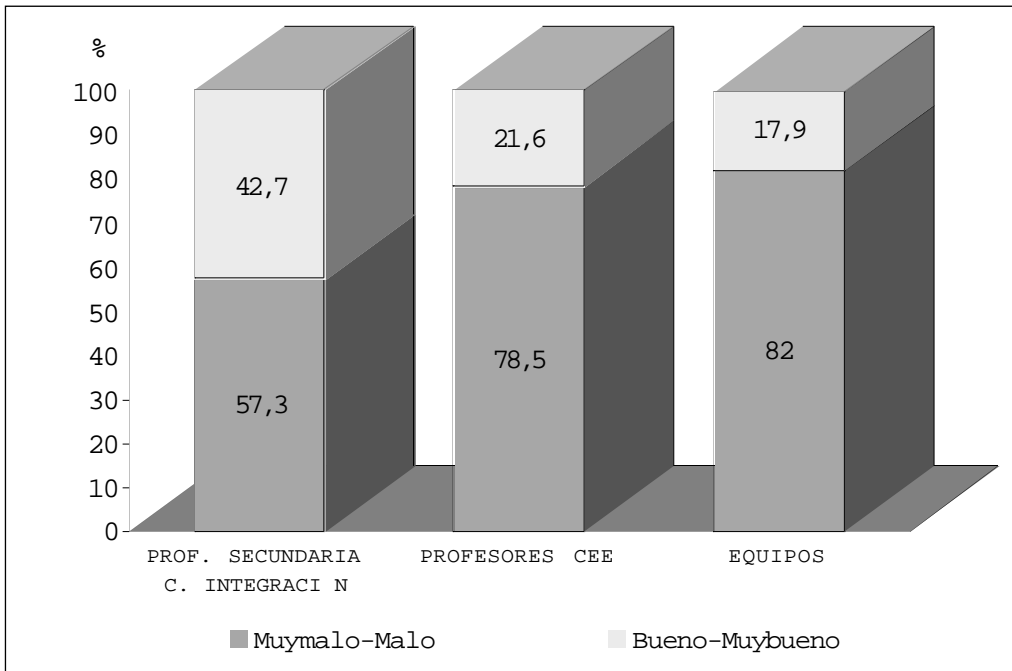
cativa y que se cuida la relación con las familias. Su opinión es contraria a que se incremente el tiempo en el aula de educación especial. Sus dos estrategias principales para resolver los problemas son la formación de los profesores en condiciones satisfactorias y la mejora del funcionamiento de los centros para promover una mejor atención a la diversidad de los alumnos.

19. La formación profesional de los alumnos con necesidades educativas especiales y principalmente la relación entre los centros docentes y el mundo laboral es uno de los aspectos más críticos de la respuesta educativa y social a estos alumnos. La opinión de los profesores, de los orientadores y de los

técnicos de la Administración educativa sobre las relaciones de los centros con el mundo laboral es negativa (ver Figura 7)

Las opiniones de los directores y de los responsables de centros ocupacionales y de empleo también manifiestan una valoración crítica. La formación profesional de los centros es demasiado rígida y se adapta con lentitud a las demandas de empleo. La necesidad de que toda la plantilla de profesores de formación profesional sea estable dificulta, a juicio de expertos consultados, la adaptación de la oferta formativa para estos alumnos. Tampoco las empresas aceptan fácilmente a estos alumnos para que realicen sus prácticas en alternancia.

Figura 7. Relación entre el centro y el mundo laboral para facilitar la transición al trabajo de los jóvenes con discapacidad



Los centros ocupacionales tienen el riesgo de convertirse en centros permanentes para las personas con discapacidad sin que pueda llevarse a la práctica su objetivo de convertirse en instituciones de transición hacia el empleo. Hay que reconocer que las dificultades de los propios jóvenes y la escasa oferta de empleo existente crean limitaciones importantes para cumplir este objetivo.

Finalmente, los centros de empleo acogen todavía a un número reducido de personas con discapacidad, si bien todavía es menor el porcentaje de los que tienen un trabajo integrado. Esta preocupación por el empleo de sus hijos la han manifestado con fuerza las familias. El 74% cree que va a ser difícil o muy difícil que su hijo encuentre un

empleo cuando sea mayor. Algunas familias han manifestado sus quejas sobre las condiciones laborales de las personas con discapacidad en los centros de empleo protegido y sobre el escaso apoyo que se les proporciona para mejorar su formación y conseguir un trabajo en la empresa del sector correspondiente.

Los padres resumen su posición sobre estos problemas con las seis propuestas siguientes:

a) Cumplimiento de la Ley en lo que se refiere a la incorporación laboral de las personas con discapacidad en las Administraciones públicas y en las empresas privadas.

b) Incorporación de preparadores laborales para ayudar a estas personas en su actividad laboral.

c) Ampliación de las plazas de los centros ocupacionales.

d) Velar para que se produzca una real transición desde los centros ocupacionales hacia los centros de empleo protegido y de estos últimos a los centros ordinarios con apoyos.

e) Supervisar la situación de las personas con discapacidad en los centros de empleo protegido para que no se produzcan abusos ni se atente contra sus derechos.

f) Exigencia a la Comunidad de Madrid de que asuma sus responsabilidades y sus compromisos.

20. Los maestros que trabajan en centros de educación especial y los padres de estos alumnos están muy satisfechos del funcionamiento de su centro, de la educación que ofrecen a los alumnos, de sus relaciones mutuas y de la preparación de los profesores. Sus opiniones más críticas se dirigen hacia las normas recientemente aprobadas, hacia el interés de la Administración educativa con estos alumnos y hacia las relaciones entre el centro y el mundo laboral para facilitar la transición de los jóvenes con discapacidad al trabajo.

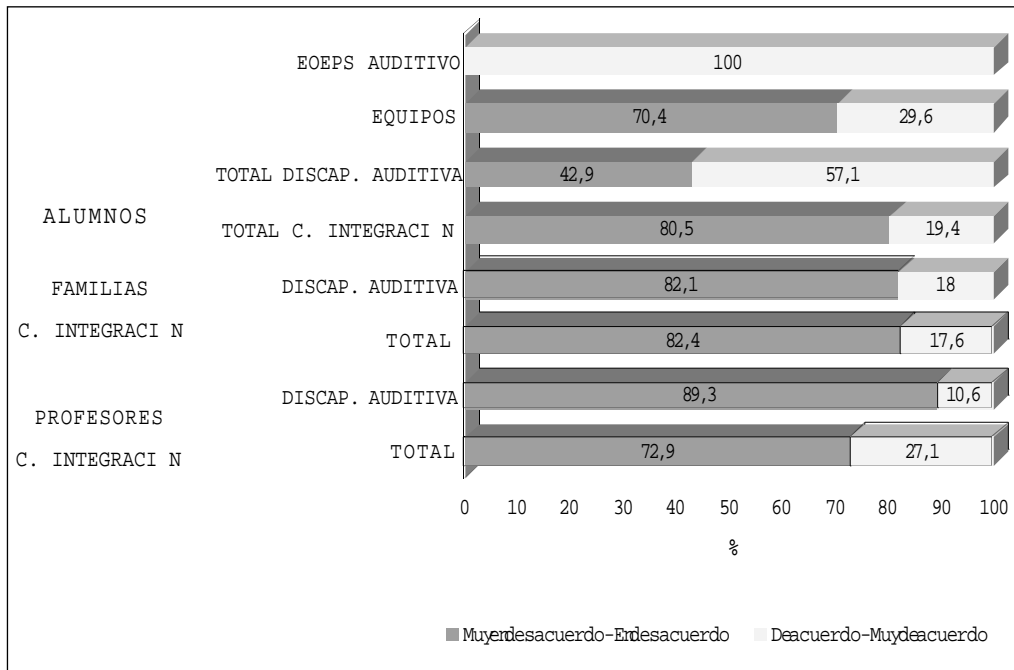
Los directores de los centros de educación especial han insistido en la necesidad de agilizar al máximo las bajas del ATS de sus centros ya que su ausencia crea serios problemas para la segura y correcta atención de la salud de los alumnos.

21. La valoración de la situación de los alumnos sordos por los distintos colectivos estudiados es contradictoria y manifiesta posiblemente las diferentes expectativas, exigencias y opciones comunicativas que existen dentro de este colectivo. Las respuestas de unos y de otros ante la pregunta de si tuviera un hijo sordo, lo cambiaría de centro, expresa bien la pluralidad de opiniones contrapuestas. Solo el 10,6% de los profesores admite esta posibilidad frente al 27,1% del total de profesores que trabajan en centros de integración. Por el contrario, la totalidad del equipo específico de sordos lo cambiaría frente al 29,6% del total de los orientadores. Los padres están satisfechos del colegio en que su hijo está escolarizado. En cambio, los alumnos, tanto los que están escolarizados en centros ordinarios como los del centro específico, querrían cambiar de colegio en una proporción mucho mayor que el resto de los alumnos (ver Figura 8). Los alumnos sordos son los más críticos con la forma en que los profesores adaptan su estilo de enseñanza al modo de aprender de los alumnos.

Estas opiniones discrepantes ponen de manifiesto la necesidad de diseñar un proyecto específico para la atención educativa de los alumnos sordos en el que se refuerce, según las distintas situaciones, la comunicación bilingüe, se incrementen los intérpretes en los centros, se incorporen adultos sordos, se evite la integración separada de estos alumnos y se adopten modelos flexibles para su escolarización de forma que se responda más ajustadamente a las necesidades educativas de cada uno de ellos.

22. Las mayores dificultades en la educación integradora se manifiestan con los

Figura 8. Si tuviera un hijo sordo, lo cambiaría de centro



alumnos con discapacidad intelectual y con problemas de conducta, de acuerdo con la opinión de los profesores, especialmente los de secundaria. Cuando se les pregunta a los profesores si los alumnos con necesidades educativas especiales pierden el tiempo cuando están en el aula con sus compañeros, el 27,7% de los que trabajan con alumnos con discapacidad intelectual está de acuerdo con esta afirmación frente al 6,1% y el 7,7% de los profesores que trabajan con alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad auditiva o motora. Los técnicos de la Administración educativa consultados señalaron que la ausencia de un modelo claro de intervención educativa es una barrera para mejorar la educación que en la actualidad se ofrece a estos alumnos. También insistieron en que los alumnos con problemas conduc-

tales constituyen hoy por hoy, uno de los colectivos más difíciles de atender educativamente.

Sin embargo, los alumnos se llevan bien con sus compañeros y están satisfechos con el Instituto y con la vida que llevan. También son conscientes de sus dificultades para aprender, por lo que sería necesario que los centros adaptaran su organización y funcionamiento a las necesidades educativas de estos alumnos.

En este contexto es importante destacar el esfuerzo que se está realizando para ofrecer una respuesta educativa satisfactoria a los alumnos con Trastornos Generalizados del Desarrollo. La preparación de los equipos generales y la de los departamentos de orien-

tación en el trabajo con estos alumnos y la ampliación de los profesionales del equipo específico serían iniciativas positivas para mejorar la acción educativa.

23. Los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad motora son, a juicio de sus profesores y del equipo específico, los que mejor se integran en la educación ordinaria. Las opiniones de ambos colectivos son positivas en relación con el aprendizaje de los alumnos, sus relaciones sociales y las ventajas de su presencia en los centros docentes. Solo el 8% de los profesores y el 14,3% del equipo específico considera que la situación actual de estos alumnos es negativa. Un porcentaje aún menor cree que haya empeorado en los últimos años.

Los alumnos son también los más satisfechos con su Instituto, sus compañeros y con ellos mismos. También los padres están satisfechos con la educación que reciben sus hijos.

24. La mayoría de los alumnos que no tienen discapacidad consideran positivo que haya en su clase alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad. Además, consideran que su presencia no crea dificultades para la convivencia ni dificulta que los alumnos aprendan.

Sin embargo, el 43% de los alumnos manifiestan que no juegan habitualmente con sus compañeros que tienen alguna discapacidad y el 70,3% no acostumbra a estudiar con ellos. Estos últimos datos destacan la necesidad de una intervención planificada para favorecer la integración social de los alum-

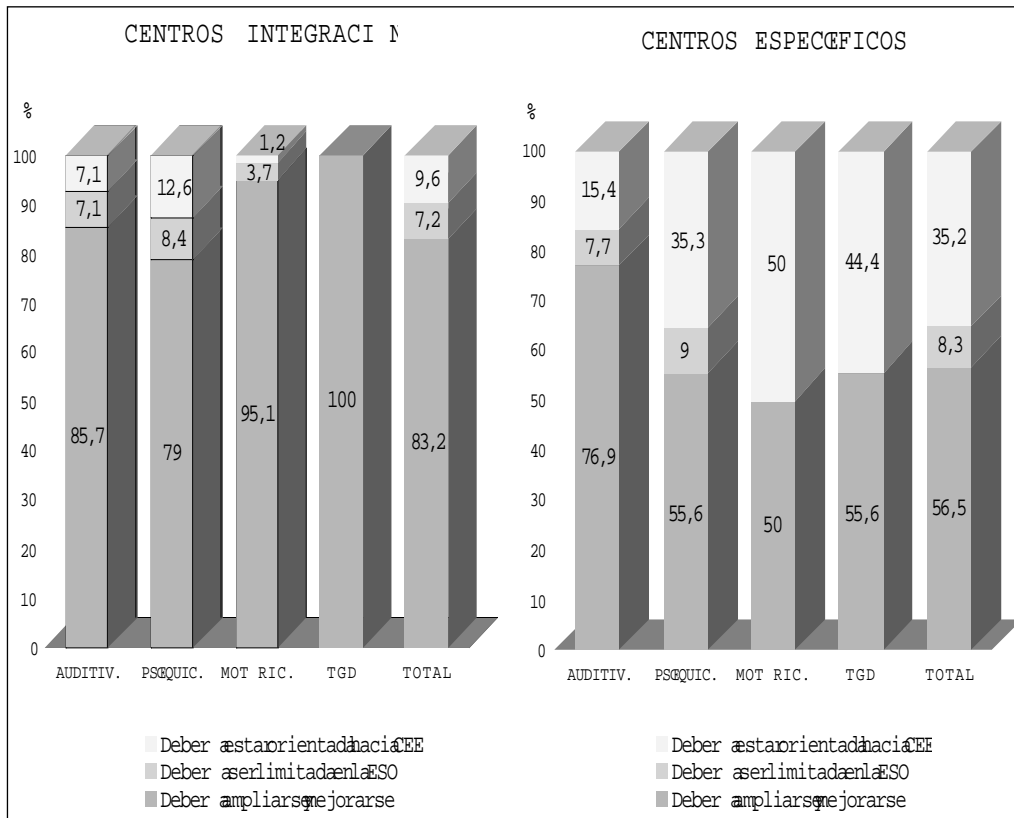
nos. La organización de actividades conjuntas en ámbitos culturales, deportivos y extraescolares, el desarrollo de la tutoría entre alumnos, el mayor conocimiento mutuo y la supervisión de las relaciones entre los alumnos ayudará a reducir esta distancia.

25. Los alumnos de secundaria con necesidades educativas especiales están mayoritariamente satisfechos con el centro de integración en el que estudian, si bien el 36% opina que se discrimina a las personas por su discapacidad. Los alumnos opinan que sus profesores enseñan bien y que se preocupan por ellos. Los más críticos son los alumnos sordos: el 59% considera que sus profesores no adaptan su forma de enseñar a su modo de aprender.

26. Los padres cuyos hijos están escolarizados en centros ordinarios apoyan mayoritariamente que la integración se amplíe y mejore frente a otras opciones que limitan su extensión (ver Figura 9). También los padres cuyos hijos están en un centro específico eligen esta opción aunque con menor fuerza.

La gran mayoría de los padres están satisfechos con la formación de los profesores y el funcionamiento del centro así como con las relaciones que mantienen con su hijo. Las quejas principales de los padres proceden de la falta de información sobre las ayudas existentes, la lentitud de los procedimientos para obtenerlas y las escasas ayudas económicas que reciben para sufragar los gastos extraordinarios (especialmente en las etapas educativas no obligatorias). Sus principales preocupaciones están en la independencia futura de sus hijos y su inserción laboral.

Figura 9. Política de integración de ACNEES



Los padres cuyos hijos están en un centro ordinario consideran que el cambio prioritario en el centro debe de ser la dotación de más maestros de apoyo. Una propuesta que coincide con la primera demanda de los profesores. Los padres también reclaman la ampliación de los recursos económicos, el incremento de los orientadores y la mejora del funcionamiento de los centros.

27. Por último, la amplitud y variedad de problemas y necesidades de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de discapaci-

dad, en sus distintas etapas educativas y en sus procesos de tránsito a la vida activa y a la inserción laboral exige, como así lo han señalado diversos colectivos consultados, una estructura de la Administración Pública que pueda coordinar adecuadamente las políticas en este campo en aras del cumplimiento del objetivo real de una educación de calidad para todos.

Discusión

La necesaria *discusión* sobre estos resultados y sobre las conclusiones por noso-

tros avanzadas – en las que es fácil apreciar importantes “luces y sombras” con relación a la situación del alumnado con necesidades educativas especiales -, requiere de un espacio que excede con mucho las posibilidades de este ya de por si extenso resumen. Esa es una tarea que habremos de acometerse en breve y que será más fácil al haber difundido previamente estos resultados. Por otra parte lo deseable sería, además, que esa discusión y análisis se ampliara con las opiniones plurales de la “comunidad educativa” en su más amplio sentido pues, sin lugar a dudas, ello sería la mejor garantía para consolidar los importantes logros que en materia de educación del alumnado con necesidades educativas especiales se han conseguido en los últimos veinte años en el conjunto del estado y en nuestra comunidad autónoma en particular, pero también para acometer con determinación los múltiples retos y mejoras que todavía se necesitan. En nuestra opinión unos y otras son complejas y difíciles, pero también es lo que nos permite poner a prueba el grado de convencimiento y compromiso de todos con esta importante faceta de nuestra política educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow. M. Y Booth, T. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusión*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. (Orig. 2000) (consorcio.educacionincludiva@uam.es).
- Coll, C., et al (1987) Informe sobre la evaluación del proceso de integración: marco general, hipótesis y fases del proyecto *Revista de Educación, n° extraordinario*, 7-44.
- Declaración de Madrid (2002) *No discriminación más acción positiva igual a inclusión social Madrid*: Congreso Europeo de Discapacidad (www.cermi.org).
- Ibañez, P. y Senra, M. (2000) *Análisis de la integración escolar en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Dykinson
- Marchesi, A.; Echeita, G. & Martín E. (1990) La evaluación de la integración En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Eds.) *Desarrollo psicológico y educación*. vol. III. pp. 383-406. Madrid: Alianza.
- Norwich, B. (1993). Ideological dilemmas in special needs education: practitioners' views. *Oxford Review of Education*. 19 (4), 527-546
- Stufflebeam D.L. y Shinkfiel A.J. (1987) *Evaluación sistemática. Guía Teórica y Práctica*. Barcelona: Paidós/MEC (Orig. 1985).