

Voces y perspectivas de Centros de Educación Especial sobre las barreras y apoyos para su **transformación** en



Centros de Recursos conforme a lo dispuesto en la DA4 de la LOMLOE **Estudio de Casos**





Reconocimiento-NoComercial- CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

This is a human-readable summary of (and not a substitute for) the [license](#). [Advertencia](#).

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

Adaptar — remezclar, transformar y crear a partir del material

El licenciadore no puede revocar estas libertades mientras cumpla con los términos de la licencia.

Bajo las condiciones siguientes:



Reconocimiento — Debe [reconocer adecuadamente](#) la autoría, proporcionar un enlace a la licencia e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de una manera que sugiera que tiene el apoyo del licenciadore o lo recibe por el uso que hace.



NoComercial — No puede utilizar el material para una [finalidad comercial](#).



CompartirIgual — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, deberá difundir sus contribuciones bajo la [misma licencia que el original](#).

No hay restricciones adicionales — No puede aplicar [términos legales o medidas tecnológicas](#) que legalmente restrinjan realizar aquello que la licencia permite.

Avisos:

No tiene que cumplir con la licencia para aquellos elementos del material en el dominio público o cuando su utilización esté permitida por la aplicación de [una excepción o un límite](#).

No se dan garantías. La licencia puede no ofrecer todos los permisos necesarios para la utilización prevista. Por ejemplo, otros derechos como los de [publicidad, privacidad, o los derechos morales](#) pueden limitar el uso del material.

Autoría Compartida

Este informe ha sido realizado de forma colaborativa por miembros del grupo de investigación Equidad, diversidad y educación inclusiva (EQUIDEI).

Cecilia Simón y Ángela Barrios (coordinadoras)

Gerardo Echeita

Héctor Gutiérrez

Yolanda Muñoz

M^a Luz Fernández

Margarita Cañadas

Lara Astudillo

Teresa González de Rivera

Alberto Fernández

Lucía Sánchez

María Pantoja

Con la financiación de:



Edita:



Agradecemos a los Centros de Educación Especial que han participado en este estudio, a sus profesionales y a las familias que tiene a sus hijos o hijas escolarizados en dichos centros.

Sin su generosa colaboración este estudio no habría sido posible.



Índice

1. Introducción	7
1.1. Consideraciones previas	8
1.2. Finalidad y objetivos del estudio	16
2. Metodología	19
2.1. Participantes	20
2.2. Instrumentos	26
2.3. Procedimiento	27
2.3.1. Toma de contacto y recogida de información	
2.3.2. Análisis	
3. Resultados	33
3.1. Proceso e interpretación de la DA4	35
3.1.1. “Nadie sabe nada”. Sobre el proceso relativo al desarrollo hasta la fecha de la DA4 por parte de las administraciones, MEFP y CCAA	
3.1.2. “Nada para nosotros sin nosotros”. Los CEE no quieren ser convidados de piedra en el proceso de toma de decisiones.	
3.1.3. “Ofreceremos un nuevo servicio”. Sobre el modelo que los CEE manejan respecto al significado y alcance de convertirse en “Centro de referencia y apoyo a los CO”.	
3.1.4. “Apoyo en diferentes áreas, pero también delimitando competencias”.	
3.1.5. “Los CEE siempre serán necesarios para algunos alumnos o alumnas”. ¿Tiene límites la inclusión educativa?	
3.2. Cómo son los CEE y cuáles son las principales condiciones escolares y actitudes necesarias para su posible transformación.	75
3.2.1. “Tan distintos como es diverso el alumnado que escolarizan” Sobre las principales características de los CEE participantes y sobre lo que cabe aprender sobre ello.	

3.2.2. “Centros en movimiento”. Sobre condiciones que hacen posibles el inicio y sostenibilidad de procesos de mejora e innovación educativa en los centros.

3.2.3. “Nosotros no segregamos: asumimos las consecuencias de las actitudes segregadoras de los CO”. Sobre actitudes que estigmatizan a los CEE e inciden sobre su motivación colectiva e individual.

3.3. Sobre los actores principales en este proceso. Familia, alumnado y centros ordinarios. ————— 97

3.3.1. “Una voz no escuchada”. Sobre el alumnado en los CEE y su voz.

3.3.2. “La gran renuncia. Bienestar frente a derechos”. Sobre la perspectiva de las familias respecto a la DA4, sus preocupaciones y dudas.

3.4. “La pareja de baile”. Sobre el papel de los CO y los cambios que precisan para ser menos generadores de segregación escolar. ————— 107

4. Algunas conclusiones y recomendaciones ————— **110**

Referencias ————— **127**

Glosario ————— **130**

Anexos ————— **131**

1. La herramienta de autoevaluación de CROSP: Una hoja de ruta para cambiar el rol de los servicios especializados ————— 132

2. Guión de entrevistas para directivos ————— 136

3. Guión de entrevistas para otros agentes ————— 139

4. Guión de grupo de discusión con docentes ————— 142

5. Guión de grupo de discusión con familias ————— 143

6. Cuestionario sobre “Condiciones para la transformación” ————— 144

7. Cuestionario sobre las expectativas de transformación de los centros (profesionales) ————— 147

8. Cuestionario sobre las expectativas de transformación de los centros (familias) ————— 157

9. Modelo de consentimiento informado (grupos de discusión y entrevistas) ————— 168

I. Introducción



Í.Í. Consideraciones previas

El propósito general de este estudio ha sido el de recoger las voces y perspectivas de Centros de Educación Especial (CEE) sobre las barreras y apoyos existentes para su transformación en Centros de Referencia y Apoyo conforme lo dispuesto en la Disposición Adicional N.º 4 de la LOMLOE (DA4).

Dicha “transformación” se entiende necesaria toda vez que España ratificó en 2008 la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD) (Naciones Unidas, 2006) cuyo artículo 24, sobre todo, establece que:

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida [...].
2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que:
 - a) Las personas con discapacidad **no queden excluidas** del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;
 - b) Las personas con discapacidad **puedan acceder** a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan; [...]. (p. 18-19).

Con posterioridad y a la vista de la necesaria concreción del alcance de este derecho, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad hizo pública en 2016 la Observación General N.º 4 sobre el derecho a una educación inclusiva (ObG4) (Naciones Unidas, 2016) que, no siendo jurídicamente vinculante, es utilizada por los operadores jurídicos como un instrumento válido para la interpretación de la norma. En este sentido, en dicha ObG4 se señala, entre otras muchas consideraciones, que:

11. El Comité destaca la importancia de reconocer las diferencias entre exclusión, segregación, integración e inclusión. La exclusión se produce cuando se impide o se deniega directa o indirectamente el acceso de los alumnos a todo tipo de educación. La segregación tiene lugar cuando la educación de los alumnos con discapacidad se imparte en entornos separados diseñados o utilizados para responder a una deficiencia concreta o a varias deficiencias, apartándolos de los alumnos sin discapacidad [...]. (p. 3-4)

13. De conformidad con la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y a fin de dar efecto al artículo 24, párrafo 1, de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, los Estados partes deben velar por que se garantice el derecho a la educación sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades. Los Estados partes deben prohibir toda discriminación por motivos de discapacidad y garantizar a todas las personas con discapacidad una protección igual y efectiva contra la discriminación por cualquier motivo [...]. El derecho a la no discriminación incluye el derecho a no ser objeto de segregación y a que se realicen los ajustes razonables [...]. (p. 5-6)

18. Para aplicar el artículo 24, párrafo 2, apartado a), se debe prohibir que las personas con discapacidad queden excluidas del sistema general de educación mediante, entre otras cosas, disposiciones legislativas o reglamentarias que limiten su inclusión en razón de su deficiencia o grado de dicha deficiencia, condicionando, por ejemplo, la inclusión al alcance del potencial de la persona o alegando una carga desproporcionada o indebida para eludir la obligación de realizar los ajustes razonables. Por educación general se entienden todos los entornos de enseñanza ordinaria [...]. (p. 7)

27. De conformidad con el artículo 24, párrafo 2, apartado b), de la Convención, las personas con discapacidad deben poder acceder a escuelas de primaria y secundaria en la comunidad en que vivan. No debe enviarse a los alumnos a estudiar lejos de sus hogares [...]. (p. 9)

40. El artículo 4, párrafo 2, exige que los Estados partes adopten medidas hasta el máximo de sus recursos disponibles con respecto a los derechos económicos, sociales y culturales y, cuando sea necesario, en el marco de la cooperación internacional, para lograr, de manera progresiva, el pleno ejercicio de estos derechos. La progresiva efectividad significa que los Estados partes tienen la obligación concreta y permanente de proceder lo más expedita y eficazmente posible para lograr la plena aplicación del artículo 24. Esto no es compatible con el mantenimiento de dos sistemas de enseñanza: un sistema de enseñanza general y un sistema de enseñanza segregada o especial. La progresiva efectividad debe interpretarse conjuntamente con el objetivo general de la Convención a fin de establecer obligaciones claras para los Estados partes con respecto a la plena efectividad de los derechos en cuestión [...]. (p. 13)

De los extractos rescatados cabe deducir que la escolarización de alumnos o alumnas con discapacidad en centros de educación especial, en tanto se realiza en contextos segregados, debe considerarse una situación de discriminación (punto 13) y, por lo tanto, es contraria al derecho establecido.

No obstante, es evidente que, en tanto en cuanto la transformación necesaria para asegurar un sistema educativo inclusivo de calidad no es algo que pueda conseguirse “de la noche a la mañana”, la propia ObG4 (punto 40) reconoce la progresiva efectividad de este derecho, lo que hace necesario la implementación de un proceso gradual de transformación de los Centros de Educación Especial (CEE) existentes en cada país, que debe hacerse, no obstante, de manera “lo más expedita y eficazmente posible”, por cuanto se considera incompatible a largo plazo “el mantenimiento de dos sistemas de enseñanza: un sistema de enseñanza general y un sistema de enseñanza segregada o especial”.

Nada dice la CDPCD sobre el tiempo que podría considerarse como razonable para que dicho proceso expedito llegue a su fin, una dinámica que obviamente, está condicionada por factores culturales, económicos y sociales propios de cada país, como la propia ObG4 reconoce.

En este contexto la DA4 adopta, a nuestro parecer como equipo de investigación, una posición, al menos, contradictoria porque, por una parte, acuerda un plazo de diez años para hacer efectivo el artículo 24.2.e de la CDPCD (“Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión”), pero al mismo tiempo señala que:

Las Administraciones educativas continuarán prestando el apoyo necesario a los centros de educación especial para que estos, además de escolarizar a los alumnos y alumnas que requieran una atención muy especializada, desempeñen la función de centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios (Ley Orgánica 3/2020¹, p. 73).

1. [Enlace](#)

Esto es, dejan claramente abierta la opción de que los CEE sigan escolarizando a determinado alumnado que, por razón del grado de atención especializada que requiere, se verá entonces inserto en una situación de discriminación que es contraria, por su naturaleza, a su derecho a una educación inclusiva, tal y como lo establece la CDPCD y la ObG4 aclara.

No es objeto de este estudio entrar a analizar ni discutir en sí misma esta, a nuestro parecer, contradicción evidente por parte del legislador, pero sí aportar evidencias sobre cómo es entendida esta DA4 y sus derivadas por parte de quienes trabajan y configuran las comunidades educativas de algunos Centros de Educación Especial que pudieran ser, si no representativas del conjunto de CEE existentes en España, sí al menos, suficientemente inspiradores para algunos análisis pertinentes sobre el tema.

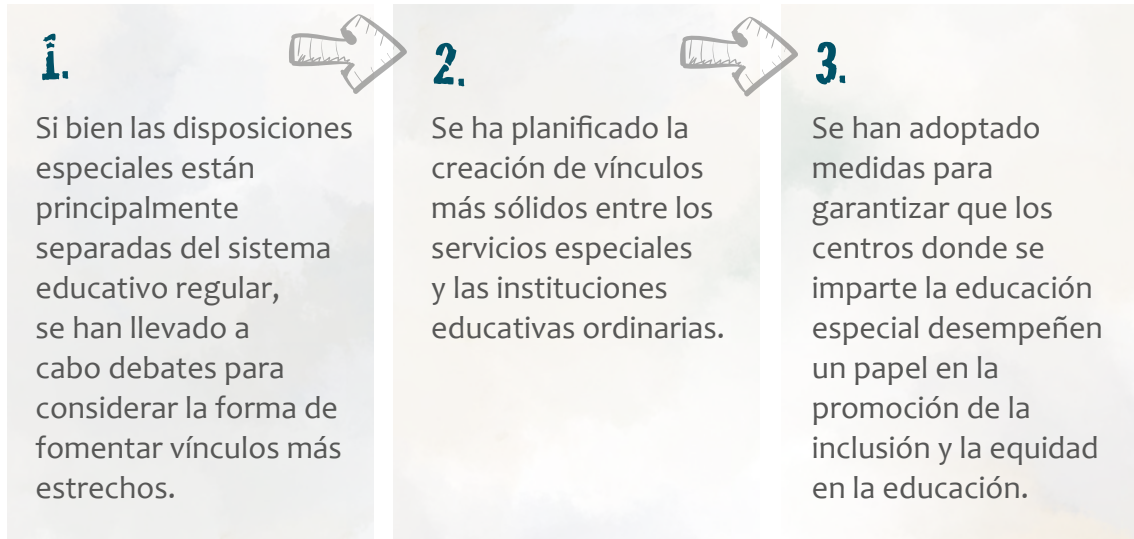
En lo que sí pondremos el foco de atención es en el papel que los centros de educación especial pueden desempeñar en la construcción de entornos cada vez más inclusivos en los centros ordinarios (CO).

De acuerdo con la UNESCO (2017), las “escuelas y las unidades especiales pueden desempeñar un papel fundamental al actuar como centros de recursos para apoyar a las escuelas regulares que tratan de ser más inclusivas” (p.31). En este sentido, en una de las dimensiones que propone para la revisión de las políticas de los países en materia de inclusión y equidad referida a “estructuras y sistemas”, incluye entre sus elementos objeto de análisis si “hay claridad sobre la función de las instituciones responsables de la educación especial, como las escuelas y unidades especiales, en la promoción de la inclusión y la equidad en la educación” (p.27).

A este respecto nos invita a reflexionar en torno a las siguientes cuestiones (UNESCO 2017, p.41):

- ¿Hasta qué punto las escuelas y unidades especiales tienen una comprensión común de la inclusión y la equidad?
- ¿En qué medida los estudiantes de escuelas y unidades especiales tienen oportunidades de participar en actividades dentro de las escuelas regulares?
- ¿Hasta qué punto se pone a disposición de los docentes de otras escuelas la experiencia disponible en entornos especiales?

Y nos propone tres niveles de progreso que nos permitirán identificar dónde nos situamos y hacia dónde debemos avanzar.



Estamos hablando de saber aprovechar el saber experto de los profesionales de estos centros en beneficio de todo el alumnado de los centros ordinarios.

En coherencia con lo anterior, como señala la Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa (EASNEI) (2022²), es esencial que cada país aclare el rol de los servicios especializados a la hora de apoyar el derecho de todo el alumnado a una educación inclusiva. Para apoyar en este propósito esta Agencia ha puesto en marcha recientemente el proyecto “Cambiando el rol de los servicios especializados en la educación inclusiva (CROSP)” cuyo foco es la reorganización de los servicios especializados para apoyar el derecho a una educación inclusiva de todo el alumnado. El objetivo de este proyecto ha sido “identificar y analizar los desafíos y las oportunidades dentro de las políticas y las prácticas nacionales que influyen en la reorganización y la reforma de los servicios especializados hacia una educación inclusiva para todo el alumnado” (Agencia Europea, 2022, p.5).

El análisis realizado por parte de la Agencia muestra que esta es una preocupación de muchos países, de forma que están desarrollando políticas de manera activa con la finalidad de reconceptualizar y reorganizar los servicios especializados. Los principales cambios objeto de sus reformas se relacionan con: a) fomentar el enfoque basado en derechos; b) redefinir la relación que existe entre los servicios ordinarios y los especializados y c) desarrollar nuevos sistemas de apoyo en coherencia con la comprensión de apoyos en el marco de la educación inclusiva. Conforme señalan, la transformación de los servicios especializados en centros de recursos y apoyo a los centros ordinarios requiere actuar en torno a cuatro ámbitos interrelacionados (p.7): a) Introducir mecanismos de gobernanza para

2. En adelante y para abreviar, nos referiremos a ella simplemente como la “Agencia” o “Agencia Europea”.

apoyar la cooperación entre los servicios especializados y los ordinarios en todos los niveles; b) Desarrollar políticas y estrategias de financiación que apoyen a los servicios especializados para que actúen como un recurso en favor de la educación inclusiva; c) Disponer de mecanismos de desarrollo de capacidad que permitan a los profesionales de los servicios especializados apoyar eficazmente a las partes interesadas en el ámbito de la educación ordinaria y d) Contar con mecanismos de garantía de calidad para los servicios especializados que fomenten sistemas transparentes y responsables en favor de la educación inclusiva.

Por otro lado, en este proyecto se identifican seis principios que deben sustentar las actuaciones que se lleven a cabo en este proceso de transformación de centros y servicios con la finalidad de contribuir al derecho a una educación inclusiva (ver Cuadro 1).

Cuadro 1

Principios que deben guiar los procesos de transformación de los centros y servicios especializados

Principio rector 1

Desarrollar un compromiso compartido con la educación inclusiva

Todas las partes interesadas deben desarrollar valores comunes y un compromiso compartido para brindar a todo el alumnado oportunidades de aprendizaje de alta calidad en centros de educación ordinaria. Los servicios especializados para el alumnado que necesita apoyo deben estar basados en un enfoque sociopedagógico, no médico.

Principio rector 2

Fomentar el intercambio de conocimientos y la adquisición de competencias inclusivas a través de la cooperación y las redes de trabajo

Los responsables políticos y los profesionales de la educación, tanto del sector ordinario como del especializado, deben intercambiar conocimientos mediante la colaboración en todos los niveles educativos, así como a escala local/regional/nacional.

Principio rector 3

Proporcionar formación profesional permanente en materia de inclusión

Deben brindarse oportunidades de aprendizaje permanente a todo el personal de los servicios ordinarios y especializados, incluidos aquellos que tienen funciones de liderazgo (es decir, con miras a inculcar habilidades y competencias inclusivas).

Principio rector 4

Apoyar el liderazgo escolar en inclusión educativa y la gestión escolar

Un enfoque de diseño universal para la enseñanza y el aprendizaje debe actuar como un recurso y respaldar el trabajo de los profesionales con funciones de liderazgo tanto en el sector ordinario como en el especializado.

Principio rector 5

Fomentar la participación activa de las partes interesadas

Se debe apoyar a las familias, el alumnado y otras partes interesadas de la comunidad para que participen activamente en el proceso de aprendizaje y enseñanza.

Principio rector 6

Promover el seguimiento y la evaluación permanentes

Todo el personal de los servicios ordinarios y especializados debe esforzarse por adoptar un enfoque escolar integral centrado en las barreras y los elementos facilitadores de la enseñanza y el aprendizaje.

Fuente: tomado de Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa (2022, p. 10)

Siguiendo estos principios y en el marco de este proyecto se ha elaborado una hoja de ruta que ayude a los países a cambiar el rol de los servicios especializados (ver Anexo 1).

¿Cómo lo han logrado aquellos sistemas educativos que han dado pasos en esta dirección? El estudio realizado por Echeita et al. (2020) nos ofrece algunos elementos en común de cuatro contextos estudiados (Portugal, Italia, New Brunswick y Newham):

- Todos ellos comparten una visión fuertemente arraigada en la ética de los derechos humanos.
- Se ha contado con la voluntad y determinación política para llevarla adelante, sostenida en el tiempo y, por ello, independiente de cambios políticos.
- Se ha contado con leyes y normas coherentes, que han proporcionado una nueva legitimidad, junto con documentos públicos y de fácil comprensión que expliciten una cosa y la otra. Ello ha evitado mucha incertidumbre y ha facilitado el proceso.
- Se han creado alianzas y complicidades con los principales actores y operadores educativos, compartiendo una mirada común.

- Se ha partido de una planificación flexible a corto y medio plazo, que ha permitido ajustarse a las cambiantes circunstancias y condiciones locales. Pero propuestas seguras y sin ambigüedades respecto a la meta final perseguida, lo que conlleva ser capaz de movilizar una estrategia muy participativa y colaborativa con los principales agentes educativos implicados.
- Una estrategia de comunicación pública eficaz hacia el conjunto de la población, centrada, principalmente, en la idea de (re)construir un sistema educativo de mayor calidad para todos, donde ese todos se interprete ahora como el referido a la totalidad del alumnado, esto es, con y sin necesidades educativas especiales.
- Como parte de la planificación se ha contado con una supervisión/evaluación del proceso sostenida en el tiempo, que permita retroalimentarlo con eficacia y celeridad, pero no solo a un nivel macro (por parte de las administraciones educativas), sino también micro o local (a nivel de centro educativo), mediante una comunicación fluida y cercana con las familias y las asociaciones u organizaciones que las representan.
- Se ha tenido en cuenta, además, que la existencia de un sistema dual de educación (ordinaria y especial) es mucho más costoso que un sistema inclusivo. Evidentemente, el motivo principal no debe ser este, sino la respuesta a un derecho humano.
- Se ha contado con un liderazgo claro y distribuido, a todos los niveles del sistema.

Ciertamente no en todos los casos analizados se ha realizado una transformación de los centros de educación especial. En algunos casos el proceso ha sido el de escolarizar en centros ordinarios al alumnado que estaba en los centros de educación especial, cerrándose de manera más o menos paulatina estos últimos según los casos. En el caso de Portugal sí se ha producido una transformación de estos centros. Pero a su vez en contextos estudiados sí se ha mantenido una mínima proporción de centros de educación especial.

En cualquier caso, este estudio es una muestra de que lo que estamos abordando no es algo utópico o imposible. Como nos han mostrado, lo han sabido implementar, aunque desde niveles muy dispares (locales, regionales o nacionales) y desde tradiciones y realidades culturales, económicas y sociales muy distintas.

De la misma forma, en todos los contextos estudiados se coincide en la importancia del apoyo de la administración, pero también en la necesidad de disponer, por parte de los centros de apoyo/centros de recursos de un modelo de asesoramiento colaborativo (Solé y Martín, 2011), coherente con lo que se entiende por inclusión (Cantero et al., 2022).

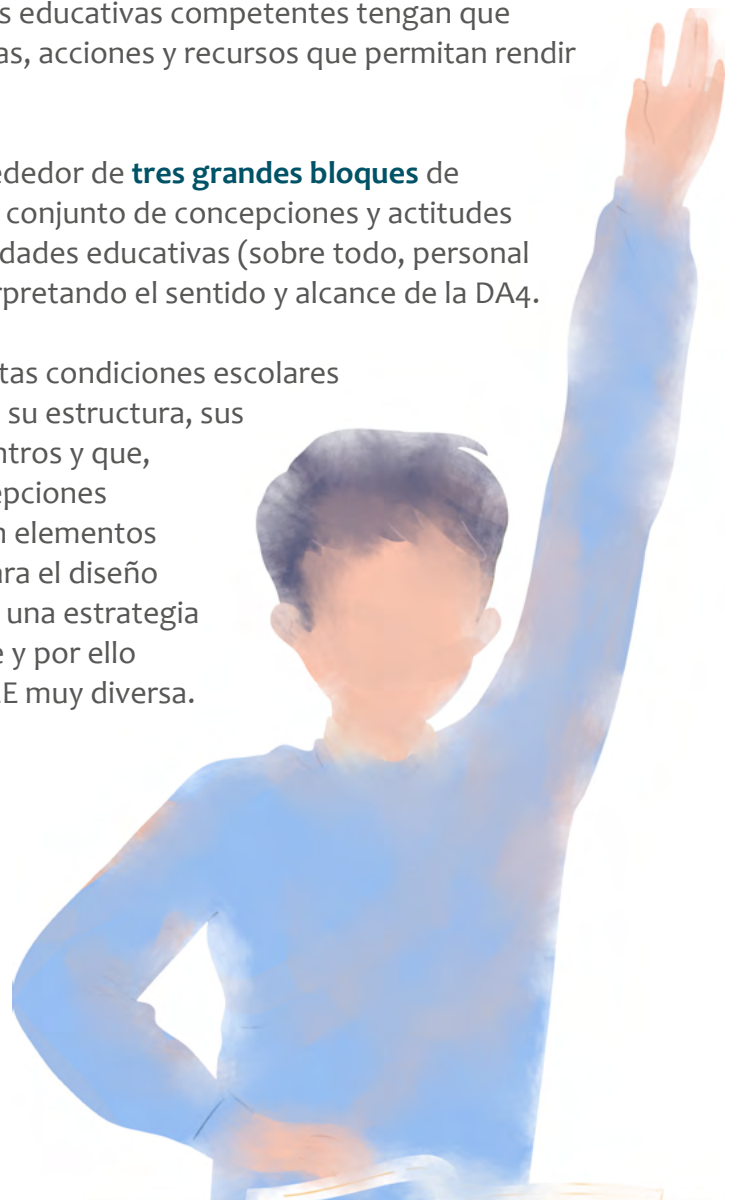
1.2. Finalidad y objetivos del estudio

A este respecto es muy importante para nosotros resaltar que esta investigación no ha buscado, en ningún momento, analizar las culturas, las políticas o las prácticas educativas con su alumnado que se llevan a cabo en los CEE que han compuesto la muestra del estudio. Este NO es, por tanto, un estudio evaluativo de los CEE. Otra cosa distinta es que no estaría de más un trabajo de esa naturaleza, habida cuenta de que hasta donde este equipo conoce, no ha existido hasta la fecha, promovido por las administraciones competentes, ningún programa de evaluación de tan importante conjunto de centros y alumnado. Todo parece apuntar a la creencia (no contrastada) de que por su mera existencia, todos ellos garantizan una enseñanza de calidad a su alumnado, junto con la provisión de los apoyos específicos de otra naturaleza no estrictamente educativa, que muchos de ellos y ellas precisan.

Lo que se ha buscado en este estudio es aportar elementos importantes -pero ciertamente no los únicos-, para el análisis y toma de decisiones de quienes desde su posición en las administraciones educativas competentes tengan que implementar, en su momento, las políticas, acciones y recursos que permitan rendir cuentas con lo establecido en la DA4.

Tales elementos de juicio se agrupan alrededor de **tres grandes bloques** de contenido. Por un lado, nos referimos, al conjunto de concepciones y actitudes explícitas en base a las cuales las comunidades educativas (sobre todo, personal docente, de apoyo y auxiliar), están interpretando el sentido y alcance de la DA4.

El **segundo bloque** hace referencia a ciertas condiciones escolares (fruto de su trayectoria, su dependencia, su estructura, sus recursos, su alumnado, etc.) de estos centros y que, en parte también, condicionan sus concepciones y actitudes siendo que, en todo caso, son elementos que habrán de tenerse muy presentes para el diseño e implementación de un plan de acción y una estrategia que debe ser muy flexible y diversificable y por ello ajustable a una realidad escolar de los CEE muy diversa.



En el **tercer bloque** hemos querido resaltar, por un lado, las voces de las familias de los estudiantes escolarizado en los CEE (como garantes indirectos de los derechos de sus hijos e hijas) a las que hemos podido acceder, y mientras tanto se piensa como dar voz directa a los propios estudiantes, habida cuenta de que tienen derecho a ello también. Una tarea esta que no hemos podido acometer en este estudio. También queremos hacernos eco de otra voz no escuchada en este estudio que es la de la “pareja de baile” en esta dinámica, pareja que no es otra que los centros ordinarios. Ningún baile que se precie resulta airoso y gratificante si ambas partes no se implican con pasión y dedicación al mismo.

Lo que sabemos y conjeturamos a partir de la investigación disponible es que la “contraparte ordinaria”, no está tan por la labor como sería de desear y mucho menos en condiciones de asumir una escolarización con calidad de buena parte del alumnado con NEE escolarizado en los CEE (tal vez de algunos, pero no de los que ahora parece que empiezan a ser mayoritarios, esto es, aquellos con necesidades de apoyo más extensas y generalizadas). En todo caso habrá que estudiarlos/ escucharlos a fondo antes de ver si es correcto convertir las conjeturas en verdades.

Estas intenciones quedaron manifiestas en las principales preguntas que han guiado el estudio:

- ¿Cómo perciben y valoran los CEE participantes la transformación respecto a sus funciones, organización y desempeño que parece derivarse de la DA4 (“Configurarse como centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios”)?
- ¿Cómo perciben y valoran la viabilidad del proceso de transformación, en caso de verlo necesario?
- ¿Cuál es el rol y las funciones que estiman deberán desempeñar en su función como “centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios” según se menciona en la DA4?
- ¿Cuáles son las características en términos de historia, presente y expectativas que propician (o no) su disposición a transformarse en la dirección que apunta la DA4?
- ¿Qué tipo de CEE son: a qué alumnado escolarizan preferentemente en este momento y cuál es su matrícula respecto a años anteriores?
- ¿Qué enseñanzas imparte el centro y cómo las tienen ordenadas? ¿Con qué instalaciones y recursos o servicios cuenta?
- ¿Qué rol han desempeñado y desempeñan las familias de los CEE participantes? ¿Qué niveles de participación tienen las familias en dichos centros? ¿Se ha comunicado e involucrado a las familias en la toma de decisiones relativas al cambio que exige la DA4?, y de ser así, ¿cómo interpretan este mandato?

- ¿Qué acciones se han realizado desde los CEE participantes para acompañar y aportar seguridad a las familias en lo concerniente a dicho cambio de rol?
- ¿Cuál es la cultura profesional de su equipo docente y de sus especialistas y cómo es su comunidad educativa?
- ¿Qué apoyos y en su caso qué barreras perciben que tienen o deberían tener en su comunidad educativa y en la administración educativa a la que pertenecen para emprender este proceso?

Una última consideración que no debe pasarse por alto, aunque se ha apuntado más arriba, es que los CEE participantes en este estudio no son representativos del universo de CEE existentes en España, si bien, seguramente, se parecerán a bastantes de ellos. Se ha configurado una muestra que se denomina “de conveniencia” a tenor de que han sido centros que voluntariamente han querido participar en el estudio tras la invitación realizada por Plena inclusión a través de sus federaciones autonómicas.

El valor de los análisis que vienen a continuación y con vistas a una cierta generalización que suele nombrarse como “naturalista”, puede ser de utilidad tanto para quienes están llamados a implementar las políticas de desarrollo de la DA4, como para quienes constituyen las comunidades educativas de los CEE existentes en España. Podemos anticipar que al igual que ya lo están haciendo los CEE participantes en este estudio, otros pueden iniciar (si es que no lo están haciendo también) proyectos de transformación y mientras tanto llega (si es que llega) el momento de su implementación oficial, para ellos, pueden ser valiosas algunas de las ideas que se deducen de este estudio.

Para unos y para otros el valor de uso de este informe dependerá mucho de que el lector o la lectora de estos análisis (sea quien sea, administrador, directivo o docente, por ejemplo) lleve a cabo un trabajo intencional, explícito (y no superficial) de pensar en las similitudes y diferencias de lo que se dice y desde dónde se dice, con sus propias ideas y actitudes, su realidad y su contexto personal, profesional y social.

Los aprendizajes derivados de este estudio pueden tener valor si uno piensa en que lo que se dice y analiza es convergente o similar a lo que pienso y veo en mi propia realidad, sea que eso que se apunta sea un facilitador o una barrera para tratar de llevar a buen puerto esta iniciativa (¡y siempre que se piense que el viaje en cuestión tiene sentido y es necesario!). Pero también le será de utilidad si aprecia diferencias notables (en positivo o negativo) que le hagan pensar en las razones que las sostienen y en qué enseñanza cabe deducir de todo ello.

2. Metodología



Para el desarrollo de este estudio se ha adoptado una metodología mixta de estrategia concurrente de triangulación (Creswell, 2014). La recogida de datos cualitativos se realizó a través de entrevistas en profundidad y grupos de discusión; los datos cuantitativos se recogieron a través de encuestas.

Se planteó este diseño para recoger las ideas acerca de la DA4 de toda la comunidad educativa en cada caso.

2.1. Participantes

En el estudio participaron siete centros de educación especial de las comunidades autónomas de Andalucía, Aragón, Castilla-La Mancha, Cataluña, Extremadura y Galicia, constituyendo una selección heterogénea en cuanto a su realidad educativa, así como a sus características estructurales y organizativas. En este apartado haremos un breve resumen de las características de estos centros participantes que ayudará a contextualizar el informe y dar al lector o lectora una idea de estos para pasar más adelante al análisis más profundo.

Los centros que participaron en este estudio se pueden diferenciar por su localización territorial, siendo cuatro de ellos de ámbito rural y tres de ámbito urbano. Todos ellos son de titularidad concertada, a excepción de uno, y todos ellos abarcan la Educación Básica Obligatoria dentro de su oferta pedagógica. Además, dos de ellos engloban la etapa de Educación Infantil, cuatro cuentan con el programa de Transición a la Vida Adulta y dos ofrecen otro tipo de programas educativos (capacitaciones profesionales, aulas integrales de apoyo, etc.).

En cuanto al tamaño de estos centros, podemos clasificarlos en función del número de alumnado que escolarizan y del número de unidades con las que cuentan. Dos de ellos escolarizan a menos de 50 alumnos y alumnas, uno de ellos a menos de 100, tres a menos de 150 y finalmente uno escolariza a más de 200 alumnos y alumnas. Destaca, además, que en varios de estos centros se señala la presencia predominante de alumnado con Trastorno del Espectro Autista o trastornos de conducta. En cuanto al número de unidades de los centros participantes, dos de ellos cuentan con menos de 10, cuatro de ellos con menos de 20 y uno con menos de 50 unidades.

Finalmente, es importante destacar la existencia de normativa específica relativa al proceso de transformación de los centros de educación especial en centros de recursos a la escuela ordinaria en algunas de las comunidades que han formado parte de la muestra del estudio. Este es el caso de Andalucía³, Castilla-La Mancha⁴ y Cataluña⁵. Además, algunos centros han llegado a convenios específicos con su comunidad autónoma, poniendo en marcha acciones de apoyo a centros ordinarios.

3. Acuerdo de 20 de marzo de 2012, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Actuación para la Mejora de la Atención Educativa al alumnado escolarizado en centros específicos de educación especial en Andalucía 2012-2015. [Enlace](#).

4. [Decreto 85/2018](#), de 20 de noviembre ([Decreto de inclusión educativa](#)).

5. [Decreto 150/2017](#), de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo. [Resolución EDU/1010/2021](#), de 9 de abril, por la que se dictan instrucciones referentes a la organización y funcionamiento de los centros de educación especial proveedores de servicios y recursos (CEEPSIR) sostenidos con fondos públicos.

Cuadro 2 A continuación, se presenta una tabla resumen de los centros participantes y sus características:

	Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5	Centro 6	Centro 7
Titularidad	Concertado						
	Público						
Ámbito	Rural						
	Urbano						
Etapas educativas	E.I.						
	E.B.O.						
	P.T.V.A.						
	Otros						
N° alumnado	<50						
	<100						
	<150						
	<200						
Equipo profesional	Maestros/as Tutores/as						
	Técnicos auxiliares						
	Especialistas	Profesor/a de tecnología Fisioterapeuta Logopeda Psicólogo/a-orientador/a Trabajador/a social	Audición y lenguaje Fisioterapeuta Orientador/a-estimulador/a Maestros/as de apoyo	Aud.y lenguaje Música Edu. física Orientador/a Edu.ador/a Fisioterapeuta Enfermera Mediadora comunicación	Educación física y psicomotricidad Audición y lenguaje Fisioterapeuta Educadores	Orientador/a Trabajador/a social Logopedas Fisioterapeutas Edu. Física Enfermero/a Monitore/as de extraescolares	Fisioterapeuta Logopeda Psicólogo/a Trabajador/a social
	Externos						

En el estudio **cuantitativo** se llevaron a cabo en total 49 entrevistas: ocho a directores y miembros de equipos directivos, incluido un exdirector; cinco a orientadores; 10 a docentes que tienen o han tenido algún cargo adicional como ser tutores de grupo, encargarse de la coordinación de etapa, o ser antiguos directores del centro; 18 a profesionales de apoyo (especialistas, técnicos de apoyo o auxiliares cuidadores); una a una madre representante de las familias en el Consejo Escolar; y siete a profesionales externos que forman parte del Consejo de Dirección o la gerencia que lleva el centro. Entre las personas entrevistadas se ha contado con dos representantes sindicales (docente y orientadora, respectivamente).

La siguiente tabla presenta la distribución de participantes por centro:


Tabla 1

Distribución de participantes por centro

Centro →	1	2	3	4	5	6	7
Equipo Directivo (DIR)	2	1	1	1	1	1	1
Orientador/a (OR)	1	1		1	1		1
Profesorado (DOC)	6	3			1		
Profesional de apoyo (PROF. AP)	3	2	4	1		6	2
Representante de familias (RF)		1					
Profesional externo (PROF. EXT)	2	2			1		2
TOTALES	14	10	5	3	4	7	6

Como se señala más arriba, se organizaron grupos de discusión con docentes y familias. En algún centro se ha obtenido información también de un grupo de discusión formado por profesionales de apoyo exclusivamente o por un grupo mixto de docentes y profesionales de apoyo. En total, han sido 16 grupos de discusión: nueve con profesionales del centro, en su mayoría docentes, y siete con madres y padres de alumnos y alumnas (uno por centro).


Tabla 2 Distribución de participantes por estrategia de recogida de información y centro

Centro 	1	2	3	4	5	6	7	Total
Docentes (DOC)	1	1	1	1	1	1	2	8
Profesional de apoyo (PROF.AP)		1						1
Familias (FAM)	1	1	1	1	1	1	1	7
TOTALES	14	10	5	3	4	7	6	16

En el estudio **cuantitativo**, la muestra fue de 71 participantes de los cuales 33 (46,5%) fueron familias y 38 (53,5%) profesionales.

De los centros analizados en el proyecto se obtuvo respuesta de cuatro de ellos con esta distribución (Tabla 3):


Tabla 3 Distribución de la muestra por centros

Centro 	1	2	3	7	Total
Frecuencia	24	25	5	17	71
Porcentaje	33,8%	35,2%	7%	23,9%	100%

El análisis de frecuencias de los datos generales nos presenta las siguientes características:

- El **género** de la muestra se distribuyó de la siguiente manera: 55 (77,5%) de las personas que contestaron el cuestionario eran de género femenino y 16 (22,5%) masculino. En el caso de las familias, el 81,8% eran mujeres y en el caso de las profesionales, el porcentaje de mujeres fue de 76,3%.
- Respecto a la **edad** la muestra se distribuyó de la siguiente forma (Tabla 4):

Tabla 4 Distribución de la muestra por edad

Años 	21-30	31-40	41-50	51-60	61-70	Total
Frecuencia	1	11	29	29	1	71
Porcentaje	1,4%	15,5%	40,8%	40,8%	1,4%	100%

Como se señala en la tabla, la mayor parte de los/as participantes tenía entre los 41 y los 60 años en el momento de la recogida de la información, aunque hubo algo más del 15% con una edad entre los 31 y 40 años. Cuando se observa la distribución en función de si la muestra es de familias o de profesionales, vemos que, en el caso de las familias, la mayoría se concentra en el rango 41-60 años (94%). Sin embargo, es en la muestra de profesionales donde aparece un mayor porcentaje de personas entre los 31 y 40 años (26,3% de esta muestra), mientras que el rango de edad de 41 a 60 años baja al 71%.

- Respecto al **nivel educativo** más alto de la muestra, la mayoría (70,5%) tiene estudios universitarios superiores (diplomatura, grado o postgrado), en el caso de la muestra de profesionales este porcentaje asciende hasta cerca del 90% y en el caso de las familias, es menor, en torno al 50%. En esta muestra el 21,2% tiene el graduado escolar y otro 21,2% estudios secundarios, bachillerato o FP.

Si se tiene en cuenta la distribución de la muestra de **profesionales** (Tabla 5) en función del **rol que desempeñan** en el centro observamos que hay bastante variedad en los distintos roles, siendo los grupos mayoritarios: el de los/as maestros/as de educación especial y el de profesorado de pedagogía terapéutica (31,6%).

Tabla 5

Roles desempeñados en el centro	Frecuencia	Porcentaje
Técnico educativo	4	10,5%
Logopeda	2	5,3%
Equipo directivo	6	15,8%
Profesorado Pedagogía Terapéutica	12	31,6%
Profesorado Audición y Lenguaje	1	2,6%
Maestro/a de Educación Especial	12	31,6%
Fisioterapeuta	1	2,6%
Total	38	100%

Cuando analizamos los años de **experiencia** de los/as profesionales de la muestra (Tabla 6) vemos que casi el 50% tiene más de 20 años y el resto se distribuye entre los seis a 10 años y los 16 a los 20.

Tabla 6

Años de experiencia profesional en el centro	Frecuencia	Porcentaje
1 a 5 años	2	5,3%
6 a 10 años	5	13,2%
11 a 15 años	7	18,4%
16 a 20 años	6	15,8%
Más de 20 años	18	47,4%
Total	38	100%

Respecto a la muestra de **familias** y en relación con la **edad del hijo/a** que está escolarizado en el CEE, en la mayoría de los casos la edad está entre los 12 y los 22 años, siendo la edad más frecuente de los 16 a los 18 años.

Tabla 7

Distribución de la edad de los hijos/as escolarizados en el CEE

	Frecuencia	Porcentaje
0-11 meses	1	3%
12-23 meses	2	6,1%
24-35 meses	0	0%
3 años - 5 años y 11 meses	0	0%
6 años - 8 años y 11 meses	1	3%
9 años - 11 años y 11 meses	2	6,1%
12 años - 15 años y 11 meses	5	15,2%
16 años - 17 años y 11 meses	11	33,3%
18 años - 19 años y 11 meses	6	18,2%
20 años - 21 años y 11 meses	6	18,2%

2.2. Instrumentos

Para responder a las preguntas de investigación se han utilizado como estrategias de recogida de información las entrevistas en profundidad (Moriña, 2017) y los grupos de discusión. Para unas y otras se elaboraron guiones generales de preguntas alrededor de las dimensiones de análisis y las preguntas de investigación previstas anteriormente (ver Anexo 2, 3, 4 y 5). Las entrevistas fueron conducidas siempre por un investigador/a del subequipo de investigación y en ocasiones se contó con la presencia de un segundo miembro (cuando así lo permitía el horario acordado). En cuanto a los grupos de discusión, siempre fueron dirigidos por la pareja de investigadores/as y estuvieron conformados por, como máximo, 10 participantes, ya fueran profesionales del centro o familias.

Dado que las entrevistas en profundidad (Moriña, 2017) permiten comprender las opiniones, perspectivas, experiencias y motivaciones acerca del objeto de estudio, fueron consideradas adecuadas para dirigirse a informantes clave de los centros. Los grupos de discusión, por su parte, resultaron apropiados para tratar este tema -una cuestión sensible- con docentes y familias de la comunidad educativa, ya que la dinámica de intercambiar con sus iguales sus posturas e ideas, anima a los participantes a detallar la información y aclarar sus opiniones, obteniéndose datos que no podrían captarse en entrevistas individuales (Liamputtong, 2013; 2017). La combinación de entrevistas individuales y grupos de discusión responde al propósito de obtener la perspectiva más aproximada a la realidad que se vive en cada CEE en torno a este tema.

Por su parte, se planteó la encuesta como instrumento que permitía opinar a todos los profesionales y todas las familias de cada centro sobre la DA4, con el fin de recoger cuantas más voces posibles sobre algunos aspectos complementarios y relacionados con las cuestiones que fueron tratadas en las entrevistas y los grupos de discusión.

Para dar respuesta a las preguntas de investigación, además de las entrevistas y grupos de discusión, se recogió información a través del análisis documental y la cumplimentación de cuestionarios. En cuanto a estos últimos, se contó con el cuestionario sobre 'Condiciones para la transformación' adaptado de Ainscow et al. (2001) (ver Anexo 6), dirigido a los profesionales de los centros participantes, y un cuestionario centrado en las expectativas de transformación de los centros con dos versiones, uno para profesionales (ver Anexo 7) y otro para familias (ver Anexo 8).

2.3. Procedimiento

2.3.1. Toma de contacto y recogida de información

El proceso de investigación se desarrolló en dos fases diferenciadas. Tras recibir el listado de centros participantes, proporcionado por Plena inclusión, dio comienzo una fase de toma de contacto del equipo de investigación con estos. Esta fase comenzó con una primera reunión telemática conjunta en la que participaron todos los centros de educación especial seleccionados, los representantes autonómicos de educación de Plena inclusión (que como explicaremos más adelante, fueron fundamentales para el desarrollo de esta investigación) y el grupo de investigación EQUIDEI. El objetivo de esta reunión inicial fue la puesta en común de los objetivos planteados para la investigación, los plazos previstos y los compromisos a contraer tanto por los centros participantes como por los investigadores/as y asesores/as. Al mismo tiempo, sirvió como espacio para que los centros pudieran resolver sus dudas respecto al proceso de investigación y transformación en el que se estaban embarcando.

Después de esta primera reunión conjunta se adoptó una organización por subequipos, formados por dos o tres investigadores/as asignándose a cada uno un centro educativo con el que se llevaría a cabo el trabajo de campo. El siguiente paso de esta primera fase de toma de contacto fue la reunión, esta vez diferenciada, de cada subequipo de trabajo con el centro educativo designado.



Estos contactos, desarrollados de forma telemática, fueron nuevamente facilitados y coordinados por los responsables autonómicos de educación de Plena inclusión. Dada la idiosincrasia propia de cada uno de los centros educativos que han formado parte del proyecto, este contacto no fue idéntico en todos los casos, aunque el factor común fue la presencia del equipo directivo del centro.

Nuevamente, los objetivos de estas reuniones fueron enmarcar el carácter de la investigación, sus objetivos y las estrategias de recogida de información que se llevarían a cabo, atendiendo a la realidad concreta del centro. Al mismo tiempo, estas reuniones sirvieron para organizar con antelación la futura visita, facilitando el proceso.

Las fechas de las visitas fueron pactadas entre los subequipos de investigación y cada uno de los centros de educación especial participantes en el estudio. Estas visitas tuvieron lugar entre los meses de junio y julio de 2022 y fueron posibilitadas por el equipo y los representantes autonómicos de Plena inclusión. La duración de estas visitas fue de dos o tres días, que se dedicaron a la recogida de información, acordando un horario con el equipo directivo de cada centro para no perturbar la labor educativa de los y las profesionales (se puede consultar un ejemplo de cronograma de este trabajo de campo en el Cuadro 2). En total, un equipo de 11 investigadores e investigadoras formaron parte de esta fase del estudio, organizados en seis subequipos de trabajo.

Esta segunda fase de recogida de información contó con el soporte y aprobación del Comité de Ética de la Universidad Autónoma de Madrid, respaldando los criterios, procedimientos y el desarrollo de esta. En todos los casos la realización de entrevistas en profundidad, grupos de discusión y la cumplimentación de cuestionarios por profesionales y familiares, contaron con la firma previa de su consentimiento de participación, tras haber sido informados/as de los propósitos de la investigación⁶. Todas las entrevistas y grupos de discusión fueron grabados y transcritos para su posterior análisis, resultando en 420 horas de trabajo dedicado a la transcripción.

6. Se puede consultar el modelo de consentimiento informado que fue utilizado en el Anexo 9

Cuadro 2

Ejemplo de cronograma de trabajo de campo en un CEE

Horario	Lunes 6	Martes 7	Miércoles 8
	Investigador/a 1 2	Investigador/a 1 2	Investigador/a 1 2
8:00 - 9:00		2 entrevistas a consejo dirección (E-PROF.EXT)	Grupo de discusión con docentes (G-DOC)
9:30 - 10:30		Visita al centro	Grupo de discusión con familias (G-FAM)
10:30 - 11:00	Descanso- Café		
11:00 - 11:45		Entrevista Madre Representante Familias en Consejo Escolar (E-RF)	Charla con el Alumnado
11:45 - 12:30		Entrevista a Orientadora (E-OR)	Entrevista a Directora (E-DIR)
12:30 - 13:30		Entrevista a Profesional de Apoyo Logopeda (E-PROF.AP)	Entrevista a Directora (E-DIR)
13:30 - 14:30	Comida		
14:30 -15:30	Entrevista Profesional Externo (E- PROF.EXT)	Grupo de discusión con Profesionales de Apoyo (G-PROF.AP)	
15:30 - 16:30	Entrevista Docente (Coordinadora de Etapa) E-DOC	Grupo de discusión con Profesionales de Apoyo (G-PROF.AP)	
16:30 - 17:30	Entrevista Docente (Coordinadora de Etapa) E-DOC		
18:00 - 19:00	Entrevista Docente (Sindicato) E-DOC		

Cuadro 3 Correspondencia entre objetivos, informante e instrumentos

Dimensión	Objetivos	Informantes	Instrumentos	
Dimensión A Temporal	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer la historia del centro. • Describir su realidad actual en lo que respecta a su rol y funciones presentes y futuras. • Analizar su visión/comprensión de cómo podría ser su centro como Centro de Recursos. • Conocer y valorar sus expectativas, visión y ambiciones a corto, medio y largo plazo en el contexto definido por la DA4. 	<ul style="list-style-type: none"> • Equipo directivo • Personal docente • Especialistas • Auxiliares • Personal Administración y Servicios • Representación AMPA 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de la documentación del centro • Entrevistas 	Fase I Toma de contacto
Dimensión B Educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los valores y principios declarados en el centro respecto al derecho a la educación inclusiva. • Analizar y valorar su coherencia (entre valores, políticas y prácticas) y su consistencia o fortaleza. 	<ul style="list-style-type: none"> • Equipo directivo • Personal del centro • Representante AMPA 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de la documentación del centro • Entrevistas 	Fase I Toma de contacto
Dimensión C Organizativa y funcional	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar la cultura y condiciones del centro en su conjunto: tipo de procesos de reflexión que desarrolla el centro; grado y calidad de la planificación de sus mejoras; estilo de la participación de la Comunidad Educativa; estrategias de desarrollo profesional (formación/ proyectos de innovación) que se lleva a cabo en el centro; tipo y grado de coordinación que se lleva a cabo en el centro. • Valorar el liderazgo que se está ejerciendo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Equipo directivo • Personal del centro • Familias 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de la documentación del centro. • Cuestionario de Condiciones para la Mejora. (Ainscow et al., 2001) 	Fase II. Recogida de información
Dimensión D Estratégica	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar los apoyos y barreras (externos e internos) que el centro perciba que condicionen (positiva o negativamente) sus posibilidades de cambio y transformación efectiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Equipo directivo • Personal del centro • Representantes: AMPA, sindical y administración 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos de discusión • Entrevistas 	Fase II. Recogida de información
Dimensión E Político-administrativa	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer las distintas posiciones en relación con el proceso de transformación dispuesto en la DA4 a nivel institucional, así como las barreras y fortalezas que tales estructuras pueden ejercer sobre el proceso de cambio, desde posiciones de liderazgo hasta cuestiones de financiación y responsabilidades 	<ul style="list-style-type: none"> • Administración estatal, autonómica y local. • Personal del tercer sector involucrado 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas 	Fase III Devolución y validación
Dimensión F Evolutiva	<ul style="list-style-type: none"> • Dar a conocer los resultados del trabajo y, en particular, los análisis realizados, con vistas a calibrar su validez y representatividad 		<ul style="list-style-type: none"> • Difusión resumen ejecutivo del informe preliminar. • Escrito de reacciones y valoraciones. 	Fase III Devolución y validación

2.3.2. Análisis

Todas las entrevistas y grupos de discusión fueron transcritos literalmente. Para el análisis del contenido de las entrevistas y grupos de discusión se ha llevado a cabo un análisis temático fenomenológico, siguiendo las propuestas de Braun y Clarke (2006). Se trata de un análisis de carácter interpretativo (Smith et al., 2009), mediante el cual es posible comprender y clarificar la experiencia individual de los participantes. Se basa en un enfoque ideográfico que descansa en la importancia de analizar los casos individuales donde, al igual que en otros estudios, “un análisis detallado de pocos casos particulares es preferible a un análisis más superficial de múltiples casos” (Dangoisse et al., 2020, p. 517).

En este tipo de análisis y tras anotar frases significativas del discurso de los participantes (que en el texto aparecerán entrecomilladas y codificadas), se identifican diferentes temas emergentes. Agrupando desde una lógica inductiva/ deductiva, los temas emergentes se transforman o subdividen hasta revelar, en su caso, un conjunto de temas superordinales que tienen la virtud de dar cuenta de la convergencias y divergencias de los datos analizados.

Por otra parte, en este tipo de análisis temático creemos aceptable ir intercalando las descripciones con los análisis al caso y, hasta cierto punto, con la discusión sobre su significado y alcance. Es cierto que, en los trabajos de corte más cuantitativo, primero se muestran los resultados y posteriormente se discuten, discusión que se sitúa en un apartado específico. No es el caso en este informe donde entendemos que dicha separación conduciría a un escrito y a una lectura más farragosa, que obligaría a un cierto “ir y venir” a las citas y explicaciones de los temas, llegado el momento de discutirlos.

Las categorías de análisis utilizadas se muestran en el Cuadro 4.



Cuadro 4 Categorías de análisis iniciales

Categorías	Subcategorías
Descripción y realidad del centro	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción del CEE • Necesidades de apoyo del alumnado escolarizado • Aumento/disminución de la matrícula • Historia de transformación: ¿qué ha hecho hasta ahora? • Cultura de centro • Características de la comunidad educativa
Visión sobre la DA4	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitación en Proyecto Educativo • Papel del equipo directivo • Valoración DA4 • Interpretación DA4 • Oportunidades • Significado inclusión • Proceso de debate en el centro sobre DA4 • Acuerdo de la comunidad educativa • Perspectiva dentro de 10 años • Alumnado que debería estar escolarizado dentro de 10 años • Miedos/preocupaciones de los profesionales • Funciones/apoyos del CEE como Centro de Recursos • Familias: Percepciones de las familias (centradas en el centro, en general sobre la educación especial y/o la educación inclusiva) • Familias: Acciones llevada a cabo por parte del centro • Familias: Expectativas de las familias respecto a la DA4
Condiciones que han facilitado la transformación	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación • Espacios de reflexión • Participación comunidad educativa • Liderazgo • Canales de comunicación dentro del centro • Predisposición innovación • Preocupación por formación • Enlace/diálogo con el entorno
Apoyos y barreras	<ul style="list-style-type: none"> • Barreras del centro • Barreras externas/Amenazas • Apoyos necesarios para la transformación en CR/facilitadores: por parte del propio centro • Apoyos necesarios para la transformación en CR/facilitadores: Administración (financiación, desarrollo DA4, Modelo de apoyo) • Apoyos necesarios para la transformación en CR/facilitadores: sociedad • Transformación más allá de la escuela: centros ordinarios, percepciones del profesorado del centro ordinario, cómo entiende la inclusión el centro ordinario...

3. Resultados



A continuación, se mostrarán los resultados obtenidos organizados en los grandes bloques temáticos vinculados a las preguntas de investigación. El análisis desarrollado se fundamenta principalmente en los datos cualitativos obtenidos a partir de las entrevistas y grupos de discusión llevados a cabo. La información derivada de los cuestionarios, debido al número reducido de participantes que, a su vez, forman parte básicamente de cuatro de los centros que participan en el estudio, debe ser tomada en cuenta con cautela. Estos datos se incorporarán a algunas de las reflexiones pero, por los motivos expresados anteriormente, no pueden generalizarse a la totalidad de los centros.

Los resultados se presentan junto con citas literales extraídas de las entrevistas y grupos de discusión realizados. Estas citas vienen acompañadas a su vez de un código que nos permite identificar -guardando la confidencialidad- una serie de características de la persona que la ha enunciado. Estos códigos se presentan en el cuadro 5.

Cuadro 5

Sistema de calificación de las citas seleccionadas

Código	Significado
Centro	
1	Centro 1
2	Centro 2
3	Centro 3
4	Centro 4
5	Centro 5
6	Centro 6
7	Centro 7
Estrategia de recogida de información	
E	Entrevista
G	Grupo de discusión
Participantes	
DIR	Equipo directivo
DOC	Profesorado
PROF. AP	Profesionales de apoyo
OR	Orientadores
PROF. EX	Profesionales externos
RF	Representante de familias
FAM	Familias

3.1. Proceso e interpretación de la DA4

3.1.1. “Nadie sabe nada”.

Sobre el proceso relativo al desarrollo hasta la fecha de la DA4 por parte de las administraciones, MEFP y CC.AA.

Transcurridos dos años desde la aprobación de la LOMLOE, y con ello de la activación del calendario para la aplicación de la DA4, “nada se sabe” de los planes del Ministerio de Educación y Formación Profesional al respecto, o al menos así lo manifiestan los distintos grupos de participantes en este estudio. Que no se sepa nada al respecto, no significa, necesariamente, que no se haya hecho nada, solo que de estar haciendo algo, no es público y, por lo tanto, o bien, no se ha hecho partícipe abiertamente a los interesados que, en última instancia, serían los equipos educativos implicados, las familias y las organizaciones en torno a las cuales suelen asociarse; o bien, se hace a un nivel más bien local, en un entorno reducido o con poca difusión.

Que el Ministerio de Educación y Formación Profesional no parece haber tomado ninguna iniciativa al respecto, no significa que las Comunidades Autónomas no lo hayan hecho. Más bien algunas de ellas (Galicia, Cataluña y Castilla-La Mancha) ya habían iniciado acciones, en cierto grado congruentes con lo dispuesto en la DA4.

Es importante recordar que ya en el Marco de Acción que acompaña la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), se ponía de manifiesto que era necesario configurar un nuevo rol a los CEE.

Las escuelas especiales pueden suponer un recurso muy valioso para la creación de escuelas integradoras (inclusivas). El personal de estas instituciones especiales posee los conocimientos necesarios para la pronta identificación de los niños con discapacidades. Las escuelas especiales pueden servir también como centros de formación para el personal de las escuelas ordinarias... La inversión en las escuelas especiales existentes debería orientarse a facilitar su nuevo cometido de prestar apoyo profesional a las escuelas ordinarias para que éstas puedan atender a las necesidades educativas especiales. El personal de las escuelas especiales puede aportar una contribución importante a las escuelas ordinarias por lo que respecta a la adaptación del contenido y método de los programas de estudios a las necesidades individuales de los alumnos (UNESCO, 1994, p. 12-13)

Por otra parte, un año después de tan importante Declaración, el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales⁷, establecía en su Art. 24 relativo a la relación entre los Centros de Educación Especial (CEE) y los Centros Ordinarios (CO) que:

1 “El Ministerio de Educación y Ciencia velará por la vinculación y colaboración de los centros de educación especial con el conjunto de centros y servicios educativos del sector en el que estén situados, con objeto de que la experiencia acumulada por los profesionales y los materiales existentes en ellos puedan ser conocidos y utilizados para la atención de los alumnos con necesidades especiales escolarizados en los centros ordinarios.

2 Los centros de educación especial se irán configurando progresivamente como centros de recursos educativos abiertos a los profesionales de los centros educativos del sector.

3 De acuerdo con el principio de normalización escolar establecido en el punto 3 del artículo 36 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, la Administración educativa promoverá experiencias de escolarización combinada en centros ordinarios y centros de educación especial cuando las mismas se consideren adecuadas para satisfacer las necesidades educativas especiales de los alumnos que participen en ellas.”

(Los énfasis son nuestros).

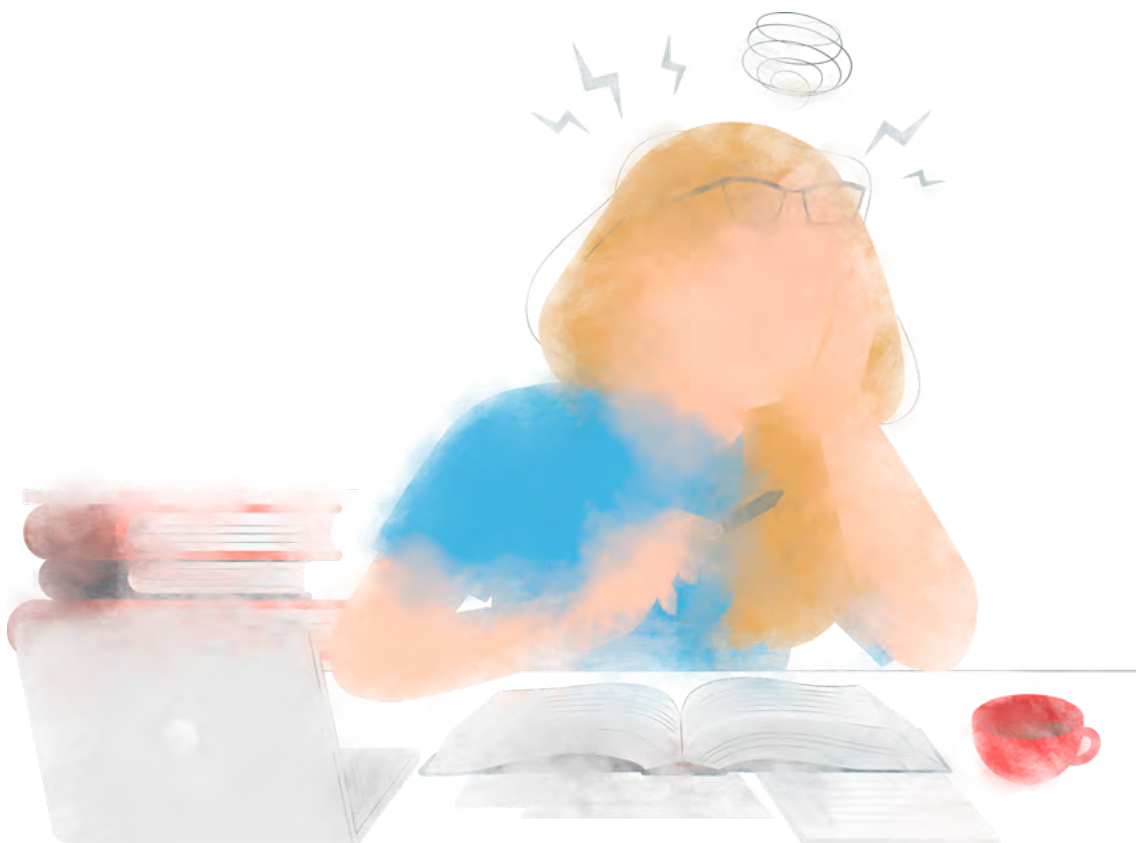
La mención a estas referencias, ¡de hace ya casi 30 años!, está traída a colación a cuenta de la preocupación que puede derivarse de la aparente parsimonia con la que las administraciones educativas se están tomando el compromiso de la DA4 y, a la larga, con un previsible estado emocional de desencanto que afectaría muy negativamente al cumplimiento no ya de lo establecido en la DA4, sino para el avance significativo hacia una educación plenamente inclusiva y de calidad.

En efecto, si (condicional) lo que ya se estableció como norma (y no solo como principio) en 1995, parece haber quedado en general, en poco más de algunas experiencias aisladas, poco reguladas y nunca evaluadas en materia de “educación combinada” y en algunas iniciativas puntuales de colaboración CO/CEE, ciertamente loables, (promovidas, entre otras instancias, por organizaciones como Plena inclusión), entonces (condicional) no sería de extrañar el escepticismo y la actitud displicente de algunos.

7. [Enlace](#)

“Yo no espero ni deseo que la administración clarifique más la DA4 porque lo que tengo hacia ella es, en principio, un escepticismo total. Un rechazo por la falta de coherencia, de seriedad y de profesionalidad política con la que se ha hecho. También una... claridad de que se está manipulando precisamente ese texto porque nos quieren llevar a centro de recursos exclusivamente cuando si lees bien se habla también de centro educativo” (6-G-DOC).

La ausencia de iniciativa por parte del Ministerio de Educación y Formación Profesional y de las Comunidades Autónomas también puede generar incertidumbre, dudas y miedo (a lo desconocido) y, con ello, o bien reforzar el inmovilismo o cambios de poca envergadura.



“Me pierdo en cómo lo van a hacer. O sea, a día de hoy esto está escrito. ¿Pero se va a hacer de alguna manera? ¿Se va a permitir, de qué manera? Porque este año, de momento, nos hemos metido en este pilotaje, micro proyecto, como lo llamemos, de centro de recursos... Pero verdaderamente, no estamos ofreciendo todavía a ser centro de recursos, sino que tenemos esos proyectos tándem, tal y cual. ¿Pero cómo llegamos a esto que está escrito? ¿Cómo nos lo va a facilitar la administración? Ahí me pierdo completamente”. (7-E-PROF.AP).

“Estaríamos más tranquilos todos, todos los profesionales del centro y de otros CEE, si fuera clarificadora la respuesta de la administración sobre cómo se va a llevar a cabo esa transformación” (6-G-DOC).

“Docente 1: [Nos sentimos]Perdidos. Porque sí, está muy bien, ojalá eso se consiguiese, pero todavía no se sabe. Hay que de verdad saber esos medios, esos recursos y ver cómo se va a conseguir para que nos podamos convertir en centro de recursos y que todos los niños puedan decir el centro en el que quieren estar escolarizados.

Docente 2: No hay la suficiente información simplemente se ha llegado hasta ese punto que, la verdad, redactado no está, no es que esté... Está bien redactado, pero quizás sea muy general y creo que nos falta información para saber cómo va a ser dentro de 10 años” (7-G-DOC).

“¿Qué pasaría con nuestros puestos de trabajo? ¿Nos derivarían a otros centros, nos vamos a la calle, nos quedaríamos aquí? Porque si nos quedamos aquí entiendo que no seríamos necesarias cinco personas porque el número de usuarios bajaría mucho” (1-E-PROF.AP).

No sólo se preguntan cómo se hará y será el desarrollo normativo, los CEE también plantean la necesidad de confirmar que los pasos que algunos de ellos han avanzado por el camino de su transformación, con o sin un mínimo puente tendido por sus administraciones, apuntan a la dirección que el Ministerio de Educación y Formación Profesional y las mismas administraciones marcan. La mayoría necesita y solicita una “ruta a seguir” (directrices más claras, orientación, indicaciones acerca del modelo de asesoramiento, planificación que contemple una dotación económica para desarrollar las tareas de apoyo, que contemple formación), pero también la validación (indicadores que permitan la evaluación) de las acciones que han iniciado o/y han logrado y el seguimiento de todo lo que está por hacer.

“A nivel legislativo tenemos que buscar un respaldo para lo que hacemos, porque no hay normativa y esto no está contemplado en ningún sitio. ¿Y cómo lo vamos a hacer?” (2-E-DIR)

“No hay un modelo por parte de la administración. El modelo se ha construido desde los CEE” (5-G-DOC, PROF-AP)

“[Tenemos] Necesidad de un modelo por parte de la administración que guíe el proceso. La falta de estas directrices ha hecho que este centro tenga que moverse para buscar acuerdos específicos a través de convenios que le dé cobertura a la hora de ponerse en contacto y trabajar con los centros ordinarios” (3-E-DIR)

“Ellos seguramente tenían muy claro dónde quieren, dónde queremos llegar, pero a lo mejor les faltó definirlo un poco más, qué eran estos centros, cómo teníamos que trabajar, pero también por otra parte estuvo bien tener unos años de prueba piloto, porque cada uno de nuestros centros [como centro de recursos] nos definiríamos un poco. Pero, esto es como que el tiempo ha pasado muy rápido, y nos encontramos a día de hoy, escuelas que aún no conocen el recurso. A veces [como centros de recursos] también pensamos ¿estamos haciendo lo que debemos hacer?, ¿hay otros que están trabajando en otra línea y es más adecuada? O no y realmente la experiencia nos va a dar luz y cada centro es distinto” (5-E-PROF.AP)

“Claro, algo que no hay, que no está, que no está creado, que nadie nos da normas, ni directrices, ni sabemos hacia dónde vamos, lo estamos inventando nosotros y la administración está ahí como... Igual lo vamos avanzando nosotros pensando que lo estamos haciendo bien y la administración quiere ir por otro camino, así que...” (3-G-DOC)

“Yo creo que las administraciones deberían ir dando pasos y pautas concretas. Por ejemplo, liberar a un docente para que vaya al contexto natural o al centro educativo; y a la inversa. Las administraciones deberían coger las riendas y poner pautas concretas e instrucciones reales” (2-G-DOC)

“En lo que se tiene mucha esperanza es que la disposición por fin regule de una manera seria. Que ahí viniera todo recogido. Pues si nosotros somos los prestadores de los recursos pues necesitaremos una formación, en las líneas base. O si vas a profesionalizar un servicio que ahora se hace de manera como buenamente se puede, o por teléfono, o por la buena voluntad del profesorado...” (1-E-DOC)

3.1.2. “Nada para nosotros sin nosotros”.

Los CEE no quieren ser convidados de piedra en el proceso de toma de decisiones.

Lo que resulta mayoritario entre los participantes es que los CEE (al igual que lo piden las familias en particular como se verá más adelante) quieren ser escuchados y tenidos en cuenta en el marco de las medidas o planes para la implementación de la DA4 que, llegado el caso, se vayan a poner en marcha. No quieren ser “convidados de piedra” porque tienen mucho que decir y aportar.

“Por nuestra parte, yo creo que súper dispuestos. Y ojalá nos llamase la administración en breve para hablar de esto, del camino, de cómo lo vemos desde estos centros. Porque al final realmente es evitar que los chicos vengán a estos centros y darles lo mismo fuera. Entonces creo que debes hablar con el específico para saber qué es lo que hay que darles” (1-E-DIR)

“Bueno yo creo que es esencial que escuchen nuestra opinión. Que nadie imponga. Los principales pilares de una transformación o un equilibrio o como quieras llamarlo, pero es esencial que nos escuchen a nosotros. Que creo que de aquí para atrás nuestras opiniones han valido muy poquito” (7-G-DOC)

“Deberíamos asesorar a la administración. Para que se cree un sistema educativo donde se piense ya en ciertas etapas, como la transición a la vida adulta, y un enfoque centrado en la persona. Que la administración escuche casos reales. Para mí estamos hablando mucho de lo micro, de la realidad, de la praxis, del debate, y luego está lo macro que es la administración. Entonces, ¿cómo aproximamos lo macro a lo micro? Pues, a través de reuniones como esta, a través de formaciones...” (2-G-DOC)

Sin olvidar que, al igual que ellos, la otra parte implicada en el proceso, es decir, los CO, debe participar también en esta planificación aportando su conocimiento y experiencia.

“Si es que el problema de la administración es que ellos, lo que piensan que es, es lo que se hace. Sí que intentamos que lo que se hace se vea, se reconozca y vean que sí. Pero, directamente todo esto ha salido sin antes preguntarnos. Antes de coger y decir: ‘Vamos a hacer esto, vamos a ser centro de recursos’. Por eso al principio teníamos mucho debate, porque no nos habéis preguntado, ni al CO ni a nosotros. No sabéis lo que se necesita, hasta dónde podemos llegar...” (6-E-PROF.AP)

“Si estamos hablando de ser prestador de recursos para el aula ordinaria, lo primero, primero, que deberían escuchar es a los profesores ordinarios para ver qué recursos necesitan o qué es lo que necesitan” (1-E-DIR)

La mayoría de los centros consultados (cinco de siete) se muestran seria y profundamente comprometidos con mejorar “la inclusión/participación” (educativa y social) de su alumnado en los espacios, contextos y actividades comunes, “ordinarias” próximas a ellos, por cuanto consideran que se trata de una dimensión crítica dentro del modelo de Calidad de Vida que muchos manejan y, además, su derecho.

“Nosotros no es que no estemos a favor, nosotros todo lo contrario. Podríamos decir que buena parte de nuestro trabajo es para incluir y para que sepan que nuestros chicos son personas de pleno derecho en la sociedad, que queremos ir a la misma piscina que todo el mundo y a las mismas atracciones que todo el mundo. Si nosotros somos los primeros que lo vemos a diario y las familias nos lo reportan a diario. Los chicos, incluso. A nosotros no nos van a quitar nada si apoyamos la inclusión, todo lo contrario, yo creo que seremos más necesarios” (2-G-PROF.AP)

“Ir con la visión siempre, siempre, de que la persona es capaz totalmente, o sea, la visión de la persona que apoya es que a la persona que estás apoyando es capaz. Tú no te tienes que poner ningún límite, ninguno. El límite, o no, lo tendrá la persona, pero para ti no debería haber absolutamente ninguno” (3-E-PROF.AP)

“A día de hoy estamos trabajando por modificar nuestro proyecto curricular basándolo en torno a las dimensiones de calidad de vida, el enfoque de la planificación centrada en la persona de la familia. Y en eso estamos” (4-E-DIR)

“Nuestro trabajo está centrado en la persona. Si realmente queremos la inclusión, pues lo que tenemos que hacer es abarcar todos aquellos aspectos que rodean a la persona para que nuestro objetivo final sea que la persona sea feliz y que sea autónoma. Que pueda sacar la mayor parte de sus capacidades para poder desenvolverse en la vida como un miembro activo de la sociedad y una persona feliz” (2-E-DIR)

“Pues yo la educación inclusiva no es, no es opinable. Porque estamos cuestionando todo el tiempo y no es opinable. Existe en el marco de derechos, las herramientas y los elementos más didácticos. Más de manejo como tal, ¿no? Y existe todo el tema de los nuevos conocimientos. Cómo se produce el aprendizaje, la contextualización, el tema del beneficio de la vida en común, no tiene, no tiene ningún tipo de cuestionamiento” (3-E-PROF.EX)

“Hay que coger lo positivo de la DA4 y, como derecho que tiene cualquier persona a estar en el sitio que le corresponda con los apoyos que necesite, entonces cuando se pueda hacer eso así, yo lo veo genial, porque cada uno tiene dignidad y derecho a estar donde le corresponde” (2-E-PROF-AP)

“La DA4 yo lo veo una evolución lógica dentro del alumnado de educación especial y viendo la evolución desde cuando se empezó... En la actualidad, siguiendo hacia un modelo inclusivo y una escuela única. Lo cual, es una evolución lógica, que tiene que llegar a ser. Es decir, una escuela común y para todos. Es un reto, pero es lo que hay. Es que esa ley también viene por la propuesta de la agenda 2030, definiciones de la ONU, la UNESCO, todos están mirando hacia esa dirección, así que lógicamente nosotros tenemos que hacerlo así...es la razón de que a lo mejor el profesorado tenga miedo, tenga inseguridad” (1-E-DOC)



Pero reconocen que los pasos dados se han realizado, en gran medida, gracias al compromiso de los propios centros, la insistencia y el trabajo de ellos. Algunos, a falta de respuesta por parte de las administraciones, han tratado de avanzar en “su modelo de transformación”, integrándolo en su proyecto educativo.

“Pero hay que adelantarse, la administración, nunca, si tú no te mueves no te vendrán y dirán toma esto, en todo caso te dirán toma esto y quizás centros dirán esto no lo quiero porque tengo mucho trabajo, y después está mal visto, porque la gente lo vive como claro, me han puesto un recurso, y yo no tengo recursos, y no sé qué. Hay que ir a buscarlo, aquí ha funcionado, hay que explicar lo que hacemos, explicar mucho, salir explicarlo fuera, buscar foros, foros estratégicos, siempre con la administración, inspectores, equipos de asesoramiento, hay que buscar la estrategia, y hay que tener cosas escritas y un poco ordenadas”
(5-E-DIR)

“Llevamos trabajando en este proyecto [de transformación] como centro de recursos, yo creo que desde 2017. Lo incluimos en el plan de centro. En 2017 hicimos un proyecto de accesibilidad cognitiva con un centro de ordinaria de aquí. [...] ¿Cómo lo hemos estado haciendo nosotros? A ciegas. Lo diseñamos desde nuestra percepción. No es necesario tener un tiempo extra. Hay que organizar el proyecto curricular y la programación anual de otra forma. Dándole otro enfoque. Yo en su momento, con nosotros solo hice un DAFO, pero te hablo de hace 7 años”
(2-E-DIR)

“Los inspectores que hemos tenido y las redes que hemos establecido con ellos. Que ha sido pasito a pasito y cada año que ha ido pasando. Hemos establecido redes de contacto y al final todos queríamos trabajar en la misma línea. Entonces hemos ido ahí tejiendo y tejiendo y bueno, pues llegar a este convenio viene de muy atrás” (1-E-DIR)

Sus equipos docentes parecen ser, mayoritariamente, los primeros implicados y defensores a la hora de tratar de garantizar el mejor desarrollo educativo y bienestar emocional de su alumnado. Por ello, están dispuestos (y ya lo vienen haciendo algunos) a explorar e implicarse en distintas/nuevas formas para conseguirlo, esto es, mejores niveles de inclusión.

“Es decir, que hemos recibido formación inclusiva y nos apuntamos porque queremos aprender y avanzar...” (6-E-PROF.AP)

“Tenemos espíritu emprendedor y no dejamos pasar ningún tren” (5-E-DIR)

“Tú ves los proyectos, el plan de centro y, vamos, el claustro se apunta a todo. Hasta a una ronda de aspirinas se apunta” (2-E-DOC)

“No sé, nunca me he planteado el por qué no. Bueno, porque después de muchos años trabajando aquí, veo que siempre estamos abiertos a proyectos nuevos. Nos gustan los retos. Nunca me he planteado por qué no” (5-E-PROF.AP)

También se preparan de manera regular y están atentos a nuevas iniciativas innovadoras (métodos, recursos, TIC) que pudieran ser relevantes.

“La formación, constantemente te marcas algún tipo de reto. Pues vamos, en su momento cuando fue la conducta pues hubo muchísima formación y muchísimos profesionales pasaron por aquí dando, explicando su experiencia, y ahora con el tema de la inclusión pues se están..., con el centro de recursos están apostando, a la vista está ¿no?, en seguida centro de recursos, sí, AIS, sí y si saliera otro servicio, pues también” (5-E-PROF.AP)

“Aquí tenemos el centro regional de formación del profesorado que emite un montón de cursos y la verdad que muy bien. Esa formación la podemos hacer de forma individual y personalizada sin problema. Y si queremos algo a nivel de centro, pues a través de todo el tema de los seguros sociales buscamos formación concreta” (6-E-DIR)

“Y como fortaleza, yo diría también pues eso, las ganas de reinventarse, las ganas de dar soluciones a problemas que nos han trasladado las familias” (1-E-DOC)

“Luego el plan de innovación que tenemos en el cole, lo tenemos cada año y lo actualizamos también mucho a partir del plan de formación del centro” (4-E-DIR)

“Tenemos que estar pendientes, atentos, ser equipo, aportar ideas, empaparnos de todo. Las redes sociales también nos ayudan, hay plataformas visuales que nos ayudan mucho a aprender nuevas técnicas, muchos procesos. A ser dinámicos, a estar actualizados” (2-E-DOC)

La mayoría de los CEE participantes no son beligerantes contra la inclusión, pero sí contrarios a un proceso que pudiera hacerse sin garantías para su alumnado, toda vez que han visto que muchos de los que les han llegado, tras estar algunos años en CO, lo hacen “tocados”, con una autoestima lastimada, y en ocasiones, con comportamientos intra e inter personales y emociones poco ajustadas, algo que, en parte, se explica por una acción educativa inapropiada, nada inclusiva ni profesional, en los CO.

“Al final, el ‘hay que estar, pero no de cualquier manera’ pesa mucho” (7-E-PROF.EX)

“Todo lo que es moverse está muy bien, pero hay que moverse con una garantía. Entonces a veces tienes modelos que te dicen “ahora” y parece que todo tiene que moverse muy rápido a la vez y el derecho está ahí y te obliga a moverte más rápido de lo que estamos nosotros preparados y la sociedad. Entonces yo diría que bien lo de transformarnos hacia modelos, pero hay que hacerlo bien. Porque si no, hay detrás personas que están sufriendo. [...] Porque si vamos directamente a esto es un derecho y hay que implementarlo y hacemos como lo del euro y este día ya se acaban las pesetas, pues no sé yo si eso sería un criterio apropiado. Creo que habría situaciones muy complejas [...] Puede ser que para la ONU quede muy bien porque hemos hecho un check, pero puede ser que la liemos parda. Esto hay que hacerlo bien y no solo el CEE” (2-E-PROF.EXT)

“... que se van a deshacer los colegios de educación especial, decía, es que, a ver, o se hace muy bien o puede ser un caos, un caos, pero en el que van a salir perdiendo, sobre todo nuestros alumnos. Entonces, un primer tiempo también tenemos que mentalizarnos nosotros cuando estamos en la educación especial, que no es sólo decir: venga, venga, que se vayan a los centros ordinarios, sino que hay que hacer mucho trabajo, ¿no?” (4-E-OR)

“Hay que hacer una reformulación de toda la intervención, recursos personales, materiales... Cuando estuvimos en la Asamblea de Plena hablaba de eso, que no es sólo: Inclusión, sí, sí, sí. Yo les hablaba de ser garantes y no permitir ningún experimento. En ningún colegio puede estar dándose un experimento con ningún niño. Porque la vida de la persona pasa, y de repente te encuentras con que tiene 16 años y es para concienciar. “Oye, perdona, yo no quiero que mi hijo sirva para concienciar

al mundo. Que sirva para concienciar al mundo si él se desarrolla como persona y si no sufre ninguna consecuencia”. Es que encima de tener unas necesidades diferentes, lo vamos a convertir en... Esa es mi gran pena y mi gran miedo.” (2-E-DIR)

“Claro. Lo que no puede ser es un perjuicio para el alumnado. Ojalá que sea así y que el futuro esté en los centros ordinarios. Pero siempre y cuando sea en beneficio del alumno” (7-G-DOC)

“Yo creo que es común la preocupación por nuestros alumnos, porque sí que es verdad que sufren en la Secundaria, sufren mucho y al final llegan aquí muchos de ellos sin discapacidad, porque no hay un sitio para ellos. Pero el sitio, claro, el sitio debería ser ese, debería ser ese” (7-G-DOC)

“Porque en muchos casos nuestros alumnos necesitan salir del CO porque los están machacando emocionalmente, psicológicamente. Entonces, no podemos olvidar la opción de seguir trabajando en este centro” (6-G-DOC)

“Y te dicen -Yo es que en el instituto lo pasaba mal, no tenía amigos, no salía... - Y lo que todos buscamos, que es importante la educación, el trabajo y todo, pero, al final lo social es lo que te da el 100% de la felicidad, tus amistades, tu familia...” (6-E-PROF.AP)

“Muchos vienen de la ordinaria, donde lo han pasado mal, y aquí están bien. Están encontrando respuestas a las preguntas que tenían. Entonces, claro, decirles ahora que deben volver a un entorno ordinario... Pues hay que cuidar muy bien donde van a ir” (2-E-PROF.EXT)

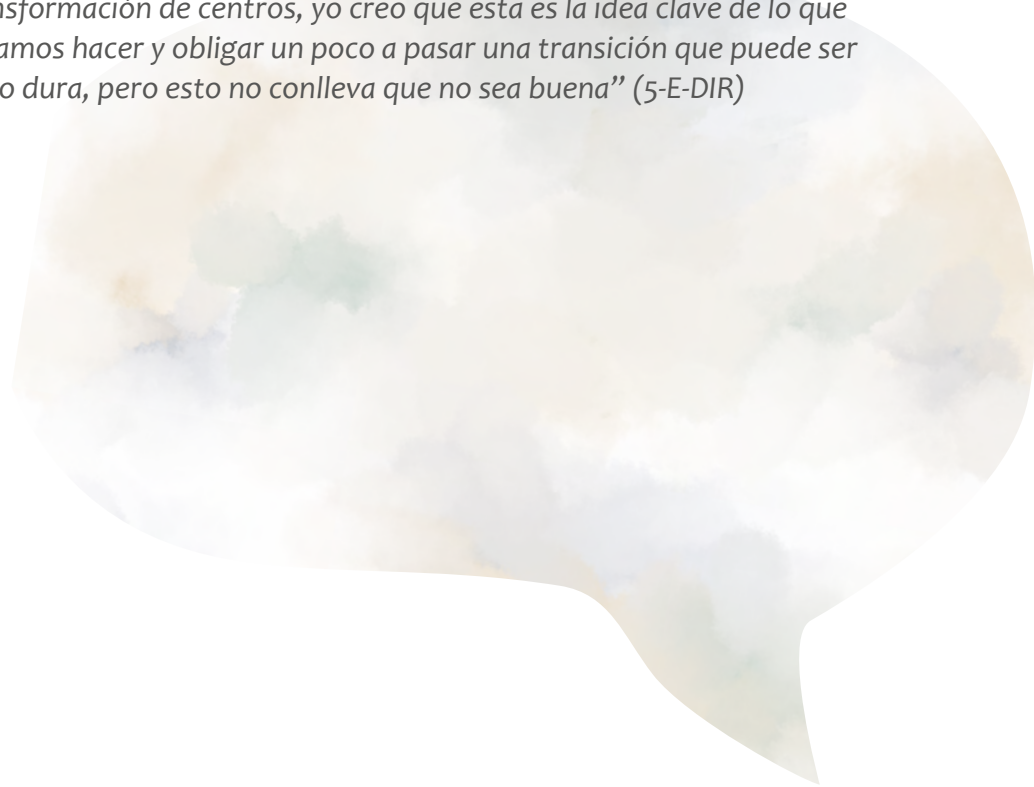


Lo que demandan no es ser consultados a posteriori, una vez elaborados los planes, sino participar genuinamente, en su construcción, sea directamente o a través de sus organizaciones de referencia y también con los centros ordinarios que estén en la zona. De hecho, algunos sostienen que el proceso de cambio debería pasar por un trabajo conjunto entre los CEE y los CO.

“Sabemos que los contextos son muy distintos, muy diferentes, pero la idea precisamente es esa, que podamos formar equipos. Yo apporto lo que yo sé, lo que yo conozco, tú como docente de la escuela ordinaria aportas lo que tú conoces, y construimos juntos. Construimos un cambio de contexto. Generar un contexto educativo que sea más inclusivo para todo el alumnado que tengamos. Nuestra idea siempre es acompañar” (3-E-DIR)

“Entonces, que pudiésemos tener momentos de encuentro con todos los centros, que pudiésemos participar. Nosotros tenemos apertura, pero lo mejor es que los centros creasen espacios y momentos en los que pudiesen debatir con el claustro de profesores los aspectos de la inclusión, aspectos prácticos, metodologías, el que pudiésemos aportar, que pudiésemos conocernos, tener pilotajes con chicos que vinieran para acá y tener una escolarización compartida” (2-E-DOC)

“Habría que hacer una apuesta contundente y decir vamos a dotar al centro ordinario de recursos que pueden estar aquí, con profesionales del centro de educación especial que puedan transitar a la escuela ordinaria. Y que tengamos un trabajo coordinado con los equipos directivos de aquí, equipo directivo del centro ordinario, y poder crear equipos impulsores y transformación. Es decir, una cosa pasaría por crear equipos impulsores de transformación... pero después sería crear equipos mixtos y tandems de transformación de centros, yo creo que esta es la idea clave de lo que deberíamos hacer y obligar un poco a pasar una transición que puede ser un poco dura, pero esto no conlleva que no sea buena” (5-E-DIR)



Y que lo que se vaya construyendo no esté al albur de si les gusta o no a los centros ordinarios.

“Si es verdad que siempre hemos ido con pasitos pequeñitos, que fuéramos casi invisibles, que nadie se sintiera invadido, amenazado por nosotros, ¿vale? Pero sí es verdad que los años y la experiencia nos está haciendo embrutecernos porque ya llega un momento en el que, como ya he dicho con mis compañeros orientadores, qué me queda ya, porque si yendo a buenas, es que disposición nuestra la que queráis, venimos cuando queráis, nos reunimos a la hora que queráis, fuera de nuestro horario, no tenemos problemas, con quien queráis que nos reunamos, lo hacemos como vosotros digáis, respetamos vuestro ritmo. Pero caminemos, o sea, cambiemos cosas, transformemos, es decir, no puede ser, nos ha pasado mi compañera ha estado durante dos trimestres completos yendo un día a la semana todo el día desde las nueve de la mañana hasta las dos de la tarde acompañando a un tutor en aula en docencia compartida. Haciendo modelaje con él, modelado de cómo trabajar con un alumno TEA en el aula, haciendo cooperativo, trabajando por estaciones de aprendizaje, es decir, haciendo cambios metodológicos y organizativos dentro del aula y a los trimestres que ya hemos acabado y hemos creído que ya era suficiente, nos hemos retirado y nos hemos enterado de que el profesor ha vuelto a cómo trabajaba antes. Entonces ya estamos rayando de decir, bueno aquí hay que hacerlo de otra manera. La administración tampoco nos dice cómo hay que hacerlo” (3-E-DIR)

“Es que si esperas no va a ocurrir nunca, o sea, no va a ocurrir nunca. Si esperan no va a ocurrir. Yo creo que el cambio tendrá que venir andando, empezando a andar. Porque vamos, yo sin tener ahí la situación creo que no va a pasar nunca, porque va a depender solamente de, no sé, de, de la predisposición, implicación de cada especialista, de cada persona que esté trabajando en el centro” (3-E-PROF.AP)

“Se reconoce que el centro de educación especial tiene que transformarse hacia centro de recurso en el contexto de la escuela inclusiva. No hay mucho más que decir. Está bien dicho, ahora, cómo tú eso luego lo manejas en el desarrollo de las normativas de cada... Y ahí es donde creo que hay que estar muy atentos. Porque mientras se siga manteniendo conceptos como yo qué sé, como: “alumnos con necesidades de apoyo”, no sé qué y ese tipo de cuestiones esto, está sonando otra cosa. Entonces esto se está hablando desde hace mucho tiempo, antes de la disposición cuarta, o sea esto el tema de la transformación en centros de educación especial. Vamos, esto es antiquísimo, ¿no? Hay una normativa a nivel estatal y con rango de ley, que lo es. Y ahora, ¿qué está pasando? Bueno, pues en España, pues podemos estar dando vueltas de nuevo a la peonza... Pues yo soy partidario. O sea, yo soy partidario y a veces esto nos lleva a problemas y hay que arriesgar, decir mira, vamos a empezar a hacer prácticas, ¿no? aunque no estén reconocidas que estén en la frontera, lo llamo prácticas de frontera y vamos a demostrar con evidencias que esto es posible” (3-E-PROF.EX)

Sin duda este será un enorme desafío para las administraciones porque en esas mesas de diálogo y construcción colectiva pueden confluir intereses personales, posiciones empresariales y organizacionales muy dispares y que no se alinean necesariamente con estas ideas, pudiendo darse el caso de que por algunos se persiguieran, sobre todo, fines espurios conducentes, a la larga, al mantenimiento del statu quo actual.

Docente 1: *Incluso los profesionales de los CO se van a dar cuenta de que esto tiene fecha de caducidad, que es inviable hacerlo en los CO. Vamos a pasar unos años malos, pero se van a dar cuenta que somos un punto importantísimo para la educación.*

Docente 2: *Como algo bueno, también eso, que en “el durante” se va a dar mucha visibilidad a lo que es realmente un CEE.*

Docente 3: *Es lo positivo que vamos a sacar, que encima nos vamos a hacer más fuertes” (6-G-DOC)*

Sea como fuere, lo cierto es que la mayoría de los centros participantes han agradecido sinceramente la oportunidad que Plena inclusión les ha brindado para participar en este proyecto, porque les ha dado una primera oportunidad de ser escuchados y de que “su voz” se lleve fuera de los muros de sus colegios.

“También [son necesarios] estudios como éste, ¿no? Que personalmente yo es la primera vez que me piden mi opinión o se escucha... Entonces estudios así que nos avalan, nos apoyan y esperemos que de aquí a unos años pues también se tengan en cuenta. También es importante” (7-G-DOC)

3.1.3. “Ofreceremos un nuevo servicio”.

Sobre el modelo que los CEE manejan respecto al significado y alcance de convertirse en “Centro de referencia y apoyo a los CO”.

La mayoría de los participantes en este estudio parecen tener claro que el modelo de Centro de Educación Especial de Referencia y Apoyo (CEERA) que ven coherente y apropiado a lo dispuesto en la DA4, es el de añadir un servicio nuevo a su labor habitual como centro para la escolarización de determinado alumnado considerado con necesidades educativas especiales.

“Para mí, te habla de dos grandes historias. Por un lado, la especialización, esa atención a esos chicos que sí o sí requieren una especialización absoluta por sus condiciones. Y, por otro lado, te habla de actuaciones como centro de recursos” (2-E-DIR)

“Los CEE no deberían desaparecer pueden ser centros integrados en la red educativa, pues pueden ser centros en los que los niños de los centros ordinarios vayan a hacer determinadas actividades” (5-E-DIR)



“Creo que quizás sobre todo en el caso de los más mayores, deberíamos abrir también las puertas a que venga gente, vengan alumnos que no les está yendo bien allí” (3-G-DOC)

“Yo, una de las cosas que veo en la DA4, personalmente, es que el marco teórico lo veo bastante bien. Que por una parte exista una atención personalizada... porque sería una panacea y sería mentira decir que todos los niños van al CO, porque realmente necesitan muchos recursos. Pero la idea, yo la veo genial. Atención muy especializada y recursos y apoyos; es decir, una cosa dentro y otra para el exterior. Lo veo perfecto” (2-G-PROF. AP)

“Pues a lo mejor responder a demandas específicas generales de los centros o poder tener una cartera de servicios que nosotros también podamos ofrecer a la gente, porque muchas a lo mejor no se les ocurre. Tiene un problema en el centro, ni se le ocurre. (...) Luego creo que se podría hacer seguimiento de cierto alumnado más específico. Pues eso, como te decía antes este alumnado que pasa a secundaria” (3-E-PROF.AP)

Pero en algunos casos también reconocen que debería proporcionarse más claridad respecto al alumnado que debería permanecer en los CEE.

“La ley en teoría es muy ambigua porque quiere jugar un poco con que en los centros específicos estemos... Ya te dice que va a haber centro de recursos y centro específico para los alumnos que no pueden entrar en la escuela ordinaria. Eso es lo que dice la ley, pero ¿quiénes son esos alumnos? Porque luego en la realidad hay chicos con problemas de conducta que en la escuela ordinaria distorsionan...” (2-E-DOC)

“No tomemos decisiones un poco estrictas, como decir: pues, mira, los niños hasta los 12 años no pasan ninguno a educación especial; esta sería una buena medida a excepción de aquellos niños que necesitan necesidades de apoyo intenso, estos sí, que deberían ser el 5%, estos sí, serían los únicos. Mandar una lista de indicadores de qué criterio deberían reunir, estos podrían entrar, pero los demás no tendrían que entrar. Y poquito a poco ir reduciendo esto de niños y de profesionales e ir al centro ordinario a través de comisiones de equipos impulsores, yo creo en los equipos impulsores siempre que haya una hoja de ruta y un recorrido importante” (5-E-DIR)

En este sentido reflexionan en torno a las etapas educativas, teniendo especialmente en cuenta la etapa postobligatoria y el proceso de inserción laboral, puesto que permitiría, según remarcan, cubrir un gran vacío con el que se encuentra el alumnado y sus familias.

“Es que, claro, está la diferencia entre Infantil y Primaria. En Infantil todavía tenemos una metodología cooperativa, a través del juego... Ahí yo la inclusión la veo necesaria para que los niños desde pequeños tengan esa sensibilización de compañeros que van en silla de ruedas, que comen por botón gástrico, que tienen TEA y gritan... Que son conductas que nosotros normalizamos pero que desde fuera impresionan. Pero luego está Primaria, que entran currículos, contenidos, una metodología diferente, entonces ahí yo me pregunto cómo hacerlo ahí, que ya hay una dificultad de ese currículo y el niño tiene unas necesidades muy específicas que aquí atendemos, cuidamos en todo momento, ¿cómo lo hacemos en un ordinario para que siga en la sociedad y continuemos con el currículo y la dinámica de la clase?” (2-G-PROF.AP)

“Yo no lo veo viable a corto plazo [que el alumnado con más necesidades de apoyo salga de los CEE]. Lo veo hasta los 14/16 y ahí ya veo un parón muy brusco. Es que, a partir de esas edades, estadísticamente creo que hay muy pocas personas en Bachillerato. Entonces en algún lado tienen que estar, y hay muchas menos todavía en FP. Y luego las personas con más necesidades de apoyo tienen que estar en un lado también. Veo más fácil integrar a las personas con más necesidades de apoyo que a los otros. Entonces yo creo que 100% vacías las aulas no van a estar nunca. No lo veo. Ni lo veo como objetivo” (1-E-DIR)

“Lo tenemos que graduar pensando que después lo mandamos a un ciclo formativo, podrá dar respuesta sabiendo que los ciclos formativos no adaptan nada, porque hay que tener la competencia..., que esta propuesta postobligatoria, que está dentro del ámbito que me estoy educando y, por tanto, dentro de lo que es centro educativo y no escuela de educación especial, lo pudiéramos enriquecer muchísimo más -y formar red pública- red compartida con los ordinarios” (5, E, DOC)

“Pues yo posiblemente en nuestro centro sería el haber tejido un sistema en red con los centros de básica obligatoria, tener siempre nuestro centro como recurso a tiempo parcial, la combinada es una muy buena herramienta para algún alumnado de básica obligatoria; y que esos centros de básica obligatoria tuvieran como algo natural que nosotros estuviéramos en su itinerario posterior para alumnado mayor de 16 años y nosotros tuviéramos nuestra red para esa red de más de 16 años, tanto como la empresa privada, como esos centros de FP, etc. y nosotros deberíamos ser un poco los que realizan, pero a pie de obra el seguimiento de este alumnado hasta llegar a esto...” (1-E-DOC)

“Yo creo que sí, están también luchando mucho por la inclusión en el mundo laboral. Que no es nada fácil. Yo creo que en el ámbito de la discapacidad es un gran hándicap porque, bueno, tienes colegios, tienes centros laborales, pero cuando quieres realmente incluir a una persona con discapacidad en el mundo laboral hay muchas trabas. Y sí han conseguido ya a varios alumnos que han conseguido trabajar en Inditex. Y bueno, es una lucha. Los preparan también para examinarse de algunos módulos de FP” (1-E-PROF.AP)

“Hay que contemplar alternativas para seguir avanzando en su proyecto de vida dentro de un entorno segregador, pero tienen itinerarios de vida donde se puede optar por una parte ocupacional. Acabará en un empleo normalizado o no, pero tiene todo un itinerario a su disposición” (2-E-PROF.EX)

Precisamente, en relación con el alumnado que debería permanecer en los CEE, los profesionales y las familias que han respondido al cuestionario arrojan una estimación del porcentaje que actualmente presenta la necesidad de atención muy especializada en sus centros y que, por lo tanto, podría tratarse de la población que se mantendría escolarizada cuando los centros de Educación Especial se transformen en Centros de Recursos.

Los resultados muestran que la mitad de las personas que han respondido (es preciso recordar aquí que contestaron 71 personas pertenecientes a cuatro CEE de los siete centros participantes) cree que ese porcentaje es muy alto, entre el “71 y el 100%” (46,5%). Como se puede apreciar en la siguiente tabla, el resto de las opciones se mueve entorno al 12-15%.

Tabla 8

Estimación del porcentaje de alumnado con “atención muy especializada”

	Frecuencia	Porcentaje
Menos del 20%	8	11,3%
Entre el 21 y el 30%	9	12,7%
Entre el 31 y el 50%	10	14,1%
Entre el 51 y el 70%	11	15,5%
Entre el 71 y el 100%	33	46,5%
Total	71	100%

Cuando se compara a los profesionales (38 participantes, 53,5% del total) y las familias (33 participantes, 46,5% del total) en relación con este resultado (véase la Tabla 9), se observa que estas últimas estiman un porcentaje de alumnado con necesidad de atención muy especializada mayor que el que consideran los primeros, aunque esta diferencia no resulta estadísticamente significativa.

Tabla 9

Diferencia entre familias y profesionales respecto a la estimación del alumnado con “atención muy especializada”

	Familias	Profesionales
Menos del 20%	6,1%	15,8%
Entre el 21 y el 30%	9,1%	15,8%
Entre el 31 y el 50%	9,1%	18,4%
Entre el 51 y el 70%	12,1%	18,4%
Entre el 71 y el 100% *p=0,1	63,6%	31,6%
Total	100%	100%

No se hayan diferencias en función de la variable género. Se trata de un resultado condicionado por la propia distribución de la muestra (el porcentaje de mujeres que ha respondido el cuestionario alcanza el 77%). Ahora bien, si analizamos las diferencias teniendo en cuenta la edad de los de las encuestados/as, vemos que son aquellos que conforman el grupo de mayor edad de la muestra quienes estiman un porcentaje mayor de alumnado con este tipo de atención muy especializada (Tabla 10), aunque estas diferencias tampoco son significativas.

Tabla 10

Diferencias en función de la edad respecto a la estimación del alumnado con “atención muy especializada”

	21-30 años	31-41 años	41-50 años	51-60 años	61-70 años
Menos del 20%	0%	9,1%	13,8%	10,3%	0%
Entre el 21 y el 30%	0%	18,2%	20,7%	3,4%	0%
Entre el 31 y el 50%	100%	18,2%	13,8%	10,3%	0%
Entre el 51 y el 70%	0%	36,4%	10,3%	10,3%	100%
Entre el 71 y el 100% *p=0,08	0%	18,2%	41,4%	65,5%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Estos resultados vienen a confirmar la necesidad de clarificar quién es el alumnado que permanecería en los CEE teniendo en cuenta la consideración de la DA4, pues tanto los profesionales como las familias piensan que podría referirse a la mayoría del alumnado escolarizado en sus centros actualmente. Lo que implicaría que nada cambiara y, efectivamente, los centros se mantuvieran como están, añadiendo, si así lo dice la ley, la prestación de recursos.

De hecho, eso de añadir un servicio nuevo a su labor ya es, en algunos casos, el modelo que están implementando en su ámbito de influencia, sea con el respaldo de alguna legislación al respecto, o sin ella.

“¿Cómo llevamos años trabajando? Pero no es nuevo. Trabajamos desde dentro y hacia afuera. Esto [desde dentro] sería la especialización y esto [hacia afuera] sería el concepto de centro de recursos. Hasta donde nosotros llegamos y con la normativa que tenemos es lo que podemos hacer. Desde dentro, en especialización, ¿qué líneas hemos establecido? Estas cuatro [Modernización y actualización, Formación, Metodologías específicas, y Cultura de equipo y acción tutorial]. Y después, centro de recursos. ¿Qué hacemos? Pues tenemos cuatro bloques que van relacionados con esas líneas de dentro. ¿Cómo contamos esa actualización y modernización? ¿Cómo contribuye a esa sociedad? Ofreciendo terapias individualizadas. Lo que pasa es que a nivel normativo no está regulado. Entonces, con la escolarización combinada que, aunque a mí no me enamora del todo, es un recurso administrativo que me posibilita ofrecer mi centro, mis instalaciones, a otros chicos. [...] Si yo me inscribo en Séneca como intercentro y otro cole también, nos está permitiendo hacer cosas juntos. [...] Las metodologías específicas, ¿hacia dónde las lanzamos? Hacia la creación de un banco de recursos, que es gratuito y está disponible para cualquier persona. Cualquier persona que quiera, puede entrar en la web y descargarse aplicaciones informáticas que están hechas y diseñadas por nosotros financiadas por el Ministerio de Educación a través de proyectos a los que nos presentamos. Pero además hacemos préstamos a familias. [...] De la línea de Formación y la línea de Cultura de equipo, ¿qué sale? Pues asesoramiento a otros equipos y centros, y concienciación, sensibilización, desarrollo de actividades... IES que vienen y nosotros gratuitamente les damos una charla de qué significa diversidad funcional, porque ayuda que la gente lo vea. Y se explican todos los niveles de apoyo y cómo se puede ofrecer apoyo a una persona.”
(2-E-DIR)

Los resultados de la segunda parte del cuestionario relativos al grado de acuerdo que presentan los profesionales y las familias respecto a tres posibles escenarios resultantes de la transformación de los CEE se muestran coherentes con esta propuesta de modelo de centro de recursos basado en mantener las funciones como CEE y añadir un servicio con otras funciones (algunos proponen más, otros menos) dirigidas a CO, ya sea a su alumnado, sus profesionales y/o sus familias.

Los profesionales y las familias que han respondido no parecen decantarse especialmente por un escenario concreto, tal y como puede comprobarse en la Tabla 11. Pero si sumamos los resultados en las opciones de desacuerdo (muy en desacuerdo y parcialmente en desacuerdo) y agrupamos también las opciones de acuerdo (de acuerdo y muy de acuerdo), el escenario que implica que los centros de educación especial se mantengan como hasta ahora (1) y el escenario referido a la escolarización de alumnado a partir de los seis años (2) suman más acuerdos que desacuerdos respectivamente, en comparación con el escenario 3. De modo que hay más participantes en contra que a favor de aplicar la DA4, tal y como propone el escenario 3. Dado que se ha iniciado un proceso de transformación en los cuatro centros a los que pertenecen las personas que han respondido al cuestionario, estar de acuerdo con el primer escenario (mantenerse como hasta ahora) podría implicar, al menos, por parte de los profesionales, sostener y avanzar en este modelo que recogen las citas. Y estar de acuerdo con el segundo, supone también, como leíamos en otras, cuestionar la escolarización obligatoria en CO para su alumnado y contemplar más facilitadores en la etapa previa de Educación Infantil.

Tabla 11

Grado de acuerdo con los distintos escenarios para la transformación

Escenario 1: “se mantienen como hasta ahora”	Frecuencia	Porcentaje
Muy en desacuerdo	13	18,3%
Parcialmente en desacuerdo	21	29,6%
De acuerdo	28	39,4%
Muy de acuerdo	9	12,7%
Total	71	100%
Escenario 2: “escolarizan a partir de 6 años”	Frecuencia	Porcentaje
Muy en desacuerdo	20	28,2%
Parcialmente en desacuerdo	14	19,7%
De acuerdo	26	36,6%
Muy de acuerdo	11	15,5%
Total	71	100%
Escenario 3: “se aplica la DA4”	Frecuencia	Porcentaje
Muy en desacuerdo	25	35,2%
Parcialmente en desacuerdo	11	15,5%
De acuerdo	20	28,2%
Muy de acuerdo	15	21,1%
Total	71	100%

Tal y como puede apreciarse en la Tabla 12, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en función de la muestra de **familias y profesionales**. Las familias se muestran más en desacuerdo que los profesionales respecto a los tres escenarios. Es posible que las familias precisen de más información que la que el cuestionario presenta para recoger su opinión, e incluso contemplen la compatibilidad entre algunos escenarios. Por su parte, como cabría esperar por las citas recogidas, los profesionales se muestran más en desacuerdo con el escenario de aplicación de la DA4 y más de acuerdo con el escenario que mantiene a los CEE como están en el momento actual.

Tabla 12

Diferencias entre familias y profesionales en el grado de acuerdo con los distintos escenarios propuestos

Escenario 1: “se mantienen como hasta ahora”	Familias	Profesionales
Muy en desacuerdo	30,3%	7,9%
Parcialmente en desacuerdo	39,2%	21,1%
De acuerdo	21,2%	55,3%
Muy de acuerdo	9,1%	15,8%
Total	100%	100%
Escenario 2: “escolarizan a partir de 6 años”	Familias	Profesionales
Muy en desacuerdo	45,5%	13,1%
Parcialmente en desacuerdo	15,2%	23,7%
De acuerdo	27,3%	44,7%
Muy de acuerdo	12,1%	18,4%
Total	100%	100%
Escenario 3: “se aplica la DA4”	Familias	Profesionales
Muy en desacuerdo	51,5%	21,1%
Parcialmente en desacuerdo	6,1%	23,7%
De acuerdo	21,2%	34,2%
Muy de acuerdo	21,2%	21,1%
Total	100%	100%

En cuanto a las diferencias en función de la **edad** (Tabla 13), los resultados vuelven a mostrar que los mayores se muestran más reticentes al cambio y están más en “desacuerdo” con toda transformación por poca que sea, mientras que los participantes más jóvenes en la franja de edad 30-40 años, son los dispuestos a la transformación y se muestran más “de acuerdo” con el escenario 3, es decir, aplicar la DA4 como está previsto en la ley.

Tabla 13

Diferencias en función de la edad en el grado de acuerdo con los distintos escenarios propuestos

	Años				
	21-30	31-41	41-50	51-60	61-70
Escenario 1: “se mantienen como hasta ahora”	21-30	31-41	41-50	51-60	61-70
Muy en desacuerdo	0%	0%	17,2%	27,6%	0%
Parcialmente en desacuerdo	100%	9,1%	17,2%	44,8%	100%
De acuerdo	0%	63,6%	55,2%	17,2%	0%
Muy de acuerdo	0%	27,3%	10,3%	10,3%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%
Escenario 2: “escolarizan a partir de 6 años”	21-30	31-41	41-50	51-60	61-70
Muy en desacuerdo	0%	18,2%	20,7%	41,4%	0%
Parcialmente en desacuerdo	100%	0%	20,7%	24,1%	0%
De acuerdo	0%	54,5%	41,4%	27,6%	0%
Muy de acuerdo	0%	27,3%	17,2%	6,9%	100%
Total	100%	100%	100%	100%	100%
Escenario 3: “se aplica la DA4”	21-30	31-41	41-50	51-60	61-70
Muy en desacuerdo	100%	0%	20,7%	62,1%	0%
Parcialmente en desacuerdo	0%	9,1%	24,1%	10,3%	0%
De acuerdo	0%	45,5%	27,6%	24,1%	0%
Muy de acuerdo	0%	45,5%	27,6%	3,4%	100%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Es preciso señalar también aquí que, por la propia distribución de la muestra, la variable género no mostró diferencias ni tendencias significativas.

3.1.4. “Apoyo en diferentes áreas, pero también delimitando competencias”

La mayoría también parece tener claro que lo que ese servicio podría incluir son:

a) Funciones de **formación al profesorado** de los CO sobre las necesidades de apoyo educativo del alumnado con NEE y las acciones psicoeducativas especializadas que algunos pudieran necesitar.



“Luego después entran esos cursos de formación hacia el profesorado, concienciación... Es decir, el centro de recursos no solamente es que... Yo es que le doy mucho valor al profesorado, mucho; entonces creo que hay que empezar a trabajar por ahí y a partir del alumnado, y eso es un trabajo importante del centro de recursos: asesoramiento, formación, todo es lo que hay que dar” (1-E-PROF.EX)

“Podemos formar en estrategias o recursos que se desconocen. Porque si tú no estás acostumbrado a diariamente enfrentarte a ellos, no buscas soluciones. Aquí es obligatorio estar buscando soluciones, porque te encuentras con chicos en los que hoy no funciona una cosa y mañana sí. Y no te puedes quedar parado. Yo siempre digo que no evalúo a mis chicos, me evalúo yo. Yo en una evaluación, si no he obtenido ningún resultado es que lo he hecho fatal. Por eso creo que lo que podemos dar es estrategias” (2-E-DOC)

“Bueno, pues a ver, yo creo que por un lado tendríamos que ser el centro de recursos a nivel formativo, ¿no? de poder formar, aunque ya tengan de base una formación para recibir a esos alumnos, pero luego una, seríamos a lo mejor la pieza que te permitiría esa formación más continuada, más en el día a día, más “me surgen dificultades, en este sentido ayudarme a...” ¿vale?, por un lado, y yo creo que tendría que ser esa. Por otro lado, tendría que ser los recursos más materiales, puros y duros de que estén ubicados y gestionados el préstamo, por decirlo de alguna manera. Y luego tendría que ser también aparte de esa formación más teórica, por decirlo de alguna manera, no más, la que pone el enfoque y el modelo, esa formación más en la práctica, ese apoyo más en la práctica, de “necesito trabajar este contenido con este alumno, cómo, no puedo trabajar, qué tipo de material, qué tipo de ayuda le puedo dar a este alumno”. Entonces pues estar nosotros un poco en esa, en esa orientación” (4-E-DIR)

“Puedo estar aquí o puedo estar en un centro ordinario, igual que trabajamos aquí, en equipo, los profesionales del centro, podemos hacerlo también con los otros profesionales. Podemos ir a darles formación sobre las metodologías que utilizamos, transmitirles pautas. El centro como profesionales que van, informan, prestan material, que forman a otros profesionales” (2-E-PROF.AP)

“La forma que yo he visto que sí funciona es, tenemos un chico en combinada o vamos a una actividad y yo no voy a hablar con nadie, no le voy a decir a nadie lo que tiene que hacer, pero voy a demostrar lo que es capaz de hacer o voy a demostrar con mis hechos lo que se puede conseguir. Y así se están consiguiendo cosas. Así sí. Porque así están viendo a compañeros, ¿no? Por ejemplo, hoy por lo que te comentaba antes, hemos estado hoy en el cole y nosotros llegamos allí y a una niña con parálisis cerebral no la mira nadie porque parece que se va a romper,

es como... Pero yo he llegado, la he cogido, la he sacado de la silla, la he puesto allí con el huerto a que diera con el sachó, no sé qué y ya empiezan a venir los profesores, la llaman “CL”, la empiezan a hablar, ya empiezan a venir los niños, ya es otra cosa. Yo creo que las cosas no se pueden, no se pueden cambiar, a las personas no las pueden cambiar por mucho que le comas la oreja. A la persona las tiene que cambiar demostrándoles que las cosas funcionan. Y entonces es un poco lo que ahora mismo creo que podemos hacer. Y pelearnos mucho con la administración. Pelearnos mucho con la administración, mucho. Yo he tenido conversaciones con mi inspectora de horas y horas y horas explicándole todo esto que te estoy explicando a ti, intentándolo hacer ver por qué nosotros tenemos que hacer esto y no lo otro y... Pero claro, al final ellos se van a una ley y te dicen ‘que sí, que eso que tú me estás diciendo yo lo entiendo y que sí, que ojalá fuese así, pero que no puede ser’. Entonces pues de momento ahí vamos” (7-E-DIR)

En este proceso de formación señalan su papel a la hora de facilitar el “cambio de mirada” del CO en dos sentidos. Por un lado, respecto al alumnado que presenta dificultades o que consideran especialmente desafiante.

“Bueno, favorecer en el cambio de mirada, en cómo miran al alumno, darle valor a los pequeños cambios que hacen... Darle valor al esfuerzo que hacen, que realmente están haciendo un esfuerzo, que sí que son niños y que, si han llegado hasta ahí, a veces también asumir un poco la culpa el adulto, es que no ha habido una actuación correcta, el plantearse que no lo hacemos todo perfecto también cuesta. A que los escuchen también, porque los niños nos dicen muchas cosas, no, porque te está haciendo esto, no sé, no sabría decirnos...” (5-E-PROF.AP)

“Tenemos que ir cambiando miradas en las escuelas ordinarias. La tendencia es “desconozco cómo trabajar con este niño, y necesito que alguien que sepa más que yo lo haga”, y ese alguien somos nosotros, pues te echamos un cable, pero ese niño tiene que tener la oportunidad, es más, tiene el derecho de poder estar en la ordinaria como cualquier crío” (5-E-OR)

Por otro lado, cambiar la mirada respecto a la responsabilidad que debe asumir el docente con todo el alumnado en el marco del derecho a la educación inclusiva.

“Empoderar al profesorado para que entienda que es profesor de toda el aula” (5-G-DOC, PROF-AP)

“A ver, yo creo que debería haber también una parte que tuviera que ver con formación y capacitación, con acompañamiento de procesos de cambio hacia implementación, por ejemplo, en metodologías inclusivas. No solamente esta idea de apoyar al niño, sino apoyar al centro, a los equipos educativos en procesos de cambio e implementación de maneras de hacer, metodologías, sistemas de organización para una escuela diversa” (3-E-PROF.EX)

“Yo creo que aún los maestros, o algunos maestros, que ven como más difícil la inclusión por decirlo de algún modo, no se plantean aún que esto es un derecho de los niños, de las personas. Y luego es como, otras que difícil me va a ser, no llevar a cabo este reto, cómo voy a tener ese niño en el aula, no soy capaz, no tengo recursos. Y creo que no nos planteamos aún que esto es un derecho y que tenemos que luchar para ver cómo mejoramos nuestra situación contextual no, nuestra situación como profesionales, para empoderarnos, para hacerlo realidad, y no pensamos todavía esto es un derecho voy a trabajar para hacerlo posible” (5-E-PROF.AP)

En el marco de apoyo al docente proponen posibilidades diversas como diseño de actividades, materiales, co-docencia (lo que requiere considerar que no toda actuación con esta denominación responde a los mismos principios y estrategias de relación como muestran Paulsrud y Nilholm, 2020).

“Yo me imagino al equipo que ahora mismo estamos aquí de manera itinerante, pasando determinados periodos dentro en la escuela ordinaria, haciendo docencia, haciendo docencia compartida, entrando en las aulas, enseñando y aprendiendo, porque a nosotros lo que nos pasa es que podemos saber a lo mejor mucho de hacer ajustes razonables, pero no sabemos de trabajar en un aula ordinaria porque no es nuestra realidad” (3-E-DIR)

“Como parte del centro sería... Yo siempre digo que tendría que haber dos maestros en el aula y que uno de ellos tendría que ser un maestro de educación especial, pero no un maestro que haya estado en la ordinaria siempre, sino un maestro de educación especial de una escuela de educación especial” (5-E-PROF.AP)

“Pero yo creo que estaría bien el poder hacer observación, no observación sino intervención directa. Yo creo que aquí se beneficiarían mucho las escuelas ordinarias, poder tener un profesional, pues hoy me quedo aquí, o durante esta semana estoy en este centro y con este alumno, porque muchas veces cuando van no ven el problema” (5-E-PROF.AP)

b) Asesoramiento al profesorado de los CO para llevar a cabo de manera colaborativa los procesos de adaptación curricular personalizada que algunos alumnos con NEE precisan a cuenta de sus necesidades de apoyo singulares.

“Estamos nosotros saliendo fuera y esto es genial, porque al final también nos vamos conociendo, hacemos también mucha red con los profesionales de la escuela ordinaria, nos conocen más, tienen como más interés también para saber cómo trabajamos dentro, que esto al principio no pasaba y ahora sí. Es como, ¡ostras!, cada vez estamos teniendo más niños con necesidades de apoyo en las aulas vamos a ver en el centro específico cómo lo están haciendo porque a lo mejor tenemos que hacer cambios en el entorno, en las aulas, en los materiales, en el plan metodológico etc. Y hay escuelas que ya nos piden venir” (5-E-PROF.AP)



“Entonces, desde mi punto de vista, un centro de recursos tiene que estar... tiene que hacer todo el trabajo en la escuela ordinaria, ¿eh? Y tendría que estar focalizado en los equipos educativos. Se ha de hacer centro de recursos a los equipos educativos. Lo que hay que hacer es empoderar, capacitar y dar recursos a la propia escuela. Generando recursos que sean un poco más difíciles de conseguir, ¿no? Pues no sé, adaptaciones muy complejas, asesoramientos en aspectos de casos más difíciles, no es solamente por la gravedad del niño o de la niña” (3-E-PROF.EX)

“El marco general de nuestra intervención es capacitar y empoderar al entorno” (5-E-DIR)

“Al igual que de facilitar que los centros que requieren personal también estén actualizados, o el ser la pieza clave entre medio de... mira que ahora está este sistema de comunicación... vamos a ver si con este alumno podemos, ¿no? Bueno, yo creo que un poquito en ese sentido. Y luego yo creo también acompañar a los compañeros en centros ordinarios, en el acompañamiento a las familias” (4-E-OR)

“O cuando en la tutoría tú tienes un alumno con capacidades diferentes, vamos como centro de recursos y lo conoces, pero la clase de al lado como no tiene ese niño pues no lo conoce. Lo suyo es que todo el equipo lo supiera, lo trabajara, vinieran aquí, contaran experiencias... Lo que pasa es que eso lleva mucho tiempo y tú si tienes tu horario del colegio, tu claustro y todo, faltaría tiempo para ese tipo de diálogo con otros profesionales” (6-E-PROF.AP)

“A nivel de profesionales, un maestro de la ordinaria, pobrecito, es que también se les está pidiendo que sepan de multinivel, que elaboren material, pero es que, a lo mejor, ya hay personas que pueden asesorar, elaborar estos materiales, como las que tenemos aquí. Nosotros nos hemos especializado. Entonces yo lo veo todo en uno. Por eso no le tengo miedo a la transformación, porque yo no entiendo que este centro vaya a desaparecer, porque sé que tiene que dar tanto al resto de la comunidad que son estos diálogos. Estas son ventanas abiertas al desarrollo. Diálogos en forma de áreas de intervención. Es muy bonito el esquema, ¿a que sí?” (2-E-DIR)

“Que podría ir desde adaptar un material, a una orientación, una guía, un apoyo para los primeros días de cómo poder llegar a ese alumno que igual nosotros podemos tener más experiencia que algún profesor en concreto que nunca se ha visto en la situación. Puede ser simplemente enseñar a adaptar materiales, recursos a lo mejor tecnológicos que no tengan ellos” (1-E-DOC)

“Ya hemos hecho un poco ese camino en el sentido de que ya nos hemos prestado como centro de recursos a centros ordinarios y, por ejemplo, tuvimos dos chavales pequeños que, hablando de esa especificidad con el tema de la alimentación o con el tema de cómo intervenir con un sistema de comunicación primario, sí que hemos sido centro de recursos para asesorar a esos centros y esos tutores de aula que incluso algunos eran PT, pero no tenían la especialidad o no habían indagado en esos temas” (2-G-PROF.EXT)

“Entonces, es muy importante el papel que se juega aquí, lo que se hace de asesorar a otros CO, Institutos, las tutorizaciones, ver cómo se manejan otros profesionales en CO...” (6-E-PROF.AP)

c) Préstamos de algún material específico de uso individual para apoyar la acción educativa/terapéutica para algunos alumnos o alumnas en particular que resulte de difícil (costosa) dotación y generalización a los CO. Algunos mencionan la posibilidad de ofrecer materiales que los CEE han elaborado, poniéndolos a disposición de personas interesadas ya sea familias o/y profesionales en su web.

“La parte de intercambio de recursos, porque sí que es verdad que a veces hay recursos muy específicos, incluso recursos de intervención o de evaluación muy específicos concretos, que pudiera ser interesante compartirlos con la zona” (1-E-PROF.EX)

“Nosotros, como centro de recursos, ya aportamos diferentes recursos de acceso gratuito en nuestra web. Te hablo de guías, fichas, diferentes trabajos utilizando estrategias también distintas, aplicaciones para el alumnado” (2-E-DOC)

Se propone, asimismo, la elaboración de materiales específicos cuando así se requiera.

“Luego en el día a día, necesitamos reuniones con los tutores para elaborar materiales juntos, necesitamos elaborar mucho material tanto para el aula como para casa. Para ir al médico, por ejemplo, con los niños autistas es necesario anticiparse y hacemos cosas muy chulas...” (6-E-PROF.AP)



d) **Compartir instalaciones, servicios y equipamientos** especializados (por ejemplo, salas multisensoriales, piscina accesible, fisioterapia, etc.) igualmente de difícil generalización. Vinculado a esto, estaría, para algunos, la opción de reforzar la escolarización combinada.

“Y es que no todos los coles tienen que tener piscina, no todos los coles deben... Los medios económicos son finitos. Un centro de recursos con instalaciones y profesionales especializados puede actuar perfectamente si otros centros vienen aquí. Esas instalaciones ya están. ¿Qué vamos a hacer con ellas? ¿Las tiramos abajo? ¿Para poner una piscina en cada centro? No tiene sentido. Vamos a optimizar los recursos que hay” (2-E-DIR)

“Yo ahora mismo así a corto plazo solamente lo veo como, por ejemplo, como yo tenía en mi mente antes del COVID pensando que la administración nos lo iba a permitir, ¿vale? Nosotros tenemos muchos chicos en combinada. Con los chicos que teníamos en combinada teníamos una relación estupenda y una relación súper coordinada con los colegios ordinarios. Entonces yo antes de que viniera la pandemia planteé, se lo planteé a gerencia, se lo planteé a los compañeros y tal y dijimos... Pues vamos a organizarlo de manera que todos los martes estén en los coles ordinarios y todos los jueves estén aquí, que todos los lunes estén allí, que todos, pero todos ¿vale? De manera que, en ese caso, el profesor de apoyo estaría única y exclusivamente para los que estaban en combinada. Al estar en combinada nuestra metodología de trabajo es completamente diferente a la de un cole ordinario. Nosotros trabajamos con las familias, trabajamos con el entorno...” (7-E-DIR)

“Yo para mí lo ideal no sería solamente ser SAAE, ¿no? sino este centro, no abierto como centro de educación especial, sino como un centro más en el que pudieran venir alumnos de otros institutos a hacer, si tenemos aquí algo de jardinería, pues por qué no está aquí el módulo de jardinería en lugar de en “Z” y vienen aquí y somos nosotros los que damos el módulo de jardinería. Entonces ya tenemos un modelo real, ¿no? de un contexto real” (7-G-DOC)

“... creo que podemos como fisioterapeutas ser centro de recursos con el centro de CO y cualquier crío... poder llamarnos y poder darle al otro profesional nociones, asesorarle sobre lo que puede hacer a nivel físico sobre adaptaciones, ayudas técnicas y todo eso” (6-E-PROF.AP)

e) Ser, en efecto, **centro de referencia** (local o supralocal, por ejemplo, a nivel autonómico) bien respecto al conocimiento experto sobre las necesidades de apoyo específicas de algunos alumnos o alumnas, o bien respecto a un ámbito muy necesario y muy poco atendido desde los CO como es, por ejemplo, todo lo relativo a la formación y preparación para transición a la vida adulta y al empleo (sea este de la naturaleza que sea; protegido, especial, ordinario con apoyo, etc.) del alumnado con NEE.

“Pues, ahora mismo, la facilidad para ser centro de recursos es que nos conoce mucha gente y nos buscan” (6-E-PROF.AP)

“Hay un centro de referencia, pues llámalos, que hay este que nos mira mal por la mañana. Pues no, a ver, primero detecta las necesidades de apoyo, ¿sabes? Quiero decir, ¿qué me estás planteando, qué necesidad tienes? ¿Qué te lo saque del aula 50 minutos? No es eso. Te estás equivocando de historia. Porque entonces lo que no quieres es al alumno en el aula” (1-E-DIR)

“Y yo decía que mi ilusión, mi visión, del centro de recursos a lo que se supone que se va a convertir el centro de educación especial, tengo la ilusión de que sea la palanca de transformación” (3-E-PROF.AP)

“Te decía que el hecho de haber salido fuera y haber colaborado con gente de diverso tipo y yo creo que también ha sido algo muy importante, Porque ahora yo, yo soy muy consciente, muy partidario, muy creyente si me permite la palabra de que la transformación la tiene que hacer la escuela, no se puede hacer desde la educación especial, antigua. Y nosotros tenemos que sumar los recursos y la experiencia que tenemos y transformar también nuestra manera de hacer las cosas en un contexto que no es nuestro” (3-E-PROF.EX)

“Tenemos que poner un ojo en trabajar en un desarrollo de formación profesional y de atención temprana, pero además tenemos que ir poniendo el ojo en actuar como centro de apoyos a los centros ordinarios en el desarrollo de atención especializada, y en ese caso hay que insistir en revisar toda la metodología específica. Las metodologías específicas no son de copiar y pegar de internet” (2-E-DIR)

f) Acompañar, apoyar y asesorar a las familias. En estas funciones, los centros señalan también la importancia de las familias contemplando su participación en distintos grados: desde la necesidad de acompañar a las familias en el proceso de transformación, darles confianza, ser un profesional de referencia, hasta contar con ellas como colaboradoras necesarias. Apuntando también que pueden contribuir a la sensibilización de las familias de los compañeros y compañeras de sus hijos e hijas.



“Y creo que podemos hacer cosas pues pequeñas cosas sencillas que mejorarían: 1) los itinerarios por el sistema educativo; 2) el manejo de los recursos por parte de las familias. Quiero decir, las familias navegan a ciegas muchísimas veces” (1-E-DOC)

“Si por ejemplo imagínate, esos alumnos que tenemos, los recolocan en centros concertados y va un profesional de aquí, a los padres los tranquilizas. Porque saben que va alguien de aquí, y piensan que sus hijos van a estar bien. Porque tienen confianza y seguridad en nosotros, eso es lo que pasa. Sobre todo, aquellos padres cuyos hijos ya estuvieron y los tuvieron que sacar. Yo estoy convencida de que, si mi grupo de alumnos que tengo ahora creamos un aula y voy yo, no van a poner peros, van a estar tranquilos, porque ya voy a ser yo la primera transmisora en decírselo” (1-E-DIR)

“Nuestras familias también contribuyen a la formación. Hay veces que a padres yo les he pedido que vinieran a hablar de la experiencia con sus hijos a otras familias, porque hay padres que tienen que conocer y otros que no terminan de aceptar a sus hijos” (2-E-DOC)

“Nosotros consideramos que las familias deben estar dentro del equipo que se forme. Esto es una parte que yo como madre, la veo muy alejada en el CO de mis hijos. Esta postura que hay entre centros y familias. Tiene que haber una sinergia porque estamos hablando de los niños y eso yo no lo vivo como madre. Pero aquí, sí hay que transformar, como profesional considero que es una parte fundamental. Estamos hablando de que somos un equipo y nos contamos lo que hacemos cada uno porque el niño es un todo y la familia está presente” (2-G-PROF-AP)

Siguiendo con los resultados arrojados por las entrevistas y los grupos de discusión, así como parecen tener claro lo que **SÍ podrían ofertar**, también tienen claro lo que **NO estarían dispuestos a asumir** o sería muy difícil, por entenderlo contrario a sus funciones y concepciones educativas o por estar lejos de sus competencias profesionales.

“Hacerse cargo” exclusivamente (sin implicación del profesorado del CO), del alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en los CO (provenza de los propios CEE o del propio centro), y a modo como si de un “profesor/a de apoyo particular” se tratara.

“Yo me negaría a ir a una clase donde sólo fuera a llevar material y a estar con las personas que tienen discapacidad en el aula. Me negaría. Es que no va conmigo [...] Yo voy a ayudar a todos. No voy a ser la que va ahí para que aprenda un poco el que no sabe. No, no voy a ser esa. Yo voy a participar al mismo nivel que tú de la educación de todo el grupo. Porque si no, no tiene sentido. Seguimos segregando. Yo tengo que cambiar esa cultura que tienen los chicos cuando va alguien a ayudar” (2-E-DOC).

También apuntan varios participantes con mucha clarividencia que tienen claro que **no todos los CEE están ni estarían en condiciones de implementar todas las funciones** señaladas, en particular a las relativas a la formación y sobre todo a las acciones que pudieran entrar bajo el paraguas del “asesoramiento”.

“Hay que mejorar primero el centro específico para que luego podamos también mejorar lo otro. Es que uno sin otro no sería tampoco...”

(7-G-DOC)

“Si tenemos que hacer un diseño para todos los centros de educación especial, va a ser complejo. Porque no son iguales unos de otros... [en otros centros] hay alguna gente muy trabajadora y otra gente pues como en cualquier otro centro, que no tienen ninguna formación específica, ni ninguna formación especial, ni se dedicaron a profundizar en cómo manejar la discapacidad intelectual” (1-E-PROF.EX)

“Quizás tendríamos que establecer que no todos los coles deben tener todas las especialidades, independientemente del número. Sino que habrá que ver cuáles sí y cuáles no. Habrá que hacer una separación de recursos y organizar un poco qué es lo efectivo, porque cuando uno está limitado no puede dar todo a todos los chicos independientemente del punto geográfico donde esté” (2-E-PROF.AP)

“Entonces una vez que seamos capaces de hacer ese catálogo, pues a ver qué se puede hacer desde los centros... pues estaría muy bien que la escuela ordinaria accediese a nuestros recursos y acompañásemos a los profesionales que en esas escuelas son muchas veces los profesionales únicos o dos personas dentro de un claustro, etc., etc. Bien, pues determinemos un catálogo con 20 necesidades y después nuestros centros que opten por proyectos a cubrir las necesidades que ellos creen que pueden cubrir. Y seguramente con los medios actuales después pasaremos, ojalá, a que hubiese una demanda de más medios porque estamos todos desbordados, pero no estamos en esa fase. Estamos en la fase de que ni siquiera hemos producido un acercamiento a las necesidades” (1-E-DIR)

En efecto, tanto una formación como un asesoramiento psicopedagógico de calidad, eficaz y eficiente, requiere de un modelo de actuación apropiado y riguroso, de carácter constructivista y colaborativo (Martín y Sole, 2011). Algo que no se improvisa de la noche a la mañana por cuanto se necesita aprender unas capacidades específicas dirigidas, entre otros ámbitos, a construir una relación de confianza, definir, colaborativa y apropiadamente una demanda coherente e implementar un plan de acción secuenciado y recursivamente revisado.

Ello apunta a que será necesario, entonces, implementar procesos de acreditación serios de los CEE para delimitar quién puede (y quién no) ejercer alguna o todas estas funciones con eficacia. Este proceso de acreditación es el que, por ejemplo, se ha hecho en Portugal con sus CEE para reconvertirlos en Centros de Apoyo a la Inclusión.

También se apunta a que los docentes no querrían perder la posibilidad de llevar a cabo un trabajo educativo con el alumnado con NEE -digamos más desafiantes-, por cuanto es con ellos directamente donde adquieren y testan cotidianamente las competencias que, llegado el caso, podrían ayudar a otros a asimilar.

Si pierden la experiencia del trabajo educativo habitual, a corto o medio plazo pueden quedar desfasados en los saberes y procedimientos que este alumnado con necesidades más complejas necesita. Por ello, muchos de ellos no querrían desvincularse de sus CEE de referencia.

“Que sí como centro de recursos, claro que sí, y lo hacemos y cada vez nos va mejor; y tenemos un montón de tutorías individualizadas con el resto de los CO, pero no creo que deba desaparecer el CEE porque va unido. Que nosotros funcionemos como CEE hace que podamos ser centro de recursos, no una cosa u otra” (6-E-PROF.AP)

“El CEE permite que yo pueda actualizar mi formación, que luego llevo al CO” (2-E-DOC)

3.1.5. “Los CEE siempre serán necesarios para algunos alumnos o alumnas”. ¿Tiene límites la inclusión educativa?

La mayoría de los participantes en este estudio parece tener claro, por unas razones u otras, que “siempre serán necesarios los CEE”. Porque, obviamente a corto, pero incluso a medio y largo plazo, no ven que los CO estén en condiciones de ofrecer una respuesta educativa de calidad al alumnado con necesidades de apoyo educativo más intensas y generalizadas, y porque tampoco aprecian que haya voluntad firme por hacer posible la transformación radical y profunda en los CO que una plena inclusión requeriría.

“Veo una alta especialización en la parte educativa, veo también muy complejo que esos perfiles puedan estar en un contexto normalizado porque van a necesitar muchísima gasolina: enfermera, profesionales muy formados, infraestructura... Y veo que hay otra parte de la población con la que sí podríamos hacer una transformación con garantía de éxito” (2-E-PROF.EXT)

“Que habrá una o dos aulas para aquellos chicos que sea totalmente inviable la inclusión ¿vale? Porque sean chicos que requieren ya tratamiento especializado, un fisio, logopeda, o porque tengan muchas necesidades. Y que luego los profesionales lo que harán es ir apoyar a los centros ordinarios” (7-E-PROF.EX)

“O sea, tienen que cambiar mucho las cosas a nivel administrativo y a nivel del tema de la educación, para que desaparezca, por ejemplo, un CEE especial. O sea, yo no veo que, a corto plazo, con esta movida que ha habido de aquí para atrás de las manifestaciones... Si es que ahora mismo esto no va a desaparecer. Porque no es viable. Si desaparece el centro qué vas a hacer con estos niños, si todavía no nos están dando a nosotros ese acceso a trabajar en un ordinario. Entonces, creo que va poco a poco. Tampoco se trata de cerrar el especial, y van todos al ordinario” (7-E-PROF.AP)

“Porque los centros ordinarios no están adaptados ni a nivel de barreras arquitectónicas, ni a nivel de profesionales, ni a nivel de, por mucho que se nos hable, de formación y toda esta historia, entonces esas cosas a mí me parecen básicas. Pero luego es la cantidad de recursos que tienes en un colegio de educación especial que no tienes en colegios ordinarios. Aquí hay un montón de profesionales, primero con vocación, o se nos supone a todos, bueno luego, pues pasan cosas como en todos los sitios, y con formación y una formación muy especializada, porque trabajamos con niños que tienen, por más que no gusta decir esa palabra, patologías” (4-G-DOC)

“¿Hasta qué punto la inclusión? ¿Dónde ponemos el límite? Es la base quizás de toda la chicha. Y yo creo que la clave está en individualizar. Es que a lo mejor es lo que a un alumno hace que se sienta bien, emocional, física y a todos los niveles. Entonces a lo mejor ese bienestar en un chaval viene porque tiene que estar en un aula muy especializada porque con sobrevivir y no pasarlo mal mientras respira está bien. Y a otro, todo lo contrario. Tiene que socializar mucho más y tiene capacidad para ello. Entonces, es verdad que es una reflexión muy importante. ¿Y dónde ponemos el límite? Por eso decía al principio que no creo que todo sea blanco o negro, sino caótico, pero no en el mal sentido de la palabra, sino una mezcla de todo, porque va a ser el chaval el que lo va marcando”
(2-G-PROF.AP)



Sean por unas razones u otras, lo cierto es que a corto plazo los CEE están cumpliendo funciones de las que no se puede prescindir, sobre todo, en el caso del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo extensas y generalizadas.

“Yo principalmente o en mi caso, en el caso de mi hijo yo veo que es una cosa, que, para gente, para niños más avanzados que tuvieran a largo plazo entrar en un colegio ordinario me parece muy bien, pero en caso de mi hijo, que es mi caso, por ejemplo, que ni habla, ni sé qué, ni entiendo, en un colegio ordinario para ponerte, yo qué sé, hacer lenguas, matemáticas, estudiar normal, yo es que lo veo imposible. Veo que para niños que estén más avanzados, los niños que, sí puedan, pues sí, pero, por ejemplo, para niños como..., el mío lo veo imposible, vamos, que no me cabe en la cabeza” (4-G-FAM)

“Hoy en día hay chicos que no tienen cabida. Los chicos con enfermedades graves, con botón gástrico, con bombona de oxígeno... Es complicado porque necesitan mucha atención. Y ya no es una atención especializada, es que en clase puede pasar cualquier cosa” (2-E-DOC)

Es significativo señalar también que los equipos educativos consultados nos hablan de una creciente escolarización de alumnos y alumnas con necesidades educativas muy complejas que antes no estaban en los CEE “porque no llegaban”.

Hoy la esperanza de vida temprana de muchos de ellos ha mejorado sustancialmente y, por tanto, tienen derecho a una educación que, hoy por hoy, y desde la perspectiva de algunos participantes en este estudio, no es realista que se lleve a cabo en un CO.

“¿Y qué tendremos dentro de diez años? Pues material más especializado todavía. Porque la realidad y la tendencia de alumnos que vamos teniendo es que cada vez tienen más necesidades de apoyo. Entonces, cuando crees que lo tienes todo es que vas a tener que pasar a otro escalón, y lo harás pasado mañana o dentro de tres años. Porque la población, los chicos, la medicina, ha evolucionado mucho. Salen chicos hacia delante que antes no eran viables y nacen chicos con muchas más necesidades de apoyo.” (2-G-PROF.AP)

Sin duda ello pone encima de la mesa el controvertido asunto de los posibles límites al derecho a una educación inclusiva plena (para todos y sin restricciones) y de calidad que la CDPCD establece sin ambigüedades, pero para cuyo cumplimiento efectivo, sin embargo, la sociedad no ha creado las condiciones que hagan posible su disfrute.

“No, no. Lo que sí que considero que tendría que haber... No sé otro trato hacia esas personas que necesitan más apoyo o que..., más bien más apoyo, en el sentido de que desde un principio ellos no saben relacionarse muy bien y al grupo no se les enseña a acoger ¿Por qué es eso? Es un aprendizaje de todos a la vez. No de ese chaval. Incluye y excluirse, sino de todo. Y no se les enseña.” (3-E-PROF.AP)

“Y es verdad que lo bonito es que si tú entras en tu colegio en infantil te mantengas en tu colegio y no que por tus capacidades te tengas que ir a otro colegio, como cuando te detectan una discapacidad y tienes que venir a este. Lo bonito es que continuara, pero con los profesionales que necesitas, los recursos, las instalaciones... Eso, si existiera genial, entonces sí podríamos decir una inclusión al 100% en tu misma estructura, porque al final es una estructura que tú estás en infantil y tienes que llegar a primaria y luego al instituto. Pero eso es una utopía, creo que es muy muy difícil que un CO tenga todos los recursos para un solo alumno que a lo mejor se encuentra en ese momento” (6-E-PROF.AP)



3.2. Cómo son los CEE y cuáles son las principales condiciones escolares y actitudes necesarias para su posible transformación

3.2.1. “Tan distintos como es diverso el alumnado que escolarizan”. Sobre las principales características de los CEE participantes y sobre lo que cabe aprender sobre ello.

Como cabía esperar los CEE participantes son, en aspectos importantes, muy diferentes entre sí, a cuenta de su historia, de su dependencia (concertado/ público), de su entorno, de sus instalaciones, de las trayectorias profesionales de su equipo educativo y directivo, de sus experiencias y, por supuesto, del contexto socioeconómico donde se desempeñan. Si en la muestra de los siete centros participantes hemos encontrado tantísima variedad, eso nos hace pensar que el universo del conjunto de CEE en España será tan distinto como, por otra parte, diverso es su alumnado en cuanto a sus necesidades educativas y otras características.

Como se ha informado en el apartado de metodología, hemos tenido la oportunidad (y el privilegio) de conversar y pensar juntos con profesorado tutor y de apoyo, equipos directivos, especialistas, personal auxiliar y familias de centros grandes (con más de 100 alumnos y alumnas) y con otros que no llegan a 10. Con centros de titularidad pública (los menos) y de titularidad privada en régimen de concierto. Entre estos últimos, algunos pertenecientes o vinculados a potentes fundaciones, y otros a modestas organizaciones locales de personas con discapacidad.

Ubicados en entornos urbanos algunos y otros en zonas relativamente alejados de sus localidades de referencia más próximas. Los menos con instalaciones y recursos excelentes, amplios espacios y oferta de actividades que cubren un amplio espectro de necesidades educativas, terapéuticas, ocupacionales y sociales. Hechos que facilitan la vida a las familias por cuanto pueden ingresar pequeños (incluso antes de los tres años) y permanecer “asistidos” hasta llegar a ser adultos. Pero también otros que pelean por acomodar con voluntad e ingenio viejos edificios a una demanda, que puede ser menguante en las etapas propiamente educativas.

Si algo cabe deducir de esta diversa realidad es que cualquier estrategia de implementación de la DA4 debe ser tan flexible y ajustable a ella, como coherente y equiparable para todos en sus principios y finalidades.

Lamentablemente hablamos de una necesidad que encaja mal, de entrada, con los habituales procedimientos administrativos donde con suma frecuencia funciona por encima de todo el principio de igualdad, “el mismo café para todos”.

“Y luego hay un matiz ahí, porque ya te digo que ese parrafito lo veo muy ambiguo. ‘Seguir apoyando al alumnado que necesite una atención más especializada’. Bueno, definamos qué es eso. Porque por ahí puede ser un coladero a favor o en contra”. (1-E-DOC)

Este será un desafío enorme para las administraciones competentes que, de entrada, deberían iniciar, sin demora, la elaboración del equivalente a un libro blanco sobre los CEE existentes que aporten análisis no meramente descriptivos y cuantitativos, sino también y muy importante, cualitativos y referidos, particularmente, a su cultura escolar y sus condiciones internas para la mejora.

Un dato que no puede obviarse es que, si bien es cierto, tal y como se viene apuntando, que la mayoría de los CEE participantes están mostrando un compromiso serio, de entrada al menos, con el propósito y sentido histórico de una necesaria transformación de los CEE en línea con el reconocimiento del derecho a una educación más inclusiva de todo su alumnado, otros, sin embargo (en nuestro estudio dos de ellos), también han mostrado claras y, en algún caso, rotundas posiciones y actitudes contrarias a la inclusión.

“A modo personal creo que va a ser una corriente y que luego se van a dar cuenta que no es lo que realmente es bueno para los alumnos” (6-E-PROF. AP)

“Bueno, yo creo que es que luego esta ley, dentro de dos años, pues igual cambia otra vez porque llevamos aquí una ahora otra, otra. Y al final no beneficia a nadie, pero beneficia poco, desde luego, al alumnado.... Yo veo poco tiempo que lo veo utópico realmente yo cuando lo leí digo, pero en diez años esto cómo quieren. Sí, eso sí, cada año tenemos más alumnos que no tendrían que ya derivarse aquí, cómo nos están contando que dentro de diez quieren que los centros ordinarios... No, no, no, no hay tiempo. Y no, creo que no hay ganas tampoco, porque tampoco es criticar al centro ordinario. Pues el centro ordinario se encuentra por eso con que faltan recursos, profesionales formados... Pues ya está. Pero tampoco creo que la educación especial tenga que ser el cajón de sastre” (4-E-DIR).

“... ya sabes cuánto cambia la ley de educación y lo mismo estamos hablando aquí de algo que en unos años cuando cambien de turno y se pongan de otro color, probablemente -donde dijo digo, digo Diego-” (6-E-PROF.AP)

“Yo lo que veía más fácil era que..., no sé, no mientras no veo un horizonte final, sabes, de los coles de educación especial. Ahora mismo no lo veo, pero, porque por eso, pero sobre todo por las grandes necesidades de apoyo, por la cantidad de atención y de especialistas y de tranquilidad, de espacios seguros que necesitan. Pero sí que veía que se podía avanzar en no voy a cerrar los centros, pero lo que voy a hacer es no seguir llenándoles” (4-E-OR)

“Entonces, quiero pensar que esto no se va a quedar aquí y el centro va a seguir funcionando. Soy un poco... ,no pesimista, pero algo parecido, a que luego esto retorna. Igual que con la integración pasó lo que pasó, esto, aunque sea a largo plazo, en 10 años cuando se esté implementado... Va a ser muy complejo y muy confuso todo de llevar a cabo, entonces volverán. ¿Qué pasa? Que entremedias se va a hacer pupa a mucha gente, va a haber chicos, familias y profesionales que van a sufrir” (6-G-DOC)

“Entonces, con tal y como estará en la escuela con bullying y tal son carne de cañón. Entonces puedo entender que hay, por lo menos estos chicos han estado como con iguales hasta ahí. Pero justo este paso te lo saltas, no valoras tampoco un PCPI⁸ pero porque crees que esos dos, tres, cuatro años van a ser complicados. No lo sé. Claro, si los vas perdiendo o ves que para los chicos es un trauma. Tampoco critico tanto ese paso como es el de infantil, porque realmente sí que hemos visto chicos que quieren, vinieron totalmente colapsados, no de ya las últimas etapas de la escuela y que habían considerado que claro, los ves y dices, Dios mío, ¿dónde va éste alumno ahora al instituto? en el primer trimestre y entonces, claro, esto tampoco es dar oportunidades ni ser receptivo, siendo que igual aquí pueden estar un par de años y tenemos de hecho a alumnos que han estado dos o tres años y que luego han encontrado su salida PCPI y pues eso me parece de alguna forma, pues mucho has estado en la escuela. Has hecho luego este paso porque el instituto ya de alguna forma se hacía grande... Donde vas a tener ya problemas serios de autoestima y de bullying y de acoso” (4-E-PROF.AP)

Vemos manifestaciones que han puesto en entredicho el significado y alcance de la perspectiva de los derechos aplicada a esta realidad del alumnado con NEE y que han hecho gala sin rubor de la vigencia en sus mentes (y seguramente en sus prácticas) de un modelo médico respecto a la educación de este alumnado.

“Pues yo es que, yo lo siento mucho, pero es que yo no comparto la visión de los colegios de educación especial, como colegios que segregan a la población. Para mí son centros de alto rendimiento para niños que tienen una discapacidad, la que sea, y son centros que agrupan a diferentes profesionales y sinergias. Y para mí estos colegios, creo que se puede mejorar, pero se puede mejorar de otra manera, con una educación altamente especializada por nosotros, con una profesionalización muchísima más técnica y luego aparte, con una colaboración muy estrecha, a nivel de médico, de médicos y de profesionales que estudian el cerebro, no sé de neurodesarrollo. Entonces, yo concibo estos colegios como colegios de verdad de alto rendimiento. Para mí, los niños aquí no están segregados. Lo siento, pero es que yo veo así. Entonces me parece una opción más, dentro de lo que es la educación. O sea, si tú te pones a pensar en, no sé, en una persona, en un deportista de alto rendimiento, que tiene que compatibilizar su genética natural buena para este deporte o lo que sea, con sus estudios y su formación, tú no ves mal que pueda ir a un centro de alto rendimiento que le permita evolucionar, ¿por qué vemos mal que estos críos estén aquí?” (4-G-DOC)

“Porque además siempre hemos considerado que aquí (en el CEE) los chicos están incluidos, ¿vale? Porque tienen un grupo de referencia. Ellos siempre dicen que los tres parámetros que tiene la inclusión son la participación, aprendizaje y demás, y la presencia [...], y aquí se da” (6-E-DIR)

“Pues mira, uno de los aspectos que yo pienso y en los que no estoy de acuerdo muchas veces del enfoque inclusivo es que entiende como inclusivo llevar a niños a CO. Y parece o es el sentir un poco... No de todo el mundo, pero de mucha gente, que los CEE no son inclusivos. Y entonces, yo pienso que hacemos una labor muy importante y somos muy inclusivos” (6-E-PROF.AP)

“... que se clarifiquen ellos y vean que lo que han hecho va en contra de las necesidades, de los derechos de las personas con discapacidad y sus familias. Y que se den cuenta de eso y dejen de hacer demagogia con palabras bonitas y políticamente correctas” (6-G-DOC)

“Solamente a raíz de eso, a mí me da igual pensar en los recursos que los políticos dicen que van a dotar, me da igual. Que de pronto nos toque la lotería a nivel mundial y tengamos unos recursos bestiales y cada chico tenga una tablet, una fisioterapeuta personal para él o ella durante 8 horas... Vamos a ponernos en el país de las maravillas... Porque el recurso más importante que necesitan nuestros chicos, personas con discapacidad intelectual, no lo van a tener jamás fuera de un centro educativo como este; y es el recurso humano, un grupo de iguales. Y ese grupo de iguales lo vas a tener cuando haya gente como tú” (6-G-DOC)

“Entrevistadora: O sea, ¿que tú consideras que no pueden estar en la misma aula?

L: Yo considero que no, que la mayoría de los casos no. Igual soy muy radical, pero es mi postura, ¿sabes” (6-E-PROF.AP).

Si de siete centros estudiados, dos (28%) mantienen esta posición -digamos suavemente, muy alejada de los objetivos de la LOMLOE en materia de educación inclusiva y de la DA4 en particular-, la transposición de ese porcentaje al conjunto de CEE existentes en España debería servir para anticipar una más que posible y potente reacción contraria o dilatoria respecto a este proceso, obviamente según y como se llegue a concretar el mismo.

No es difícil imaginar que si a ello se añadieran factores de otra índole (por ejemplo, un nuevo ciclo electoral autonómico y nacional a la vista donde no son bienvenidas las cuestiones dilemáticas como esta), todo ello tuviera efectos contrarios al inicio (ya demorado) y a la sostenibilidad de este compromiso normativo.



3.2.2. “Centros en movimiento”.

Sobre condiciones que hacen posibles el inicio y sostenibilidad de procesos de mejora e innovación educativa en los centros.

La investigación sobre eficacia para la mejora escolar (Murillo y Krichesky, 2015) viene poniendo de manifiesto desde hace mucho tiempo la relevancia de una serie de condiciones internas relativas a la organización y funcionamiento de los centros escolares que, dependientes de su cultura escolar, se muestran como piezas cuasi imprescindibles para que el engranaje de sus acciones de mejora funcione con la necesaria eficiencia y eficacia. Su ausencia o debilidad es, por ello mismo también, una de las principales barreras estructurales para cualquier transformación.

No siendo este el lugar para hacer un análisis exhaustivo de las mismas, nos parece pertinente referirnos a las siguientes: la creación de espacios, momentos y apoyos para una reflexión continuada sobre las evidencias que dan cuenta de sus políticas y prácticas educativas.

“Sí qué bueno, pues hace poco sí que tuvimos una sesión de trabajo en la que pudimos poner en... pudimos decir y reflexionar lo que cada uno pensaba con respecto a esto, es una primera acción, pero creo que aún falta mucho. Sí que nos comentó, que ahora, para inicio de curso iba a venir al centro nuestro director de servicios, de la empresa, y bueno, pues también. Creo que es muy, muy necesario. [...] Tenemos muchos miedos, incertidumbre, al ser algo nuevo al ser pionero es algo que todo está por escribir, ¿no?” (3-E-PROF.AP)

“En un caso reciente salió este tema como una de las cosas que también podría crear más clima laboral o se podría mejorar. Y salió eso, el tener más tiempo entre los profesionales para unirse, para sentarse, para hablar. Oye ¿con qué dificultades te has encontrado tú esta semana? ¿Te puedo ayudar en algo? Y al final no hablas ni de los niños porque no te da tiempo. O sea, al final en el claustro tocas más los temas de gestión, de organización, pero muy poquitas veces tienes tiempo para ‘pues vamos a ver qué ha pasado esta semana, qué dificultades tenemos, cómo podemos apoyar esto...’ [...] La formación externa es necesaria, [...] pero creo que lo primero vamos desde dentro a ver cómo nosotros nos organizamos, para luego extrapolarlo fuera y eso creo que es importante” (7-E-PROF.AP)

“Faltan momentos de reflexión de equipo. Porque nosotros también estamos hablando de que nos tenemos que coordinar con los centros de fuera y nosotros tampoco nos coordinamos aquí... Porque no hay tiempo, no hay momentos, nunca hay nada de tiempo para que el equipo pueda hablar, pueda decir. Y es que el equipo, además, el equipo cuando trabaja es algo general y tampoco hablamos de cómo nos sentimos, de cómo estamos, de cómo no estamos o cómo dejamos de estar. Me quiero

referir que tampoco hablamos en el equipo siquiera de a lo mejor de los chicos, que tengamos pues vamos a hablar entre todos de este chico necesita esto...” (7-G-DOC)

“A mí me falta mucha unión o más coordinación entre diferentes sectores. Es verdad que el tema del claustro me resulta fácil poder tener una reunión con ellos porque ya tenemos ese horario complementario, pero otros sectores... Incluso ahora el tema de las ATEs⁹ que no tenemos ni un rato que descansen ni nada, es muy complicado cogerlas porque tienen que salir de su trabajo para tener esa reunión. O con la administración y otros profesionales, eso ya me cuesta más el coordinarme. Y la coordinación que hay con claustro y ATEs es el tiempo que comparten en el aula de forma individual” (6-E-DIR)

“Sí que deberíamos poder compartir más la reflexión de todo lo que implica el tema del [centro de recursos] con todo el claustro. Porque tenemos un equipo directivo que se lo cree mucho, porque como ha estado metido en el ajo desde el principio. Luego, lo que es el equipo del [centro de recursos] nos lo creemos, y luego tenemos pues personas muy potentes en el centro como las coordinadoras del ciclo, como el equipo impulsor de la conducta, tenemos gente muy potente. Hay gente muy potente que ya no hace falta que se lo expliques, pero creo que hay gente, que está más acomodada en el trabajo, en su aula, con su grupo, que aún le falta tener más la visión de cómo se trabaja en una ordinaria, tener más conocimiento del currículum, más de innovación pedagógica” (5-E-OR)

“Los inspectores que hemos tenido y las redes que hemos establecido con ellos. Que ha sido pasito a pasito y cada año que ha ido pasando. Hemos establecido redes de contacto y al final todos queríamos trabajar en la misma línea” (1-G-DOC)

“Sí que es verdad que tenemos en general buena relación con instituciones, por ejemplo, aquí a nivel local con el Ayuntamiento. Nos suelen cuidar bien, es verdad que nos tienen muy en cuenta y en muchos ámbitos” (6-E-PROF.AP)

“Sí, además, hay mucha. Tenemos reuniones con los otros coles, los que están en combinada, por ejemplo, tenemos reuniones con los otros coles y los que son asesoramientos en el ordinario pues igual... hay reuniones constantes” (3-E-PROF.AP)

“Llegó un momento en el que empezamos a hacer esta reflexión interna y esto fue un revulsivo” (5-E-DIR)

La existencia de **buenos espacios para la coordinación eficiente** de los grupos de trabajo en los que necesariamente se apoyan las instituciones complejas para abordar sus planes de acción en diferentes ámbitos.

“Empezamos a hacer, por ejemplo, algo que no se hacía, que era hacer reuniones semanales con todo el equipo... Y una de las cosas que sí que me propuse fue que el personal complementario, que era lo que te comentaba cuando hablamos, que el personal complementario y los cuidadores formarán parte del equipo, porque había como mucha distinción entre perfiles profesionales (...). Si aquí queremos poner a la persona en el centro y que todos los que trabajemos con ellos estén en torno a eso (...) eso tenía que ser todas las decisiones que se tomaran en torno a un chico tenían que estar todos los profesionales al tanto y todos los profesionales en conjunto” (7-E-DIR)

“En el centro siempre ha habido buena colaboración, buena disposición... siempre se ha colaborado y siempre se ha participado bien” (1-E-OR)

“Y luego el trabajo en equipo. Es decir, no es que esta sea mi aula y aquí me encierro, sino que trabajamos todo el equipo, tenemos nuestras reuniones, hacemos nuestros consensos, entonces el trabajo en equipo es muy importante. Y es lo que estamos trasladando también a los chicos. Igual que nosotros trabajamos en equipo, nosotros queremos dar a entender que el trabajo en equipo es importante. Porque es una de las cosas más importantes que hay. Y que ellos entiendan qué es. Trabajo en equipo es saber colaborar, saber cooperar” (2-E-PROF.AP)

“Sí, claro, pero si tenemos que hacer un trabajo común con el bien del crío, la fisio, la logopeda, la profe que está trabajando los colores y necesita que le echas una mano y trabajes con cubos de colores... Ahí trabajamos todos en consonancia” (6-E-PROF.AP)

“El equipo todavía no lo siento yo como que se sienta como un equipo, sino que le falta mucho trabajo. Yo he llegado a proponer dinámicas en las que podamos trabajar. Claro, yo ahí sería con ayuda de psicólogos o de que quien entienda del tema, ¿no? Pero para que al final haya más cohesión en el equipo, entre el propio equipo, que si no hay esa cohesión o hay gente que cree pero que yo hago por aquí, yo hago por aquí, yo hago por aquí... O sea, yo creo que el trabajo en equipo es esencial” (7-E-PROF.AP)

Incluso espacios de coordinación que van más allá de la escuela, con otros agentes educativos, con otros servicios, con el territorio (empresas, asociaciones...).

“Al menos tenemos entre 7 y 8 reuniones anuales de toda una mañana de coordinación. Todos los orientadores de centros de infantil, primaria y secundaria, educadores sociales y PTSC nos reunimos y tenemos reuniones de coordinación. Tenemos libertad para elegir qué temas y cómo lo queremos hacer, esas reuniones empezaron siendo de traer expertos siempre que nos contaran cosas, es lo que se solía hacer, o contactar con servicios sociales o contactar con tal asociación que trabaja el tema del suicidio en la infancia o adolescencia, o esta asociación que trabaja con TDH. Que vinieran un poco a contarnos con la idea de ir formándonos, pero ya está. Poco a poco le hemos ido dando un poquito la vuelta, yo llevo ya tres años llevando la coordinación (...) Eso ha permitido conocer muy muy bien a la mayoría de los compañeros que son estables, eso también es importante porque también es cierto que hay mucha movilidad, pero sí hay compañeros que ya son estables, que llevan muchos años en sus centros públicos y concertados y esto ha permitido establecer relaciones, vínculos ya personales que facilitan muchísimo las cosas” (3-E-DIR)

“Y otro tema importante que también fue un hito para nosotros es que hay una comisión en los servicios territoriales de escolarización para niños que tienen otras capacidades, y ahí participamos también inspección, la directora del equipo de orientación, la directora de los servicios educativos y nosotros. Y ahí en ese espacio, que está un poquitín por encima de estos otros espacios de coordinación, ahí se ponen la lista de todos los alumnos que pueden tener algún tipo de necesidad, entonces ahí con el concurso de todos, pues se hace un poquitín de evaluación de necesidades, para ver itinerarios educativos” (5-E-DIR)

“También esa buena comunicación que tenemos en nuestro centro con, por ejemplo, médicos rehabilitadores, que hablamos, nos reunimos, que ven a nuestros niños... Porque hablamos de una población que va mucho al médico y que tienen necesidades de intervenciones médicas y nosotros ahí tenemos ese contacto directo que en un CO no existe. Hay un contacto directo en este centro que vienen los rehabilitadores aquí y les mantenemos informados de cómo van evolucionando los niños. Entonces es super importante si queremos una inclusión real” (4-G-DOC)

Una cuidadosa política sobre el **manejo y flujo de la comunicación interna y de las oportunidades de participación**, de forma que nadie (incluido alumnado, y también las familias, por supuesto) pueda sentirse ajeno o extraño a las iniciativas de mejora en curso.

“Pues precisamente en liderar y generar espacios, crear espacios y tiempos para que eso se dé. Entonces atender, por ejemplo, a nivel emocional al equipo es una de las tareas de las dinámicas que la semana que viene vamos a llevar a cabo. Porque yo sé que toda esta situación, de que estamos perdiendo alumnado, que en tres años tenemos que renovar concierto educativo y que, si la administración no acaba de poner en un papel con nosotros, firmar que nos va a reconvertir, pues dentro de tres años vamos a perder recursos porque nos hemos quedado sin alumnado. Entonces todo esto genera una situación de mucho malestar en el equipo. Abordar eso, abordarlo con la gente, que la gente pueda expresarse, que la gente pueda expresar todos estos miedos, todas estas inquietudes” (3-E-DIR)

“Esto que os cuento ahora de reírnos juntos, de los corazoncitos y las reuniones, es para crear esto: la marca de equipo. Porque la marca de equipo no la consigue una persona. No vale que yo sea muy buen fisio. No, es que lo que yo hago repercute en el tutor. Y eso se trabaja de forma abierta en todas las reuniones que tenemos. Por eso la cultura de equipo la contemplamos como un área muy importante. Y en un centro inclusivo, si el equipo no se lo cree todo entero... Y esto nadie da importancia, es un elemento más. [...] Todos tenemos que hablar el mismo idioma. No vale que tú acabes de llegar y estés emocionado o te estás ganando el puesto fijo, y otro que lleva veinte años, no. Esto tiene que ser una cultura compartida. Una cultura de equipo. Si no es una cultura de equipo y de todo el claustro, no se hace” (2-E-DIR)

“Hicimos hace cuatro años, creo que fue, una encuesta familiar para recoger el nivel de satisfacción con las prácticas. La manera de trabajar del centro no sirvió de mucho porque las familias nos quieren tanto que te evalúan siempre por encima. Fueron poco críticos con nosotros, pero bueno, sí nos sirvió para ser críticos con nosotros mismos, ¿no? Y darnos cuenta de que, que te evalúen tan positivamente no es bueno, entonces nosotros a través de la PCP ha habido un cambio, una transformación, al principio éramos muy directivos dentro de las aulas, en nuestras prácticas y poco a poco hemos ido cediendo cuotas de participación al alumnado, a día de hoy, con los poquitos que somos, el diseño de las actividades dentro del aula, las actividades que se hacen tanto dentro como fuera, siempre son consultadas al alumnado y son ellos los que deciden lo que se hace y cómo se hace” (3-E-DIR)

“Se está viendo que hay una demanda de las familias constante. WhatsApp diarios. Por parte de la familia hay mucha necesidad de apoyo diario. Y yo quiero que la inclusión sea real y tenemos que estar ahí. Escuchando y apoyando a las familias. De eso yo no tengo duda” (2-G-PROF.AP)

“Como hay una corriente de comunicación, cualquier duda, queja, sugerencia, todo llega. La sugerencia llega a la dirección, se estudia, y luego te la devuelven: sí o no con esta explicación. Aquí siempre te contestan. Eso en este colegio funciona muy bien” (2-E-RF)

“Yo recuerdo las actuaciones de la fiesta de Lourdes, venían las familias; fin de curso, vienen las familias. Siempre se les tiene muy en cuenta. Cuando el confinamiento, me han contado que los profes trabajaban casi las 24 horas del día. Eran preguntas constantes. Se les tiene muy en cuenta. Cuando eres tutor es lo que se les pregunta, qué quieres que hagamos, cómo quieres que lo hagamos” (1-E-DOC)

“Nos cuesta. Porque al tener este carácter comarcal, pueblos de tantas zonas, el que vengan y participen en actividades nos cuesta bastante. Hacemos jornadas de formación, de puertas abiertas Muchas cosillas, pero sí que es difícil que vengan aquí” (6-E-DIR)



Una actitud hacia las dificultades y la falta de saber específico en algunos ámbitos en particular, que se traduce en búsqueda de **formación (interna o externa) o asesoramiento**. En todo caso, una actitud alejada del “como no sé, tengo excusa para no hacer” y también de ver las oportunidades que toda situación desafiante conlleva.

“La dirección del centro normalmente ofrece alguna formación de algo que ha salido de demanda de los profes. En el último claustro en junio, que valoramos un poco el curso, igual salen demandas de formación de cara al curso siguiente. Después, toda la formación personal que queramos hacer la entidad nos apoya, porque a veces son traslados, o matrículas. Entonces aquí raro que se le diga a alguien que no en eso. Tanto la dirección como la entidad apoyan” (1-E-DOC)

“Es verdad que hay pocas oportunidades, pero también tenemos nosotros como centro específico que buscar esas oportunidades que no se nos ofrecen desde fuera. Y una vez que nos aprovechemos sí podemos demostrar que sí pueden estar o que sí son capaces de. Pero también es nuestra labor buscar esas oportunidades, no quedarnos esperando a que esas oportunidades surjan” (7-G-DOC)

“La formación ha sido muy importante también para nosotros y como equipo. Llevamos unos años, estos últimos años desde la pandemia que estamos desbordados de formación, pero no nos quejamos, porque hemos visto que es esencial y que lo necesitamos como el vivir” (3-E-DIR)

“La formación, el constantemente te marcas algún tipo de reto, pues vamos, en su momento cuando fue la conducta pues hubo muchísima formación y muchísimos profesionales pasaron por aquí dando, explicando su experiencia y ahora con el tema de la inclusión pues se están, con el centro de recursos están apostando, a la vista está no, en seguida centro de recursos, sí, AIS, sí y si saliera otro servicio pues también” (5-E-PROF.AP)

“Eso es porque hay un interés. Quiero decir, como en otros sitios. Cuando aquí se anota siempre el 90% o el 100%. O ahora, por ejemplo, estuvimos metidos varios años en una formación sobre la transformación del currículum por competencias, que no la había.” (1-E-DIR)

Y, finalmente siendo un elemento de importancia crítica, equipos directivos que saben crear y ejercer un **liderazgo pedagógico, ético y profesional** claro, que no es tanto un liderazgo individual, como colectivo o distribuido y que permite mantener la visión, crear la motivación para avanzar, afrontar las dificultades y cuidar en distintas facetas a los equipos encargados de llevar a cabo los cambios.

“El liderazgo es importante, porque es el que impulsa. El profesor puede proponer, pero el liderazgo tiene que ser un liderazgo curioso, que investigue, que vaya por delante de otros” (1-E-PROF.EX)

“A ver, yo diría que en general (el estilo de liderazgo) es dialogante. Se nos tiene en cuenta a todos, se escucha nuestra opinión” (6-E-PROF.AP)

“Se está haciendo porque se está hablando mucho del tema este último año, el director se está interesando y ya ha ido a centros, y la verdad es que él está bastante interesado en este tema. Yo creo que es porque él ve que se puede ir a mejor, que puede mejorar bien. La sensación que tengo es que él tiene esa esperanza” (1-E-PROF.EX)

“Ya os digo que nuestra directora constantemente nos está dando el mensaje de que este proceso de transformación es la oportunidad para crecer, para reconvertirnos, reinventarnos, eso está claro” (2-E-DOC)

“Gracias a todo el equipo, pero sobre todo a la directora, que es una trabajadora incansable, es una persona con mucho carisma. Yo siempre digo que al cole debían ponerle su nombre” (2-E-DOC)

“Bueno este es un puntal [dirección del centro] del colegio. Y siempre que ve oportunidad de poder cubrir una necesidad en la zona, en el territorio, de una formación, de participar en una investigación, se sube al carro. Y eso hace que los que estamos detrás, tengamos mucha sobrecarga, pero que todo impacte, en el alumnado, nuestras familias y en el alumnado del territorio. Y si no hubiera sido quien es, la directora, pues seguramente no estaríamos en el momento en el que estamos. Vamos seríamos un colegio mucho más modesto, seguramente no haríamos tan bien las cosas” (5-E-OR)

“Bueno yo creo que aquí como grupo potente tenemos a las coordinadoras de ciclo, que son personas con experiencia en la etapa educativa, que son como las que lideran” (5-E-OR)

“Al final siempre, siempre marcan diferencias ¿no?, sobre todo, cuando ejercen el liderazgo técnico y de valores que ejercen. Ahora mismo, yo estoy super contento, porque estas directoras que están en esta línea y eso está muy bien. (...) A ver, al final yo creo que hay un tema y de liderazgo, ¿no? es importante; y el liderazgo tiene que estar alineado, ¿no? Yo sé que muchos centros, hay muchos centros en los cuales lo que pasa es que digamos en la parte técnica, incluso la dirección del centro hay una vocación clara, pero al final tú te debes a una... somos centro concertado, ¿no? Y somos de titularidad privada y esa pues, esos niveles de la dirección del centro, con la responsabilidad técnica que en nuestro caso tiene varios estamentos, porque como somos muy grandes tenemos, un coordinador de área, pero digamos la coordinación tener y, sobre todo, el respaldo de la Junta directiva en el cuanto, en cuanto al tema de dirección y enfoque que estén alineadas, un factor que a mí me parece que es muy importante” (3-E-PROF.EX)



La buena noticia es que, como se ha ido viendo por las citas, hemos podido observar esas condiciones escolares en muchos de los CEE participantes, ciertamente con mayor vigor y consistencia en aquellos que están, a nuestro parecer, seriamente comprometidos con su transformación, al menos, hacia una posición más favorecedora de la inclusión que distantes de ella.

Dado el diseño de este estudio hemos tenido más oportunidades de trabajar con los equipos directivos que con otros miembros de los centros escolares. En este sentido, si bien es cierto que pudiera haber cierto sesgo en esta afirmación, lo cierto es que algunos de esos equipos directivos nos han mostrado de manera brillante el sentido y significado de esas cualidades descritas para un liderazgo merecedor de tal calificativo: visión, compromiso, capacidad de influencia, y de escucha, confianza en su equipo, cuidado de su gente y don de gentes para sacar a flote “lo mejor de cada uno”, porque no todas las personas pueden aportar igual, pero todas pueden aportar algo valioso.

“Intento hacer mucho desarrollo personal, pero, concretamente de liderazgo, yo me sentía muy perdida, no me sentía capaz de liderar a un equipo, de sacar lo mejor de la gente, de llevarlos, de convencerlos o de animarlos o incluso de ser yo modelo, un buen modelo. Te asaltan todas las inseguridades. Pues, el universo confabula y puso delante de mí el programa, este programa que es de la Fundación de La Caixa, de Educaixa, que es Liderazgo para el Aprendizaje. Es un programa que dura dos cursos escolares y cuando llegó a mí era la segunda edición que lo llevaban adelante. (...) Toda esta capacitación del liderazgo nos ha ayudado, primero a sistematizar procesos de evaluación de recogida de evidencias para tomar decisiones basadas en esas evidencias. (...) Hemos iniciado procesos de mejora profesional y docente haciendo evaluaciones y diseñando planes de mejora para cada profesional” (3-E-DIR)

“Mi lucha ha sido ir a la administración, tengo esto, tengo esto... Me ha costado dos años que me recibieran con este tema del proyecto, he ido a reuniones, he utilizado mis contactos personales para que se me atendiera... Y, fundamentalmente, no es una cuestión de dejadez, es una cuestión de que les entra nerviosismo, porque quieres resolver algo que la ley dice que, en diez años. Entonces, para qué vamos a acelerar, ¿no? Y claro. Entonces nosotros sé que les hemos acelerado el paso” (1-E-DOC)

“Nos ponemos todos ahí y el tema del liderazgo, el liderazgo pedagógico también, ¿no? Saber que los grupos, los equipos de gente necesitan líderes, pero líderes que estén formados, que estén sensibilizados, que sepan de derechos y que tengan claro cuál es el objetivo” (3-E-DIR)

“El objetivo siempre es el de intentar cambiar la mentalidad de los compañeros. Siempre. Y a parte mi lucha, digo mi lucha porque el equipo directivo, cómo te he comentado, en nuestro caso soy yo, porque la secretaria y el jefe de estudios no están remunerados, no están contemplados por el número de unidades que tenemos, aunque me echen una mano y estén conmigo, pero no. Entonces la lucha es un poco mía con servicios de inspección y demás. Es una lucha con la administración, siempre con la administración. Porque no podemos hacer nada, nada. Nosotros sí es verdad que hemos entablado buenas relaciones con los equipos de orientación” (7-E-DIR)

“Yo intento que sea dialogante y democrático, no sé qué percibirán los demás. Yo lo intento. Es verdad que al final expones muchas cosas y al final intento preguntar qué os parece, qué pensáis... , intentas llegar a todo el mundo” (6-E-DIR)

“Si queremos luchar por un centro de recursos yo eso no lo veo [poner por delante intereses contradictorios con los principios de la inclusión]. Yo primero tendré que trabajar con mi equipo, ver las perspectivas que tiene el claustro, cómo se aúna, dejar ideas claras, vamos a tener el mismo recorrido, vamos a tener una guía, es decir, vamos a intentar luchar todos en este camino. Pero por el bienestar de esos niños, no por nuestros intereses” (7-G-DOC)

“En estos casos siempre hace falta que alguien ponga una línea. Sí es verdad que empezó siendo de arriba a abajo porque llegué yo un día y dije: “chicos, este va a ser nuestro modelo”. Pero después yo he empoderado a cada una de las personas para que desplieguen y hagan suyo todo. Yo nunca me quedo con nada de nadie, y les hago sentir a todos que son creadores, porque es que lo son. Y he hecho un trabajo muy grande de hacer que las personas... y a la hora de organizar el cole he buscado cuáles son las fortalezas de cada uno, para ir asignándole en ese modelo hacia dónde. Sí, con un liderazgo, pero luego es un liderazgo distribuido. Y haciendo el trabajo de preguntar al profesional qué le gusta, qué sabe hacer... Una forma también de aprovechar sus fortalezas” (2-E-DIR)

“Que tenemos la suerte de que aquí no se dice que no a nada. “¿Queréis probar esto?”, pues vamos a probarlo. Si luego funciona genial, y lo instauramos como unas buenas prácticas; y sino pues nada, no se sigue adelante y ya está. Yo creo que eso es una fortaleza muy grande. No nos coartan la libertad de “vamos a probar”, y de ahí salen muchas cosas” (1-E-DOC)

“Mira, yo creo que este año se ha dado cabida porque hasta donde yo sé, yo cuando he entrado digamos que el proyecto de transformación lo llevaban 3 personas, la directora y la secretaria, lo que son más o menos equipo directivo, y otra docente más, VC que también estaba metida en esto. Y este año ha sido como, el equipo de transformación tenemos que ser todos. O sea, de nada vale que cada vez que haya algo siempre vayan las mismas personas, porque las personas que ya van ya creen en lo que creen. Entonces al final necesitamos otros verlo. El hecho de que todo se haga de manera más horizontal, y no tan vertical, al final te... Los profesionales reciben de otra manera, pero, o sea, ya no en el cole. Yo lo he vivido en otros servicios. O sea que es que aquí hay muchas jerarquías, pero la entidad en general. O sea “pum” todo tiene que pasar. Tú quieres hacer algo y para todo hay un protocolo. O sea, tú no puedes irte, no, tú tienes que pasar por aquí. Mientras pasas por aquí, por aquí, por aquí, por aquí has perdido tiempo que ya dices, puf... Entonces, al final, no sé. Pues a lo mejor ese tipo de roles... Y creo que está empezando a hacer ahora. Ahora, o sea este año es cuando se ha abierto un poquito más el campo. El decir, ‘venga, que se meta más gente, pues ahora vais a ir vosotros, pues ahora vosotros nos contáis qué habéis hecho, no siempre las mismas

personas...'. Porque al final es la única manera. Que, si la gente lo vive, lo percibe, lo escucha, forma parte activa y no tan pasiva... Porque si tú formas parte pasiva y nada más estás esperando que vengan y te digan lo que tienes que hacer, pues difícilmente vas a creer en algo. Pero cuando ya todos son más parte activa, aun así, siempre va a haber alguna resistencia, porque esto es muy difícil que haya un 100% de gente que va en el mismo camino. Pero cuando la transformación ya es algo que casi todo el mundo cree en ella, pues te vas sumando, no te queda otra. Digo de la gente que le cueste más, porque yo la apoyo totalmente” (7-E-PROF. AP)

“Yo me había hartado de ir a explicar, mira hacemos, tenemos programas de apoyo a los alumnos, yo llamaba, mi inspector me decía mira me gustaría explicar a los directores pues de los centros de primaria que tenemos una serie de recursos que quizás en algún momento.... Pero, estar presentes, querer hacer reuniones con ellos, presentar programas, si uno tiene redactado los programas, dices, yo tengo proyectos para una formación profesionalizadora, para hacer alguna cosa de formación profesional dual, cuando lo tengas un poco escrito ir y decir, oye mira me gustaría presentar esto a los directores de primero y de segundo de ESO, me lo estoy inventando, y buscar la complicidad de ellos, que lo puedas presentar en los servicios educativos, que no sea que vengan aquí, nosotros eso lo hemos hecho muchísimo” (5-E-DOC)

De todo ello cabe deducir que, llegados a una implementación generalizada de lo previsto en la DA4, habrá que conocer estas condiciones en todos y cada uno de los centros implicados y, llegado el caso, implementar acciones dirigidas a su mejora en quienes lo necesiten, por cuanto en su acción conjunta tienen un papel determinante para la sostenibilidad del compromiso asociado a la norma.

La buena noticia al respecto es que varios de los CEE que han participado en este estudio tienen un capital de experiencia y saber que sería de gran importancia para apoyar, compartir y acompañar a otros centros en la tarea. Por otra parte, no nos cabe duda de que, por las mismas, en el resto de CEE del país debe haber también un porcentaje no desdeñable de saber y experiencia positiva en otros equipos docentes y directivos que configuran, de entrada, una optimista plataforma de salida para este particular viaje (ver, por ejemplo, la inspiradora experiencia que describen Giné et al, 2020).

Sin duda alguna lo que sería de una enorme ayuda sería la creación y apoyo para la sostenibilidad de redes de centros (“clusters”) y dentro de ellas, de grupos diversos (equipos directivos, profesorado, apoyos especializados, etc.) que pudieran compartir, expandir y difundir su saber y saber hacer hacia otros, ampliando con ello en poco tiempo y con bajo coste el capital de conocimientos necesario para una tan ambiciosa tarea como es la de transformar los CEE para apoyar el desarrollo de una educación más inclusiva.

**3.2.3. “Nosotros no segregamos: asumimos las consecuencias de las actitudes segregadoras de los centros ordinarios”.
Sobre actitudes que estigmatizan a los CEE e inciden sobre su motivación colectiva e individual.**

Seguramente la forma de comunicar por parte de muchos (agencias internacionales, gobiernos, investigadores...,) el deseo y el compromiso de avanzar hacia un sistema educativo más inclusivo, se ha hecho haciendo aparecer a los CEE, en algunos momentos al menos, bajo etiquetas peyorativas y poco motivadoras para quienes en ellos trabajan: en particular se reitera con frecuencia que son centros “segregadores”, lo cual, se entiende como un espacio de discriminación.

“Nosotros siempre hemos partido, y eso es lo que también ha llegado, de que los centros de educación especial no son ... educación especial, no pueden ser inclusivos nunca, ¿no? Mientras tengamos alumnos no somos tan inclusivos y bueno, ha sido una piedra de toque bastante importante” (3-E-PROF.EX)

“El otro día me lo decía una compañera y me lo reconocía. Le decía yo, es que es super frustrante que llevo un montón de años trabajando con vosotros y todavía me encuentro algún compañero que me envía algún informe de evaluación psicopedagógica que es de juzgado de guardia o que pretendáis en vuestros centros seguir segregando al alumnado diciendo que no tenéis recursos” (3-E-DIR)

“Entonces, nuestro compromiso es firme, para nosotros la disposición cuarta debería llevarse a cabo ya mañana, pasado, los centros de educación especial deberían eliminarse como centros de segregación, también por una cosa, la escuela ordinaria te dice: mientras haya un centro de educación especial, yo no voy a hacer nada por cambiar mi realidad, no lo necesito, no tengo necesidad de cambiar nada, porque el problema es el niño y yo traslado el problema a otro lugar. A un sitio donde yo sé que va a estar muy bien, donde le van a atender, que hay muchos recursos, porque además tú te lo crees, te crees que eso es así y es la realidad. Allí va a estar fenomenal, va a estar super bien atendido, a las familias se lo vendes así y entonces allí es donde mejor va a estar, porque aquí no puede estar, aquí no puede estar. Ese aquí no puede estar hace que se reafirme el modelo que impera en ese centro, la cultura y las políticas que en ese centro se llevan a cabo, porque no hay necesidad de cambiar nada si el problema es el niño, no el contexto” (3-E-DIR)

“Que esto (la DA4) provoca miedo, yo soy sincera, porque está muy bien incluirlos, pero eso no es solamente dejarlos en el CO. Entonces los dejas en el CO y los quitas del CEE que además somos los más malos, somos los segregadores que además a mí me encanta cuando empiezan a decir “los segregadores”. Somos los malos del grupo, no” (6-E-DIR)

“Sigue habiendo muchos prejuicios porque nos consideran como gueto. Y esto no es un gueto, es un centro educativo que tiene muchas posibilidades para educar a mucho tipo de alumnos” (6-G-DOC)

“Yo creo que de alguna manera los CEE están vistos como la exclusión educativa, como que somos el rinconcito que nadie quiere. Y al revés, aquí hemos trabajado durante años con un perfil tipo ‘borderline’ y estos chicos se han desarrollado en unos aprendizajes que en otros centros no podrían” (2-E-DOC)



La segregación escolar se entiende como la alta probabilidad de encontrar en un centro estudiantes que comparten alguna o algunas características: por ejemplo, su estatus socioeconómico, su género, su procedencia (nacionales o no nacionales) o sus necesidades educativas.

Las situaciones de segregación escolar son frecuentes en nuestro país (y en otros) siendo ejemplos lamentablemente preclaros de ellas, las situaciones de segregación por razones económicas (alta concentración de alumnado de familias con bajos o “altos recursos”¹⁰), étnicas (en España, alta concentración de alumnado gitano y/o migrante), por género (la llamada educación diferenciada que practican algunos centros de titularidad religiosa) o por capacidad (algunos CO con un porcentaje elevado de alumnado con NEE respecto a otros centros de su sector o localidad y, obviamente, los CEE en la medida que todo su alumnado tiene NEE).

Lo que ocurre es que, si unos centros se encuentran en esta situación de segregación escolar, es a cuenta de que otros se encargan, a través de diversos mecanismos, sutiles en unos casos, groseros y explícitos en otros, de forzar la derivación de algunos estudiantes hacia esos centros que, finalmente, se configuran como centros segregados.

Este no es el lugar para hacer un análisis detenido y riguroso de esta realidad, ni para analizar las distintas casuísticas al respecto ni las estrategias para cambiarla. Lo que sí cabe hacer son dos consideraciones importantes que afectan tanto a los CEE como a otros que también se ubican en esta categoría;

1ª) Que las principales causas de esta situación están en la incapacidad y falta de voluntad política en las administraciones competentes para crear un sistema ordinario ciertamente inclusivo, y por ello, con capacidad para que todos los centros escolares puedan acoger e incluir a la diversidad de estudiantes de sus entornos en la proporción natural que en ellos se encuentran. Aplicado al asunto de la escolarización del alumnado con NEE, el principal problema está, entonces y, de entrada, no en los CEE sino en los CO que generan los flujos (parece ser que ligeramente crecientes) de estudiantes con determinadas NEE, hacia los CEE y que terminan en configurar a estos como centros con altas tasas de segregación escolar. Por las mismas, entonces, la tarea urgente y prioritaria no es tanto la de transformar los CEE como la de conseguir que los CO desarrollen culturas, políticas y prácticas que permitan la plena inclusión de todo el alumnado, sea cual sea su condición.

10. Lo que ocurre, por ejemplo, en los centros privados, cuyas familias pagan altas cuotas por la escolarización de sus hijos/as, cuotas sólo asumibles por familias de altos recursos económicos. Resulta llamativo a este respecto que, sin embargo, pocas veces se etiqueta públicamente a estos como segregadores

2ª) Que el estigma del señalamiento como centros segregadores a los CEE hace que su profesorado tenga que añadir una condición muy poco favorecedora para una acción educativa comprometida con la mejora hacia la inclusión. Podría decirse que se convierte a las víctimas de un sistema educativo ordinario segregador (los CEE), en culpables de la segregación que otros han originado (CO).

Ello no es contrario a señalar y cuestionar el posible papel que los CEE tienen que jugar (y juegan de hecho) en esta lamentable dinámica; si ser parte del problema (digamos, por ejemplo, por medio de encendidas críticas y oposición a las políticas de inclusión) o parte de la solución a este desafío común (digamos por medio de acciones y políticas dirigidas a colaborar y apoyar a los CO para mejorar su capacidad instalada a los efectos de ser más inclusivos cada día).

Hay otros muchos efectos contrastados de la segregación escolar de cualquier tipo sobre las expectativas y motivación del profesorado y las familias o sobre el rendimiento escolar, en definitiva, sobre la equidad del sistema (Red por el Diálogo Educativo (REDE), s.f.). Nuevamente procede señalar que no es este el lugar para su análisis pormenorizado.

Lo que sí hacemos ahora es traer a la palestra el efecto nocivo para las actitudes y compromisos de muchos de quienes trabajan en los CEE (obviamente no de todos) de este estigma que divide a los centros escolares entre buenos (los CO, aunque sean poco inclusivos) y malos (los CEE, porque son segregadores, aunque en muchos casos traten y consigan ofrecer a sus estudiantes la mejor educación que son capaces de darles y de la que los otros “no han querido saber nada”).

Todo ello nos hace pensar en la urgente necesidad de construir, como se dice ahora, un nuevo relato, por parte de las administraciones, pero también de las organizaciones y, por supuesto, de quienes piensan e investigan sobre esta temática, que permitan avanzar colaborativamente (CO y CEE) hacia la meta que está fijada en la CDPCD, en lo que debería ser una empresa de “todos a una”.

A este tenor, sin una *estrategia bien fundamentada, potente y bien articulada de comunicación pública* sobre esta cuestión (¿de qué?, ¿de quién?, ¿cómo, por qué y para qué hablamos cuando hablamos de una educación más inclusiva?), es más que probable que lo que se refuerce sea un *relato bélico* al respecto, de “unos contra otros” y del que bien sabemos que:

Las *víctimas civiles* (que son las que mayoritariamente pagan las consecuencias de las guerras) serán los estudiantes con NEE a quienes se suponía que se quería apoyar para que tuvieran un desarrollo pleno de su calidad de vida, desarrollo que pasa por estar donde están sus iguales, *sentirse parte* de sus grupos de referencia y tomar parte en las decisiones que les conciernen, por cuanto tienen derecho a todo ello.

Saldrá ganando el *statu quo*, escolar y social esto es, el estado de privilegio y poder que unos ejercen sobre otros y del que se benefician los que se sitúan en la *arbitraria normalidad*, reforzando con ello el *capacitismo* instalado en nuestras mentes.

3.3. Sobre los actores principales en este proceso. Familia, alumnado y centros ordinarios

3.3.1. “Una voz no escuchada”. Sobre el alumnado en los CEE y su voz.

Con relación al alumnado en los CEE han aflorado algunas consideraciones importantes en este estudio. Una de ellas tiene que ver con el hecho de que, en algunos de los centros participantes –en particular aquellos más grandes y con mejores recursos, situados además en capitales de provincia-, la matrícula no solo no ha disminuido, sino que ha experimentado un aumento evidente. Crecimiento que, por otra parte, se observa tanto desde edades muy tempranas¹¹ como cuando se llega a la adolescencia, coincidiendo o bien con la finalización de la escolarización en la educación primaria en bastantes casos o bien al finalizar o estar próximos a ello, la etapa de la educación secundaria obligatoria y ante la pobre oferta formativa post obligatoria ajustada al alumnado con NEE.

“Debería ser excepcional que nuestro centro sea el que tenga más matrículas de educación especial de toda la provincia. Deberíamos estar extintos, no porque nos cierre la DA4, sino por muerte por inacción, que te vayan faltando niños y que vayas cerrando unidades” (2-E-PROF.EXT)

La otra razón para cierto aumento de matrícula tiene que ver con un hecho ya apuntado anteriormente relacionado con el aumento en la esperanza de vida a edades tempranas de muchos niños y niñas en condiciones extremas y muy precarias de salud. La educación y atención terapéutica de este alumnado, a tenor de sus necesidades, requiere, hoy por hoy, de una especialización y recursos que están lejos de encontrarse en los CO.

“No tenemos muy claro si es el efecto “llamada”. Pero es que tenemos a muchos alumnos con autismo y trastornos de conducta, y muchos chicos pequeños con pluripatologías. Y no tenemos muy claro si ha sido porque una cosa llama a la otra. O también puede ser porque las unidades neonatales de hoy en día tienen unos criterios de éxito que no los tenían hace quince años” (2-E-PROF.EXT)

11. Lo cual resulta, cuanto menos, sorprendente y hace que nos preguntemos consternados por el papel que a este respecto están jugando tanto la Inspección de Educación (garante del cumplimiento de las normas y leyes) y los Servicios de Orientación Educativa y Psicopedagógica (obligados por su código deontológico a llevar a cabo sus funciones garantizando el respeto a todos los derechos humanos).

Sin duda alguna otro conjunto de alumnos y alumnas difíciles de incluir es el alumnado que reconocemos como con problemas emocionales y de conducta. Como en su día señalara con acierto el profesor Marchesi (2004) se trata de un alumnado que “puede hacer daño a sus compañeros” pero que necesita ayuda, una parte de la cual tiene que venir de compartir actividades con iguales en quienes observar comportamientos más adaptativos que los que ellos con frecuencia muestran.

“Tenemos otro grupo de chicos con unos problemas de conducta muy, muy graves, que, de verdad, la convivencia familiar es muy difícil y hay que reconducirlo, y hay que intervenir de una forma muy individualizada. Y ser muy valientes, que no todos...” (2-E-DIR)



Cuando entra en el escenario educativo el hecho de poner en riesgo la seguridad física del *alumnado acogedor*, sin duda se producen muchas preocupaciones lógicas y resistencias a una escolarización inclusiva, máxime si esta se hace sin apoyos adecuados.

Es importante resaltar que no se trata de reforzar la idea de que tales recursos y especialización no pudieran estar ubicados en el marco de esa “escuela extraordinaria” de la que habla y desea el profesor Slee (2014). Lo que algunos ejemplos internacionales nos muestran es que es totalmente realizable la creación de escuelas inclusivas que, no por ello, renuncian, ni de lejos, a unos medios sin los cuales, entonces sí, estaríamos hablando de quimeras (Echeita et al., 2020).

Lo que es una evidencia es que, hoy por hoy, en nuestro país no están, ni se aprecian, actuaciones decididas por parte de las administraciones competentes para que ello ocurriera, incluso en el largo plazo previsto en la DA4.

Lo que este estudio no ha podido hacer (siendo conscientes de la importancia de sus voces) al tratarse de una primera aproximación con un tiempo limitado, es escuchar directamente la voz de las alumnas y alumnos escolarizados en los centros estudiados.

Se trata, indudablemente, de un asunto muy complejo y dilemático (Norwich, 2008). Complejo porque, ciertamente, muchos de estos estudiantes no tendrían con qué comparar su experiencia escolar en los CEE (otros sí, los que han llegado a los CEE “rebotados” de los CO). Dilemático porque las decisiones de escolarización son dependientes de muchas variables cuyo conocimiento y ponderación es difícil, incluso para los adultos y expertos.

En todo caso, no podemos obviar que su *derecho a ser escuchados* está doblemente protegido; por la Convención de los Derechos del Niño (CDN) (Naciones Unidas, 1989) y por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD) (Naciones Unidas, 2006). Por lo tanto, todos, investigadores, prácticos y técnicos de las administraciones estamos obligados a buscar sin demora la forma de generar los apoyos y las condiciones para que su voz sea tenida en consideración en un asunto que tanto les concierne.

“Y el alumnado, que, vamos personalmente creo que es una asignatura pendiente, por ejemplo, nosotros no estamos haciendo entrevistas a alumnos y esperamos hacerlo, requiere mucho trabajo y mucha coordinación, pero creo que estamos en una época en la que hay que empezar a darles voz a los protagonistas, pero bueno sé que es muy complejo este proceso, pero, tanto desde el centro específico como desde el [centro de recursos] ¿hay alguna manera de hacer partícipe al alumnado con necesidades de estas tomas de decisiones?” (5-E-PROF.AP)

“Es muy importante escuchar a los chicos. Eso no significa ir siempre detrás preguntando. No. Hay que hablar con ellos, dialogar, y que ellos sean los que nos cuenten. Eso hay que hacer: escucharlos. Si los escuchamos, entonces podemos trabajar.” (2-E-DOC)

Mientras llega ese momento, cuya dificultad intrínseca no debería ser excusa suficiente para demorar *sine die*, tenemos el deber de escuchar las voces de sus familias que son las que están en óptimas condiciones de entender los deseos de sus hijos e hijas y orientar las acciones para actuar en su beneficio.

3.3.2. “La gran renuncia. Bienestar frente a derechos”. Sobre la perspectiva de las familias respecto a la DA4, sus preocupaciones y dudas.

Las familias están en el ojo del huracán de este dilemático, complejo y difícil proceso para avanzar hacia una educación más inclusiva, y que supondría ser capaces de articular los apoyos necesarios para TODOS los alumnos y alumnas, independientemente de la intensidad de sus necesidades de apoyo. Para que todos ellos y ellas puedan tener una educación de calidad, que les permita participar y aprender con sus iguales lo que esté al alcance de sus posibilidades y sin que estas estén mediadas por expectativas discapacitantes.

Mientras son menores, las familias son las garantes de los derechos de su hijos e hijas, pero los juristas nos recuerdan que la titularidad de los mismos no es de los padres y madres, sino de los hijos *sensu stricto* y, por ello, podría considerarse que optar “en su nombre” por su escolarización en CEE sería violentar su derecho a una educación inclusiva que la CDPCD ha establecido y tiene el amparo de la Constitución Española, por cuanto esta (art. 10) nos recuerda que los tratados internacionales en materia de derechos humanos (como la CDPCD) deben trasladarse a las normas y prácticas del país.

“Pero yo no veo bien que se quedan en un sitio unos y en otro lado otros, porque ya lo está segregando y mi hija ha estado en el colegio ordinario y ha estado con su apoyo dentro del aula y ella sabe, ya la conoces que mi hija tiene, mi hija no saber leer ni escribir. [...] Porque el contacto que tienen con los hijos, los iguales, es que eso no tiene precio, porque la mía, por ejemplo, es mucho de imitar” (3-G-FAM)

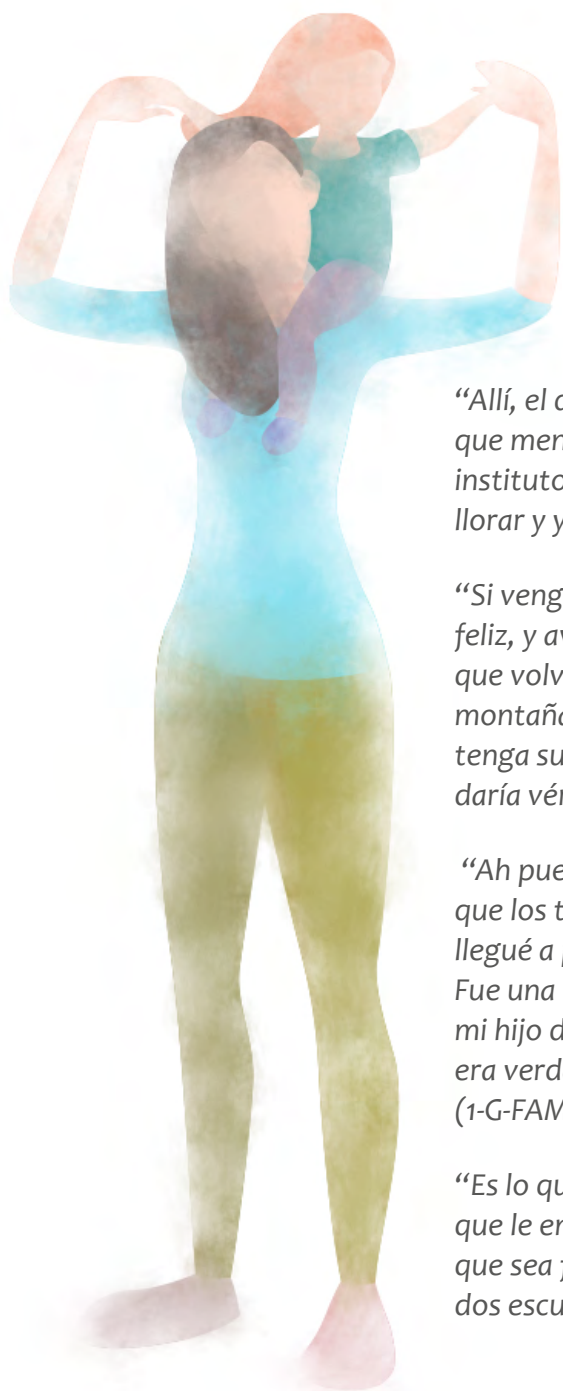
“Tú imagínate un grupo con tanta diversidad, pues que es muy complicado... Por lo menos mi opinión y a mí me da... Por ejemplo, en mí, yo estoy, me da pánico, que eso se plasme, ¿no? Digamos que, porque el mío es muy sociable, pero claro, el mío cuesta arrancarle cualquier cosa muchísimo. Entonces, pues no sé, yo si yo o él, él y yo, lo veremos, ¿no?” (7-G-FAM)

“Es un macramé continuo. Es agotador. Y ya suficiente tenemos las familias como para estar aún encima. Y yo porque pude dejar de trabajar y me podía permitir el estar ahí al pie del cañón, los padres no se lo pueden permitir el estar detrás para ver si nos quitan algo, si nos ponen, si mantienen” (1-G-FAM)

“Es muy bonito, pero es una utopía, es una teoría, yo cuando fuimos a la escuela normal, ... porque a mí me daban un dictamen de 3 años, y yo pensaba ahí estás 3 años, y digo, dónde está el apoyo, dónde están las belladonas, dónde está todo” (5-G-FAM)

Pero en su cotidiano vivir (que en ocasiones tiene mucho de sufrimiento, y ansiedad recurrente), muchas de estas familias también han observado el trato excluyente que sus hijos o hijas han vivido durante su escolarización ordinaria, a cuenta de CO cuyas culturas, políticas y prácticas tienen poco o nada de inclusivas, salvo su referencia nominal.

En este sentido es humano comprender y empatizar con ese dolor y más que comprensible entender que esperen (y encuentren) en los CEE, al menos en cierto grado (o en mucho) la felicidad y el bienestar que desean para sus hijos e hijas. Pero también, el sosiego que necesitan ellas para afrontar no solo su educación y desarrollo fuera del colegio, sino igualmente para poder ellas mismas aspirar a una vida familiar de mayor calidad que la que han tenido mientras vivían a través de sus hijos la marginación, el menosprecio o el poco rendimiento escolar que parecían experimentar cotidianamente.



“Allí, el que más y el que menos, ‘bullying’ y el que más y el que menos viene llorando, yo no los llevo a un colegio así, a un instituto donde sé que le... porque él es más sentido. Se te pone a llorar y ya no lo sacó de ahí que lo tengo que sacar” (3-G-FAM)

“Si vengo de dónde vengo y mi hijo encuentra un sitio en donde es feliz, y avanza y su calidad de vida mejora, si me dicen que tengo que volver a donde estuve y no fue pues... Pues cuando todo son montañas y montañas de problemas, cuando ya logras que el chico tenga su centro y sus aprendizajes, volver a mirar atrás a mí me daría vértigo. Personalmente como madre” (1-E-PROF.EX)

“Ah pues este será tal, pues lo metemos con los “discapacitados”, que los traten igual”. Y de verdad que eso para nosotros... yo llegué a pensar en incendiar el colegio cuando estuviera vacío. Fue una época muy, muy difícil para nosotros. Y tuve que sacar a mi hijo de ese centro argumentando una cuestión médica que no era verdad, y el último trimestre tuvo que estar conmigo en casa” (1-G-FAM)

“Es lo que pedía yo, yo solo quiero que sea feliz, no me importa ni que le enseñéis nada, quiero que sea aceptada por la sociedad y que sea feliz. Y eso en la escuela ordinaria, no, lo intentamos, en dos escuelas” (5-G-FAM)

“Cuando mi hija empezó a ir al IES, ella este mundo lo tenía muy presente. Entonces ella miraba por la ventana y veía cómo los niños con problemas especiales salían al patio, cómo los recogían. Entonces, un día, lo que me dijo fue: “Mamá, eso no lo quiero yo para mi hermano”. Porque estaba viendo diferencias. Estaba viendo cómo salía a una hora al patio que no... Como “el que saca a las cabras”: “Hala, venga, a correr cada uno.” El mío, por ejemplo, es de correr y dar vueltas al patio. Y ella lo veía porque es un IES que tiene todas las etapas y aula TEA, y eso no es lo que ella quería para su hermano” (2-G-FAM)

No cabe olvidar que la educación escolar es solo uno de los muchos “frentes abiertos” con relación a sus hijos e hijas y, por ello, necesitan algunos espacios (CEE) donde no haya preocupaciones adicionales durante su ya de por sí complicado desarrollo.

En este contexto, que no es solo particular de España, sino similar al que ocurre en otros países (Satherley y Norwich, 2022; Webster, 2022), las familias estarán y están a la defensiva si aprecian en la implementación de la DA4 un intento débil que pueda poner o volver a poner en riesgo el bienestar de sus hijos e hijas con NEE, o una cuestión de politiquero en su peor acepción.

También algunas familias muestran escepticismo ante el proceso que, entienden, se está emprendiendo.

“Vamos, me dio un ataque de ansiedad por la noche que mi marido casi me lleva a urgencias. Y yo que no podía ni hablar y hay que respirar. No, no, no. Entonces hablé aquí y aquí me pusieron el transporte que está muy bien. Mi hijo viene por la mañana, viene a medio día a casa y lo tengo en mi casa. Pero eso de separarme de mi hijo no lo pude soportar. Yo creía que me daba algo... a mi marido: no, no, no, no. Y fui al día siguiente al colegio. Le dije mira, olvidaros” (3-G-FAM)

“Ninguno de los padres que está en educación especial está arrepentido y sin embargo he visto un montón de padres que están en ordinaria que han sufrido durante la escolaridad. Y eso es una evidencia, evidencia porque... quiero decir, han sido 12 de años de hablar y de ver” (4-G-FAM)

“¿Dónde está la inclusión?, es la pregunta que me hago siempre. Y soy la primera que pienso, aquí hay muchos chicos y chicas que, con esfuerzo, pero esfuerzo de todos, podrían estar trabajando y estudiando en una escuela ordinaria, pero hay que hacer un esfuerzo no solo la administración. Los maestros, somos los primeros que nos lo tenemos que creer. Y las familias también. Pero ahora como madre yo te digo, cuando mi hijo vino aquí mi nivel de estrés bajó en picado. Y el de la familia, y el de los hermanos” (5-D-FAM)

“A mí me gustaría que fuera, pero que, sí, que sería lo mejor. Lo más bonito de la vida, que estuvieran incluidos con todos, porque todos somos iguales, pero... No lo veo. Ojalá lo viera con otras personas, porque mi hija ahora va a hacer 20 años” (7-G-FAM)

“Por un lado ojalá fuera posible una integración real hasta donde cada niño pueda, pero también..., eso lo veo en otros niños, no en el mío. Veo a mi hijo y digo..., imposible. Yo cuando fui a hacer la valoración con X mi hijo es de especial, no hace falta casi ni valorarlo. Pero, por otro lado sí, me hubiera gustado que hubiera tenido una integración con su hermano pues más completa. Pero siempre he pensado que se podía hacer más, pero hoy por hoy veo a mi hijo... en educación especial, es un niño que ni siquiera en un colegio de educación especial, hoy con 16 años, se ha conseguido una mínima... nada, es duro pensar que, con todo el trabajo, al principio que tienes esa ilusión de que..., algo, no sé, no digo un sí o un no con palabras, y no hemos conseguido..., pero es muy complicado que un niño así esté en un colegio...” (4-G-FAM)



“Pues yo me sentí muy preocupada, porque el caso mi hija. Pues bueno en un colegio tal, pero es verdad..., en infantil... Yo soy maestra y trabajo en el mismo colegio que estaba X y... Cuando infantil ya dije basta ya habíamos llegado porque iniciar primero me parecía completamente absurdo para el nivel que tenía ella, pero prácticamente, no leía, no... Entonces, yo creo que me... o sea, yo trabajo en un colegio y no, no lo veo, lo veo como ciencia ficción, o sea. Hay que poner una inversión brutal, tanto de medios humanos que no hay ahora mismo como de medios materiales. Y hoy por hoy no tenemos nada, tenemos una PT, una AL que tienen dudas, gracias a ti tenían tres sesiones a la semana y estará sola la clase. Entonces, que tenían sesiones en infantil y tienen dos sesiones por semana. Y el resto estaba sola en la clase, y eso en infantil, y teniendo diagnóstico. Entonces, los centros de especial han de seguir existiendo, cumpliendo su función y si están aquí es porque necesitan estar aquí, si no estarían en, tienen otro sitio, lógicamente” (4-G-FAM)

“Preguntabas cómo nos sentimos cuando oímos esto ¿no?, entonces digo, retomo una frase tuya... es que a mí no me cabía en la cabeza y yo soy madre de un chico con síndrome de Down de 15 años, es decir, como dice X, pues digamos el mejor panorama para estar incluido en un centro ordinario, entonces, yo decidí que X viniera aquí con 3 años. Cuando pasé por esa valoración, yo me tuve que pelear; por lo contrario, al valorador no le cabía en la cabeza que yo quisiera una educación especial para él, lo tenía claro desde los 3 años llevo 12 y no me arrepiento, no me he arrepentido ni un solo día. Pues ¿qué es lo que no me cabe en la cabeza? Pues no me cabe en la cabeza desmontar algo que funciona, desmontar algo que funciona tan bien” (4-G-FAM)



“Ninguno de los padres... ,de hablar y de ver. Y qué es lo que ocurre, a ver transformar en centros de recursos. Pues es que en la vida no son todo recursos, entonces imaginémosnos que, en el mejor de los casos, vamos, yo le llevo a un colegio ordinario y tuviera -yo soy profesora de matemáticas, ¿no? – y tuviera los mejores apoyos para hacer la clase de matemáticas, vamos, una virguería. Qué pasa, que lo que tiene L aquí, además de recursos en este momento es un grupo de amigos, de amigos de verdad. Y eso no se lo va a encontrar en un centro ordinario por muchísimos recursos que este centro le pueda aportar. El capital humano es imposible, entonces L en este momento en (su colegio), tiene un grupo de amigos de su edad, en el que se tratan de igual a igual, cada uno tendrá 90 y una porque yo no sé lo que tiene cada uno porque yo no sé qué tendrán, pero algo tendrán para estar aquí. Bueno, se pelean, se pegan, se invitan, oyen la misa, música y se tratan de igual a igual y para mí eso vale todo el oro del mundo yo también soy profesora y soy profesora de secundaria, y he podido ir viendo en qué clase tendría que estar mi hijo en ese momento y la frase es que no me cabe en la cabeza que alguien en su sano juicio quiera desmontar estos centros, no me cabe en la cabeza” (4-G-FAM)

“Sí que cierto que me gustaría, me encantaría que pudiera ser así pero no hoy día, lo veo muy liado. Más que nada lo que comentan, tema de recursos, tema de infraestructuras porque mi hija, por ejemplo, mi hija mayor va a un colegio que están 25 en clase, no me imagino a la otra con 25 en clase, vamos. Luego los ruidos, las sillas están... son un montón de cosas que... y luego, el tema de la inclusión pues a mí sí que me gustaría comentar que... parece que es el centro de educación especial el que tiene que irse al ordinario ¿por qué no hacer lo ordinario al especial?” (4-G-FAM)

Con todo y con ello, en último término, quieren tener la capacidad de decidir sobre la escolarización de sus hijos/as. “¡Que no se les imponga nada!”

Sea como fuera que avance este proceso, lo que las familias también reclaman con parecida rotundidad a la de los equipos docentes y directivos de los CEE es ser escuchadas y poder participar activamente en la política a través de la cual se implemente la DA4.

“La implicación es ayudar a las demás personas a ver las cosas, tú puedes estar en una asociación, pero si tú no haces ver muchas cosas te quedas igual” (3-G-FAM).

“Entrevistadora: ¿Y qué papel consideráis que podrían tener las familias en este proceso?”

Familiar 1: Pues todo.

Entrevistadora: ¿Todo? ¿Por ejemplo?

Familiar 2: La implicación. Implicación profesionales y familias.

Familiar 1: Claro, que cuenten con nosotros para todo.

Entrevistadora: Pero ¿qué sería contar con vosotros? ¿Comentaros los pasos que se van a dar, que podáis decir propuestas, en qué sentido?

Familiar 1: Sí, en eso. Si nos piden propuestas... Qué pensamos nosotros, qué podríamos cambiar, qué nos parece... Pedir opinión, que por lo menos cuenten con nosotros. Sí, el pedir opinión” (7-G-FAM)

No parecen dispuestas a dejarse convencer simplemente por buenas palabras o intenciones, toda vez que tienen ya, muchas de ellas, una experiencia negativa que no se olvidará ni excusará fácilmente.

Si a ello se añade el hecho, como ya se ha señalado desde el principio, que hasta la fecha la DA4 está mal definida y peor explicada, no es de extrañar que muchas familias tengan miedos y temores comprensibles y que mayoritariamente se muestren poco ilusionadas por todo ello.

“Familiar: Lo de que queden como punto de referencia, de... Es que no sé cómo lo dice. Pero vamos, como que los casos muy concretos se mantengan aquí y al final, a mí... Te digo, siendo malpensada, nos vamos a quedar como estamos.

Entrevistadora: ¿Por qué te da miedo que empiece a ser un colador? Ese matiz, que empiece todo el mundo a quedarse.

Familiar: Claro, ¿quién valora eso? ¿Quiénes lo van a valorar? ¿Los equipos de escolarización? Los equipos de escolarización es los que han decidido que debemos estar aquí. Pero es que ahora van a cambiar de... (...) Lo que pasa que a mí al final, el reconvertir a mí la idea me parece que está bien y que puede funcionar. Ya te digo, que a mí lo que me raya es, al final nos vamos a estar más o menos los que estamos. ¿Quién filtra casos muy concretos que tal? ¿Qué vamos a quitar de las aulas? ¿Problemas de conducta? Que es lo que mayormente quitamos de las aulas. Porque al final, los demás son más padres y, bueno, va por todo, pero en general eso también influye mucho. Tú tienes otros 20 padres, que si tienes un hijo que de vez en cuando se sale de la norma y pega o tira o no sé cuánto, pues tienes a 20 padres dándote el coñazo” (7-E-FAM)

Todo lo cual confluye, de nuevo, en el señalamiento del papel crítico que tendrán las administraciones y equipos encargados, de alguna manera, de dirigir y llevar adelante esta iniciativa (DA4), equipos que deben dar muestra de tener la capacidad de estar en contacto permanente con las familias, de ser empáticos y estar atentos a sus preocupaciones, para construir la complicidad suficiente sin la cual dicho proceso sería a todas luces de corto recorrido.

“Porque nosotros podemos apoyarlo como CEE y de recursos, pero la familia es la que al final tiene que opinar. Porque cuando nos duelen las cosas es cuando sacamos las uñas” (2-G-PROF-AP)

3.4. “La pareja de baile”

Sobre el papel de los CQ y los cambios que precisan para ser menos generadores de segregación escolar

Ya se han compartido anteriormente algunas reflexiones y análisis que conciernen a la “pareja de baile” y que hace del proceso implícito en la DA4 un asunto, simbólicamente hablando, “de a dos”¹².



12. Obviamente se trata de una licencia metafórica, por cuanto el desarrollo de una educación más inclusiva compromete un cambio del conjunto de elementos que configuran un sistema educativo, y por lo tanto, no solo lo que hacen o dejan de hacer los C.O.

“Lo que necesitamos es para avanzar y fortalecer al centro necesitamos que entiendan que el alumno es su responsabilidad [el CO] y nosotros somos un apoyo al docente, para que pueda trabajar con ese alumno” (5-E-PROF.AP)

“Yo creo que la disposición es lo primero que tiene que hacer. Que sea recíproco. Que todos estemos trabajando en la misma línea y no sea “voy a llamar a Fulanito para que me resuelva la papeleta de esta niña” (1-E-DOC)

“Yo creo que el profesorado de los centros ordinarios que ha querido y ha tenido alumnos de educación especial, y se ha involucrado con ellos, igual les puede faltar algún matiz de formación, pero se aprende. El problema es la aceptación que este tipo de trabajo puede tener en algunos profesores. Que igual no les puede apetecer mucho el tener dos o tres alumnos. Y ahí no es un problema de formación, es un problema de actitudes” (1-E-PROF.EX)

“No estoy diciendo que el profesorado no sea capaz de prepararse, pero actualmente no es así. El sistema educativo ordinario no está preparado para asumir todo lo que se les viene encima. Que son chicos con sus derechos” (2-G-FAM)

“Si la educación sigue como está... porque otra cosa sería que me dijeras que la educación va a cambiar, que va a haber otro sistema donde todos van a tener todos los apoyos. Entonces, sí. Pero, ahora, hablamos de inclusión ¿hacia dónde? ¿hacia allá? ¿Y por qué no vienen hacia acá? La inclusión tiene que ser bilateral también, ¿no?” (2-E-PROF.AP)

La mala noticia es que no se observa ni indicios de que se esté en disposición de afrontar la profunda y sistémica transformación que requerirían los CO y el sistema en su conjunto para ser ciertamente acogedores de una plena inclusión.

Para ello, se deberían estar ya generalizando planes o programas para la innovación y la mejora escolar con una orientación inclusiva que, sin embargo, hoy parecen brillar por su ausencia. Observamos, ciertamente, algunos ejemplos loables y puntuales, tanto por iniciativa de algunos centros escolares, como de la propia administración (véase, por ejemplo, el Programa PROA+¹³) pero que parecen tener el efecto de situar permanentemente este asunto de la inclusión en la esfera de la voluntariedad exclusiva de “los centros comprometidos, motivados”, que, ciertamente, siempre los ha habido y siempre los habrá, para orgullo de sus equipos docentes y sosiego de la mala conciencia de los otros.

13. [Enlace](#).

En este contexto de no cambio, que por lo tanto resulta poco favorecedor para mejorar la capacidad de los CO a la hora de articular de manera equitativa las oportunidades para estar juntos, participar y aprender de todo su alumnado, si resulta (condicional) que los CEE que pudieran estar en su ámbito de influencia, hacen bien su labor, entonces (condicional) se crea el mejor caldo de cultivo para una paradoja de difícil resolución y que podríamos expresar de la siguiente manera:

“Cuanto peor lo hacen los CO y mejor y más atractiva resulta el trabajo educativo en los CEE, más difícil es la transformación de unos y otros para avanzar hacia la plena inclusión”

En todo caso, la resolución de esta paradoja no es esperar que los CEE lo hagan mal, dificultarles la tarea o esperar a que desaparezcan sin más, para que no sean una opción frente a los CO, sino que se construya colaborativamente un marco de acción conjunto que promueva cada día una mejor respuesta inclusiva que la anterior, en cada contexto y situación.

“Lo que no podemos hacer es seguir diciendo: “Somos CEE, a mí que no me toquen”. Hay que transformarse. Para mí la LOMLOE es una oportunidad para repensar la educación. Total, completa. Específica, ordinaria... Porque además es que no están separadas, son la misma cosa, sólo hay un sistema educativo, no hay varios. Entonces no podemos vivir esto como una competición” (2-E-DIR)

4. Algunas conclusiones y recomendaciones



Conclusiones

Tomarse “en serio” lo que la DA4 supone, es comprometerse con el desarrollo de una compleja política que sea capaz de articular tanto claridad de propósito como determinación para hacer frente a las múltiples barreras, estructurales y coyunturales existentes, junto con importantes dosis de flexibilidad, talante dialogante y paciencia. Por citar solamente algunas de las conclusiones que se derivan directamente de los análisis anteriores.

A continuación, haremos el ejercicio de tomar como evidencias¹⁴ los resultados agregados obtenidos en este estudio para contrastarlas con los cuatro ámbitos de intervención y sus principales actuaciones establecidas por la Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva en su proyecto CROSP (2022) relativas, precisamente, a la tarea de hacer avanzar en el cambio de rol a los servicios especializados en educación especial, para progresar hacia una educación más inclusiva.

La principal conclusión que creemos que de ello se deriva es, en el mejor de los casos, **la tibieza** con la que las administraciones educativas españolas, centrales y autonómicas, están enfrentando esta tarea.

Recordemos brevemente esos ámbitos tomados ahora a modo de indicadores o criterio para una evaluación somera (e incompleta) del estado de la cuestión en nuestro país:

a) *“Introducir mecanismos de gobernanza para apoyar la cooperación entre los servicios especializados y los ordinarios en todos los niveles”.*

Hechos: No se ha informado sobre mecanismos claros y bien establecidos y generalizados para una cooperación entre C.O. y C.E.E, en todos los niveles. Existen iniciativas puntuales en algunas Comunidades Autónomas, loables pero débiles y discrecionales, por cuanto operan al albur de la voluntad e iniciativa de algunos CEE.

b) *“Desarrollar políticas y estrategias de financiación que apoyen a los servicios especializados para que actúen como un recurso en favor de la educación inclusiva”.*

Hechos: No se ha informado de estrategias de financiación sólidas para que los CEE puedan actuar como un recurso claro en favor de una educación más inclusiva. De hecho, se han denunciado recortes de personal para poder implementar las actuaciones que, en algunos casos, ya venían realizando algunos CEE próximas a lo que se dice en la DA4. Los CEE están emprendiendo sus iniciativas con recursos propios.

14. Con todas las cautelas necesarias derivadas de las características de este proyecto

c) “Disponer de mecanismos de desarrollo de capacidad que permitan a los profesionales de los servicios especializados apoyar eficazmente a las partes interesadas en el ámbito de la educación ordinaria”.

Hechos: no se han establecido planes de desarrollo profesional, formación, asesoramiento y capacitación específicos, por parte de las administraciones, a los equipos directivos, docentes, especialistas y personal auxiliar (ATEs) de los CEE para que pudieran mejorar su capacidad, individual y colectiva, con vistas a asumir nuevos roles y funciones en materia de apoyo a la escolarización inclusiva. Algunos CEE han realizado, por iniciativa propia, cierta formación al respecto, pero no necesariamente dirigida a sus posibles nuevas funciones como apoyo y recursos a los C.O., sino para mejorar su propia acción educativa o terapéutica habitual.

Los CEE reconocen que necesitan prepararse para implementar un modelo de asesoramiento coherente con lo que se entiende por apoyo (Booth y Ainscow, 2015) en el marco de una educación inclusiva que guíe su actuación, pero no han recibido formación adecuada para ello.

Mayoritariamente no parece que se hayan mejorado explícitamente las condiciones escolares de los CEE (liderazgo, coordinación interna, participación, desarrollo profesional, etc.) para reforzar su capacidad interna para la innovación y mejora de sus funciones actuales y futuras en el marco de su nuevo rol.

En muchos casos se denuncia un aumento de la carga de trabajo, por ejemplo, para los equipos directivos, que han visto incrementada, añadiendo a las propias tareas y obligaciones de la gestión y dirección de su CEE, las relativas a las iniciativas de coordinación con los CO con los que realizan planes conjuntos en materia de inclusión de su alumnado.



d) “Contar con mecanismos de garantía de calidad para los servicios especializados que fomenten sistemas transparentes y responsables en favor de la educación inclusiva”.

Hechos: Ni el Ministerio de Educación y Formación Profesional, ni las Comunidades Autónomas han definido, hasta la fecha de publicación de este informe, un modelo o lineamientos apropiados para concretar lo que sería un CEE como Centro de Recursos y Apoyo ni, por consiguiente, una hoja de ruta para ello. Tampoco se ha informado de la existencia de o puesta en marcha de mecanismos para garantizar la calidad del proceso de transformación ni para la evaluación del servicio de asesoramiento que en el futuro se debería acometer.

Es cierto que algunas comunidades, como Cataluña, a través del Sindic de Greuges (2021), han llevado a cabo una evaluación de la situación global de la educación inclusiva en la que se han analizado y valorado aspectos relevantes vinculados a la DA4, necesario para, llegado el caso, mejorar la calidad de este proceso.

No se ha consultado de manera sistemática y rigurosa, ni hecho partícipes ni a los profesionales de los CEE ni a las familias implicadas sobre los modos posibles de concretar las DA4, algo por otra parte imposible, por cuanto como se ha señalado, no existe una propuesta a nivel estatal sobre esta cuestión.

No se ha establecido ningún mecanismo, criterios o indicadores de calidad que identifiquen los requisitos que deberían tener estos centros para considerarse “Centro de Recursos y Apoyo”.

A la vista de los hechos sintetizados antes, seguramente el señalamiento de la tibieza de la política existente en esta materia es, cuanto menos, generoso.

Sea como fuere, mejorar las políticas y actuaciones específicas vinculadas a estos ámbitos de intervención no es una tarea fácil, ni mucho menos, pero también es cierto que, para ello, se cuenta con saberes y experiencias que pueden facilitar su implementación.

Como se apuntaba en la Introducción de este informe en la esfera internacional tenemos ejemplos de países con prácticas inspiradoras, algunos de los cuales se han publicado recientemente en un informe promovido por el propio Ministerio de Educación y Formación Profesional relativas a esta temática de la transformación de los CEE (Echeita, et al., 2020). También con el trabajo de la Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva (2022) que se acaba de citar.

Pero este Informe que ahora se presenta, también debe servir de *reconocimiento y puesta en valor* de la valiosa experiencia que tienen algunos CEE concretos en nuestro país y que, junto con su voluntad de apoyar el desarrollo de un sistema más inclusivo, se configuran como un capital de enorme valía. Tanto, en sí mismo, como para actuar de germen y dinamizador de factibles y necesarias *redes de apoyo intercentros* las cuales, sin duda, ayudarían a muchos otros a iniciar y sostener sus propios procesos de transformación, como así lo sugieren las experiencias consolidadas en esta materia.

En este mismo ámbito también se ubican diferentes proyectos que organizaciones del movimiento asociativo sobre la discapacidad, como Plena inclusión, vienen implementando en los últimos años y conducentes todas ellas a crear una cultura deseable de transformación de los “viejos esquemas” de la educación especial, apoltronados en otros tantos centros específicos, en apoyos indispensables para el cabal cumplimiento del derecho a una educación más inclusiva.

Por lo tanto, **una segunda conclusión** de este proyecto es que ha de aprovecharse mucho mejor el saber disponible, como capital intangible, pero de gran valor para poder avanzar en el horizonte apuntado por la DA4

Una tercera conclusión, y dicha con cautela y a la vez con pesar, es que no es posible afirmar que todas las administraciones vayan a tener una verdadera y clara voluntad de usarlo. En el caso de que, en efecto, no la tuvieran habría que preguntarse por las palancas y presiones que la sociedad civil tendría a su alcance para movilizarla.

Una cuarta conclusión tiene que ver con la preocupación de lo que pudiera derivarse si este proceso relativo a la implementación de la DA4, -que ya va lento de por sí y que parece haberse tomado por algunos con excesiva parsimonia-, descarrila, resulta fallido, y todo se queda en “*agua de borrajas*”. El riesgo indudable es que será *muy, muy difícil* retomararlo en el futuro, porque se habrá generado mucho escepticismo y desencanto.

A este respecto no han sido infrecuentes las afirmaciones de distintos participantes sobre la suspicacia hacia “los políticos” responsables de esta, para muchos, controvertida iniciativa (la DA4) y sobre la percepción / preocupación de que la misma quedara aparcada en el contexto de un posible nuevo ciclo político con otro(s) partidos(s) gobernante(s). En definitiva y dicho con las propias palabras de una de las personas que han participado: lo que algunos están es a “*esperar a que pase el chaparrón*” (de la DA4). La experiencia compartida de la existencia de frecuentes cambios en las leyes educativas en España en los últimos años es, lamentablemente, un precedente claro para esta suspicacia.

Lo probable es que, si confluyen en un mismo pesar, quienes estén defraudados, o los que se sientan engañados, pero también los que se aliviarían por un parón o aparcamiento descafeinado de lo previsto en la DA4, no somos capaces de prever qué fuerza sería necesaria movilizar o para retomar, en algún momento, el proceso hacia la transformación de los CEE. Algo, que no se debe olvidar, que es de obligado cumplimiento según lo dispuesto en la CDPCD y que afecta directamente a la consideración de la educación inclusiva como un derecho inalienable.

Este estado de ánimo no sería algo que solamente afectaría negativamente a los CEE en particular, ¡ni mucho menos!, sino, a nuestro parecer, a la credibilidad de todas las administraciones competentes en materia de educación escolar y a la imagen pública de un país que, en esta materia, no estaría cumpliendo con sus compromisos adquiridos ante altas instancias internacionales en materia de educación y derechos humanos.

Al contrario, estamos seguros de que a la mayoría nos gustaría - y aunque no lo veamos realizado-, *que la historia nos recuerde* no como se recuerda hoy a quienes en el pasado (más o menos reciente) fueron parte, entre otras, de las dinámicas y actitudes machistas, racistas o capacitistas que hoy observamos todavía con pesar entre nosotros y nosotras. Sino como activistas semejantes a las promotoras del “*me too*”, feminista, del “*black lives matter*” antirracista o de las propuestas para una “*vida independiente*” y en igualdad de las personas en situación de discapacidad que luchan cotidianamente contra el capacitismo imperante. Personas que han sido y son artífices directos, todas y todos ellos, en la construcción colectiva de una sociedad más equitativa, justa y democrática, sinónimo todos, en algún sentido, de una sociedad más inclusiva.

Recomendaciones

El progreso hacia una educación más inclusiva, de calidad, y para todo el alumnado (sin exclusiones ni eufemismos respecto a ese “todos”) es, sin lugar a duda, una ambición de una magnitud colosal, de enorme complejidad y, por ello, de gran dificultad. Lo es porque es una empresa que, de llevarse a cabo con la calidad y profundidad necesaria, tiene que comprometer una reforma y transformación cuasi radical de todos los elementos que configuran un sistema educativo propiamente dicho: desde su visión, hasta su ordenación; desde el currículo hasta la formación del profesorado; desde la financiación a la supervisión o desde la evaluación del propio sistema, hasta las políticas para promover, precisamente, su mejora con una orientación inclusiva y, con ellas, una actitud de innovación educativa constante a la altura de la velocidad de los cambios y desafíos sociales que vivimos. El creciente reconocimiento de la diversidad humana y los esfuerzos por la reducción de las desigualdades de todo tipo forman parte de tales desafíos.

Tampoco se facilita mucho la construcción de una voluntad colectiva para este cambio, cuando no se aprecia ni se comunica apropiadamente al conjunto de la sociedad y por quien tiene la obligación del liderar este proceso, el valor intrínseco que, en términos de humanismo ético, tiene este horizonte de un sistema educativo cada vez más inclusivo. Al contrario, lo que se hace es confundir o contaminar el debate a cuenta del precio de las inversiones necesarias para que ello sea posible o del coste en términos de energía y sinergias necesarias para intentar llevarlo a buen puerto.

Un conjunto de hechos que hacen entrever y comprender fácilmente que las resistencias a tales cambios son y serán enormes e intensas. Máxime si el conjunto de la población percibe erróneamente que el esfuerzo requerido ha de hacerse “solamente” para dar una respuesta educativa de mayor equidad al alumnado que se reconoce como más vulnerable dentro del conjunto del alumnado del país, aunque este alumnado alcance en estos momentos -si sumamos los estudiantes que viven múltiples situaciones de exclusión e inequidad-, una proporción nada desdeñable, sino más bien alarmante.

Pero, además bien sabemos, que dentro de este alumnado vulnerable se ubican aquellos que precisan medidas muy específicas de apoyo educativo en tipo, intensidad, duración y extensión, a tenor de las características de lo que suelen ser desarrollos psicosociales atípicos, trastornos o enfermedades poco frecuentes, entre otras causas.

La educación de este alumnado en particular se viene encomendando desde el siglo pasado a la Educación Especial como subsistema paralelo dentro del sistema educativo general y a los Centros de Educación Especial (y a otros dispositivos que cumplen funciones semejantes) como garantes de dicha educación especial, razón por la cual una y otros se han visto interpelados muy directa y profundamente por el movimiento hacia una educación más inclusiva.

En efecto tal es así porque desde esta, en esencia, se aspiraría a un sistema educativo único (“inclusivo”) y a una nueva escuela (desde la educación infantil a la secundaria y más allá), escuela a la que el profesor Slee (2014) ha llamado *extraordinaria* (“irregular” en inglés), para tratar de mostrar qué debería ser la superación de lo que ahora tenemos, fruto de la vigente visión dicotómica, binaria, entre educación y centros “ordinarios” y educación y centros “especiales”.

Sea como fuere, no creemos que nadie se sorprenda si afirmamos que, en el proceso hacia esa educación más inclusiva, la transformación del sistema ordinario para que acoja, incluya y responda educativamente con calidad al alumnado escolarizado hoy en los CEE -y nos les deje fuera permanentemente, cuando además se tiene la presión de que es su derecho al amparo de lo aprobado en la CDPCD¹⁵, es claramente la frontera que delimita el territorio entre lo deseable y lo posible, a tenor de las resistencias señaladas y de las dificultades intrínsecas a tan compleja tarea.

La investigación realizada en el marco de este proyecto muestra claramente que en España *esa frontera está ahí*, que no se ha diluido o retirado mucho desde donde estaba, por ejemplo, en 1994 cuando fue proclamada la *Declaración de Salamanca* (Sandoval et al., 2022) y que, además, parece que estamos lejos de estar sentado los pilares sólidos de esa escuela *extraordinaria* anhelada.

En este contexto las recomendaciones que nos parecen oportunas formular en este momento son necesariamente limitadas y breves, circunscritas a uno de los elementos en el entramado de un sistema educativo, cual es el relativo al papel de los CEE en este proceso y que es, por otra parte, el núcleo del sentido de la DA4 prevista en la LOMLOE.

Pero vaya por delante y dicho con todo el énfasis que cabría poner en un texto, que avanzar hacia una educación más inclusiva es un asunto sistémico, holístico, como ya hemos apuntado reiteradamente y que, por ello, sería un error de calado y una frustración enorme enfocarlo como algo que atañe a un colectivo de alumnos en particular (por el tema que nos ocupa, véase ahora al alumnado con NEE) y a los centros especiales donde algunos de ellos se siguen escolarizando (los CEE).

15. Un derecho “incumplido” sistemáticamente y por ello denunciado ante el Comité de la CDPCD que así lo ha reconocido. [United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities. \(2017\). Report of the investigation related to Spain under article 6 of the optional protocol](#)

Ese fue, al entender de muchos, el gran mérito de la *Declaración de Salamanca y su Plan de Acción* (UNESCO, 1994); hacernos pensar en la globalidad del sistema educativo, en la mayoría de los cambios que han de acometerse para que su principio rector¹⁶ fuera, algún día, un hecho y no solo un deseo y mucho menos un desecho (Echeita, 2022). Seguramente en ello radica la longevidad y valor que, casi treinta años después, sigue teniendo casi todo lo que allí se pensó, declaró e ilusionó a tanta gente (UNESCO, 2021).

Dicho lo anterior, las recomendaciones de este Informe se circunscriben solamente a algunas consideraciones próximas a lo referido en la DA4, que era el principal objetivo de la investigación realizada y, por lo tanto, ni de lejos, abarcan propuestas sobre otras muchas transformaciones educativas necesarias para que dicha disposición pueda cumplirse, lo cual no será factible sin aquellas.

Por otra parte, la lectura sosegada de los resultados y conclusiones anteriormente presentados ya conlleva la posible deducción de muchas acciones necesarias en este terreno y, por ello, intentaremos no repetirnos para que la relativa brevedad y concisión de este texto pueda ser un valor añadido.

Hemos agrupado las diez recomendaciones formuladas en tres bloques: referidas el primero a las **administraciones educativas**; el segundo a las **organizaciones gubernamentales y no gubernamentales** en el ámbito del movimiento asociativo a favor de las personas con discapacidad y, el tercero, relativas a los **CEE**, en particular, sin que ello dé a entender, una vez más, que obviemos que hay muchos más actores y estamentos implicados en las cuestiones que aquí se dilucidan. En el marco de las sugerencias referidas a los CEE también se incluyen algunas relativas a las **familias que tienen a sus hijos e hijas escolarizadas en estos centros y a profesionales** externos que frecuentemente se relacionan con ellas (los servicios de inspección educativa y los de orientación).

16 “3. El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, y niñas, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños con discapacidad y a los niños bien dotados, a niños y niñas que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños o niñas de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados... Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves.... El mérito de estas escuelas no es sólo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños y niñas; con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación, crear comunidades que acojan a todos y sociedades integradoras.” (pág. 6). (La adición de la expresión “niñas” es nuestra).

Recomendaciones

Bloque I. Administraciones educativas

1.

Las principales administraciones competentes en el sistema educativo (Ministerio de Educación y Formación Profesional y Consejerías de Educación en las Comunidades Autónomas), deberían acometer con urgencia la elaboración de un *Libro Blanco sobre la educación especial* en lo tocante a conocer con detalle la radiografía de los Centros de Educación Especial existentes, sus características más importantes (tanto en el plano de su historia, cultura escolar y condiciones escolares, como en aspectos tales como su ubicación, infraestructuras y dependencia), así como respecto a la configuración de sus equipos educativos y de apoyo técnico, la composición de su alumnado y las características de su zona de influencia (de escolarización) natural y sus ámbitos de especialización.

Sin un conocimiento exhaustivo de la realidad autonómica y local de los CEE existentes, y habida cuenta de que la misma será, seguramente, muy dispar, resultará difícil llevar a cabo una planificación ajustada a cada contexto y realidad, en el marco de un proyecto común para que incorporen, al menos, la función de “referencia y apoyo para los centros ordinarios” prevista en la DA4.

La *Conferencia Sectorial de Educación*, como marco prioritario para la configuración de políticas de cooperación territorial en materia de educación, se nos antoja como el espacio propicio para lanzar y coordinar esta iniciativa imprescindible.



2.

Mientras tanto, en paralelo si cabe, pero sin mayor demora, es imperioso tratar de alcanzar un acuerdo entre la administración central y las autonómicas, en complicidad con las organizaciones educativas, para **construir una política de comunicación** (“un relato”, claro, potente y compartido) sobre el alcance y significado de la educación inclusiva, de modo que esta se vea como algo deseable para todo el alumnado y para la sociedad en su conjunto, por muchas razones: tanto éticas y jurídicas (la existencia de un derecho de obligado cumplimiento), como económicas (un sistema único es más eficiente que un sistema dual) o por su capacidad de incidir a medio y largo plazo en la calidad educativa del conjunto del sistema, vía la necesaria innovación de la que la educación inclusiva tendría que ir de la mano.

En definitiva, habría que hacer un esfuerzo ímprobo por deslocalizar este asunto y compromiso con la educación inclusiva del territorio o ámbito exclusivo del alumnado más vulnerable, sin que ello suponga el menoscabo de los derechos de este.

3.

En todo caso ese relato no será coherente si no incluye una posición clara sobre **cómo debe entenderse la inclusión del alumnado** con NEE y, en particular, la de aquellos con necesidades de apoyo más intensas y generalizadas. Lo que, en definitiva, pone sobre la mesa la cuestión de si diferenciar y cómo, entre inclusión y plena inclusión (“full inclusion”).

Lo cierto es que en el plano internacional (véase, por ejemplo, lo que se debate en Irlanda, Tiernan, 2022), algunos países parece que estarían apostando por una conceptualización pragmática de la inclusión, como el mejor compromiso posible (con aspectos positivos y negativos) ante el intrínseco dilema entre la existencia de un sistema inclusivo configurado como un continuo educativo para el alumnado con necesidades educativas especiales – donde los CEE tendrían un papel a la hora de escolarizar a determinados estudiantes con NEE y también para colaborar con los C.O. en la escolarización de otros -, o un sistema que quiere ser plenamente inclusivo (“full inclusion”) pero que está lejos de conseguirlo:

“All students can be educated together; however, the understanding of full inclusion must allow for specialist provision outside the mainstream classroom to be factored into the practice of inclusive education. While such provision may not necessarily occur in the mainstream classroom, it should be available in the one educational setting... Ideally, the future goal for the Irish education system is that the support which is presently synonymous with special schools and special classes becomes integral in mainstream education. By acknowledging and legitimatizing such specialist provision outside the mainstream classroom, that is, adapting the understanding of full inclusion in the short-term, then progressing towards full inclusion becomes more possible in the long-term. However, caution is necessary here. What is conceived is not a form of locational integration. The focus remains on authentic participation and inclusion of all students who are educated with their peers in the same classroom, with the proviso that specialized individual education needs can also be met, where necessary, outside the mainstream classroom. This could be termed ‘pragmatic full’ inclusion.” (Tiernan, 2022, p.887)

Todos los estudiantes pueden ser educados juntos, sin embargo, la comprensión de la plena inclusión debe permitir que la provisión especializada fuera del aula convencional se tenga en cuenta en la práctica de la educación inclusiva. Si bien tal provisión puede no ocurrir necesariamente en el aula general, debe estar disponible en el entorno educativo... Idealmente, el objetivo futuro para el sistema educativo irlandés es que el apoyo que actualmente es sinónimo de escuelas especiales y clases especiales se convierta en parte integral de la educación general. Al reconocer y legitimar dicha provisión especializada fuera del aula general, es decir, adaptar la comprensión de la inclusión total a corto plazo, entonces progresar hacia la plena inclusión se vuelve más posible a largo plazo. Sin embargo, la precaución es necesaria aquí. Lo que se concibe no es una forma de integración focalizada en la localización. La atención se centra en la participación e inclusión auténticas de todos los estudiantes que se educan con sus compañeros en la misma clase, con la condición de que las necesidades de educación individual especializada también puedan satisfacerse, cuando sea necesario, fuera del aula general. Esto podría denominarse “inclusión ‘pragmática’ plena”.

Una vez más es importante recordar que la naturaleza intrínseca de esta ambición (la inclusión educativa) es que resulta dilemática y que, por lo tanto, ninguno de sus desarrollos, al menos a corto y medio plazo, tiene solamente ventajas y efectos deseables; también riesgos. Por lo tanto, no queda otra que acordar y asumir compromisos imperfectos. Lo importante es que la deliberación hasta llegar a tales compromisos sea auténticamente democrática, esto es, con la **participación de todas las partes** en este controvertido dilema. Ello conecta directamente con la siguiente sugerencia.



4.

Por lo dicho es urgente poner en marcha una mesa o mesas de trabajo con capacidad para diseñar, en primer lugar, un modelo claro pero ajustable de lo que habrá de entenderse como “Centro de Referencia y Apoyo” según lo previsto en la DA4 en el marco de una posición clara sobre el modelo de educación inclusiva que se comparta.

Es indudable que en estos espacios deliberativos y junto con otras personas (investigadores, consultores, etc.), deben tener cabida aquellos equipos educativos y directivos que han mostrado su compromiso, saber hacer y liderazgo en esta temática, algunos de los cuales han participado en este proyecto.

5.

Ese modelo es imprescindible para establecer inmediatamente a su concreción, y por un equipo con experiencia en la materia, una “teoría de cambio”¹⁷ (Rogers, 2014) ad hoc para la implementación del modelo acordado para la DA4, que permita delimitar los agentes que deben implicarse, las funciones principales de cada uno de ellos o, por efecto, de su coordinación, los factores determinantes y los obstáculos abordados (o abordables) y los impactos esperados.

Gracias a ello será posible lo que las *teorías de cambio* permiten, esto es:

“una planificación estratégica, programática o de políticas con el propósito de determinar cuál es la situación actual (en términos de necesidades y oportunidades), qué situación se pretende alcanzar y qué hay que hacer para efectuar la transición entre una y otra. De ese modo, se trazan metas más realistas, se aclaran las responsabilidades y se acuerda una visión común sobre las estrategias que deben aplicarse para lograr las metas”

(Rogers, 2014, p.2)

También es fundamental porque obliga a establecer indicadores objetivables y un compromiso temporal con objetivos o metas intermedias y a movilizar los recursos (financieros, personales, técnicos) necesarios para implementar unos y alcanzar las otras, todo lo cual permite una rendición de cuentas responsable. Dicha rendición de cuentas será necesaria también para que la participación de quienes deben involucrarse de esta política se vea motivada y reforzada, así como para mostrar un compromiso veraz con quienes, en último término (estudiantes con NEE escolarizados en CEE y sus familias), deben ser sus beneficiarios directos.

En esta planificación debe estar contemplado el espacio para escuchar las voces del alumnado, familias y profesionales.

¹⁷ “La «teoría del cambio» explica cómo se entiende que las actividades produzcan una serie de resultados que contribuyen a lograr los impactos finales previstos. Puede elaborarse para cualquier nivel de intervención, ya se trate de un acontecimiento, un proyecto, un programa, una política, una estrategia o una organización.

Bloque II. Organizaciones

6.

El movimiento asociativo de personas en situación de discapacidad, que históricamente ha sido el promotor de buena parte de los CEE existentes y su principal valedor durante estos años, tiene la intrínseca obligación de movilizar, por todos los medios a su alcance, toda su capacidad de influencia colectiva, social y política (a través del CERMI), para que el proceso asociado a la DA4 arranque, al tiempo que colabora y apoya la implementación, entre otras, de las sugerencias realizadas anteriormente.

Así lo viene haciendo, entre otras organizaciones, Plena Inclusión, que por ello tiene la oportunidad de liderar esta influencia colectiva en aras de sacar esta importante pieza para el desarrollo de una educación más inclusiva, del estado de “*calma chicha*” en el que parece encontrarse. Para ello cuenta con el significativo aval de iniciativas de varios proyectos consecutivos llevados a cabo en los últimos años y encaminados a promover, precisamente, la colaboración entre CO y CEE, una tarea que está en el corazón de la DA4.

En este rol, el movimiento asociativo de las personas en situación de discapacidad y su representación política institucional (CERMI), deben buscar con ahínco alianzas y sinergias con otros movimientos, organizaciones y agentes del tercer sector que trabajan en el ámbito educativo y con otras poblaciones escolares vulnerables, así como con las grandes organizaciones de padres y madres y, en último término, con el conjunto de la sociedad civil para construir un relato sobre la educación inclusiva que promueva una base social más amplia de la que ellos, por sí solos, tienen.



Bloque III. Centros de Educación Especial

7.

Los CEE como tales, e independientemente de su dependencia (estatal o privada), **tienen** dentro del marco de la autonomía pedagógica, estatutariamente reconocida a todos los centros educativos, **una importante capacidad de acción** para alinear sus culturas, políticas y prácticas de forma que estas sean un apoyo para que los CO de referencia (esto es, lo que se ubican en el contexto geográfico que le es cercano), puedan ir mejorando su capacidad (“building capacity”), de ir incluyendo al alumnado con NEE que ellos están escolarizando hasta la fecha, así como para evitar que esos mismos CO, deriven hacia los CEE alumnos o alumnas también con NEE, por sentirse incapaces (o poco dispuestos) a realizar las mejoras y cambios que en cada caso y momento proceda.

Sin duda alguna -pues así ha quedado preclaro al analizar lo que hacen algunos de los CEE participantes en este proyecto-, muchos de ellos tienen ya un enorme saber y capacidad para implementar colaborativamente ese apoyo a los CO, además de disponer de recursos especializados, instalaciones y medios necesarios para una acción educativa conjunta de calidad para el alumnado que habitualmente se escolariza en los CEE; al menos, de entrada, para algunos de ellos.

En definitiva, está en sus manos, **decidir si quieren ser parte del progreso hacia una educación más inclusiva hasta llegar hasta donde se pueda llegar**, o ser parte de las múltiples barreras que lo limitan, aun cuando esas actitudes y prácticas estén yendo en sentido contrario de la historia, como uno de los participantes señala con precisión:

“... Yo creo que nos va a juzgar la historia, fíjate. Yo esto lo digo mucho, cuando nos miren dentro de un tiempo nos van a juzgar por estas cosas que estamos haciendo como se juzga a lo que hicieron a los afroamericanos, a las mujeres... va a ser lo mismo. Porque estamos haciendo cosas que no son éticas. Y las estamos haciendo siempre con los mismos mantras, que son con los que tenemos que empezar a acabar” (1-E-PROF.EX).

8.

En todo este proceso, **las familias con hijos o hijas en CEE** no pueden ser tratadas como convidados de piedra u observadores indolentes - ;ni están mayoritariamente dispuestas a ello! -, en lo tocante a su educación. **Quieren y deben ser escuchadas**, tratadas con respeto y acompañadas en su personal deliberación sobre tan importante asunto y dilema. Muchas están más que cansadas de que por el hecho de que sus hijos o hijas tengan NEE, se les hurte (por parte de la administración) la posibilidad de tomar decisiones informadas sobre su presente en términos de escolarización sea cual fuere la opción elegida.

Lo que **necesitan**, precisamente, es **información, apoyo, asesoramiento y acompañamiento emocional** para enriquecer las bases desde las cuales tendrán que afrontar su decisión, pero también oportunidades para formar parte del proceso de toma de decisiones.

9.

En estos procesos los servicios de inspección educativa, **los técnicos locales de las administraciones y los servicios de orientación** tienen un papel muy importante, por cuanto **son interlocutores directos y frecuentes con las familias**.

El enfoque desde el cual unos y otros afronten sus respectivas funciones, el trato y cuidado con el que se relacionen con las familias a este respecto y su cercanía humana como referentes en caso de necesidad, son factores relativos a su trabajo que habría que revisar, y en su caso, mejorar mediante planes oportunos de formación y asesoramiento. El objetivo en el que deben confluir es que **las familias no se sientan manipuladas por nadie** (tampoco por las organizaciones del sector, cualquiera que estas fueren), **sino capacitadas para tomar las opciones que consideren mejores** en aras al bienestar emocional y al aprendizaje de sus hijos o hijas, presente y futuro.

10.

Mientras un proceso tan complejo como el delineado hasta aquí se ejecuta, el tiempo habrá ido discurriendo y el alumnado escolarizado en los CEE habrá ido creciendo, pasando de cursos y etapas y consiguiendo, en mejor o peor grado, competencias necesarias para una calidad de vida digna de tal nombre. Por lo tanto, mal haríamos en confiar las acciones solamente a lo que tendría que ocurrir en el futuro que en el mejor de los casos se vislumbra a largo plazo. Es imprescindible, mientras tanto, **seguir poniendo los medios y ayudas necesarias** -entre otras la de una evaluación formativa sobre su desempeño-, para que los CEE presten la mejor educación posible a su alumnado, aunque esta no fuera 100% inclusiva, y con ello, les preparen lo mejor posible también para una vida adulta de calidad.



Referencias

Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa (2022). *Cambiando el rol de los servicios especializados: Informe resumen final* (M. Kyriazopoulou y A. Kefallinou, eds.). Dinamarca.

Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D. y West. M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula: manual para la formación del profesorado*. Narcea Ediciones.

Braun, V. y Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. [Enlace.](#)

Cantero, M., Onrubiai, J., y Sánchez, F. (2022). Funciones de asesoramiento que los Centros de Apoyo a la Inclusión desarrollan como aporte a la educación inclusiva en Paraguay. *Revista Iberoamericana De Educación*, 89(1), 59-75. [Enlace.](#)

Creswell, J.W. (2014). *Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Sage.

Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218. [Enlace.](#)

Echeita, G. y Simón, C. (Coords.), Muñoz, Martín, Palomo y Echeita (2020). *El papel de los centros de educación especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. [Enlace.](#)

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE) (2022). *Changing the Role of Specialist Provision: Final Summary Report*. [Enlace.](#)

- Dangoisse, F., De Clercq, M., Van Meenen, F., Chartier, L., y Nils, F. (2020). When disability becomes ability to navigate the transition to higher education: a comparison of students with and without disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 35(4), 513-528. [Enlace.](#)
- Giné, C., Font, J., & Díez de Ulzurrun, A. (2020). Los centros de educación especial, apoyo a la inclusión. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación*, 53, 34-48. [Enlace.](#)
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. [Enlace.](#)
- Liamputtong, P. (2013). *Qualitative research methodology: Principles and practices*. Sage.
- Liamputtong, P. (2017) *Research methods in health: Foundations for evidence-based practice* (3rd ed.) Oxford
- Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Alianza
- Moriñas, A. (2017). *Investigar con historias de vida*. Narcea
- Murillo, F. J., y Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la Escuela: Medio Siglo de Lecciones Aprendidas. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 13(1), 69-102.
- Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño (CDN)*. [Enlace.](#)
- Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD)*. [Enlace.](#)
- Naciones Unidas (2016). *Observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva*. [Enlace.](#)
- Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspectives on placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (4), 287-304.
- Paulsrud, D. y Nilholm, C. (2020). Teaching for inclusion – a review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, 27 (4), 541-555. [Enlace.](#)
- Red por el Diálogo Educativo, REDE (s.f.). *Equidad Educativa*. [Enlace.](#)
- Rogers, P. (2014). *Teoría del cambio*. UNICEF. [Enlace.](#)

- Sandoval, M., Álvarez-Rementería, M. y Darrretxe, L. (2022). La evolución de la escolarización del alumnado en Educación Especial en España: a 25 años de la Declaración de Salamanca. *Aula Abierta*, 51(4), 385-394. [Enlace.](#)
- Satherley, D. y B. Norwich (2022). Parents' experiences of choosing a special school for their children, *European Journal of Special Needs Education*, 37(6), 950-964. [Enlace.](#)
- Síndic de Greuges Catalunya, (2021). *La educación inclusiva en Cataluña.* [Enlace.](#)
- Slee, R. (2014). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva.* Morata. [The Irregular School. Abingdon: Routledge.2011]
- Solé, I. y Martín, E. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En E. Martín e I. Solé (Coords.). *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención* (pp. 13-32). GRAÓ.
- Smith, J. A., Flowers, P., y Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis.* SAGE
- Tiernan, B. (2022). Inclusion versus full inclusion: implications for progressing inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 37(5), 882-890, [Enlace.](#)
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y calidad.* Ministerio de Educación de España/UNESCO. [Enlace.](#)
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education.* [Enlace.](#)
- UNESCO (2020). *Towards inclusion in education: Status, trends and challenges: the UNESCO Salamanca Statement 25 years on.* [Enlace.](#)
- UNESCO (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación.* [Enlace.](#)
- Wesbert, R. (2022). *The Inclusion Illusion. How children with special educational needs experience mainstream schools.* Rob Webster. UCL Press. (2022).



Glosario

CA. Comunidad Autónoma

CEE. Colegios de Educación Especial

CEERA. *Colegios de Educación Especial y de Recursos y Apoyo* (posible denominación)

CERMI. Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad

CDN. Convención de los Derechos del Niño

CDPCD. Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad

CO. Colegio o Centro Ordinario

DA4. Disposición Adicional 4 de la LOMLOE

EASNIE. European Agency for Special Needs and Inclusive Education

LOMLOE. Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación

MEFP. Ministerio de Educación y Formación Profesional

NEE. Necesidades Educativas Especiales

NEAE. Necesidades Específicas de Apoyo Educativo

ObG4. Observación General, nº 4 sobre el Art. 24 de la CDPCD

ONU. Organización de las Naciones Unidas

UNICEF. Organización de las Naciones Unidas para la Infancia

UNESCO. Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Anexos



Anexo I.

La herramienta de autoevaluación de CROSP:

Una hoja de ruta para cambiar el rol de los servicios especializados

Fuente: Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, 2022, p.11-14

Esta hoja de ruta tiene como objetivos:

Ayudar a los países a evaluar/supervisar su situación propia, identificando los puntos fuertes y débiles y en qué punto se encuentran en su camino hacia el cambio del rol de los servicios especializados.

Apoyar a los países en la definición de los ámbitos de actuación que necesitan un mayor desarrollo y los próximos pasos que se deben seguir, junto con las responsabilidades de todas las partes interesadas.



Principio rector 1.

Desarrollar un **compromiso compartido** con la educación inclusiva

Prioridad/estrategia política 1.1: existe un compromiso compartido con la educación inclusiva que está respaldado por una voluntad política de fomentar el cambio a largo plazo.

Prioridad/estrategia política 1.2: las políticas nacionales incluyen un compromiso compartido con la educación inclusiva que está respaldado por un enfoque basado en los derechos humanos.

Prioridad/estrategia política 1.3: existen políticas y estrategias que promueven un entendimiento común de la educación inclusiva entre el sector ordinario y el especializado.



Principio rector 2.

Fomentar el **intercambio de conocimientos** y la adquisición de competencias inclusivas a través de la cooperación y las redes de trabajo

Prioridad/estrategia política 2.1: las políticas y las estrategias apoyan el intercambio de conocimientos a través del desarrollo de comunidades de formación profesional.

Prioridad/estrategia política 2.2: la transformación de los centros de educación especial en centros de recursos garantiza el intercambio de conocimientos entre profesionales del sector ordinario y del especializado.

Prioridad/estrategia política 2.3: la facilitación de un continuo de apoyo por parte de los profesionales permite que los profesionales, las familias y el alumnado del sector ordinario adquieran competencias inclusivas.



Principio rector 3.

Proporcionar **formación profesional permanente** en materia de inclusión

Prioridad/estrategia política 3.1: las oportunidades de formación profesional promueven un lenguaje común sobre la inclusión para todo el alumnado.

Prioridad/estrategia política 3.2: los profesionales del sector ordinario y el especializado disponen de las competencias/habilidades, las cualificaciones y las herramientas adecuadas para trabajar con diversos grupos.

Prioridad/estrategia política 3.3: vinculación de oportunidades de formación profesional para los docentes del sector ordinario y el especializado.



Principio rector 4.

Apoyar el **liderazgo escolar** en inclusión educativa y la gestión escolar

Prioridad/estrategia política 4.1: los equipos directivos de centros educativos promueven una visión inclusiva, que incluye valores mutuos, un lenguaje y un entendimiento comunes, así como un enfoque holístico.

Prioridad/estrategia política 4.2: garantizar las capacidades y la seguridad de la dirección del centro tanto del sector ordinario como del especializado para apoyar la educación inclusiva.

Prioridad/estrategia política 4.3: la dirección del centro y la gestión escolar apoyan la educación inclusiva a través de la colaboración.



Principio rector 5.

Fomentar la **participación activa** de las partes interesadas

Prioridad/estrategia política 5.1: existen políticas y estrategias nacionales integrales que se han desarrollado tras realizar una amplia consulta con todas las partes interesadas, con una visión y voluntad políticas claras.

Prioridad/estrategia política 5.2: la política garantiza que el alumnado y las familias sean los principales actores y se consideren un recurso esencial en el proceso de aprendizaje y enseñanza.



Principio rector 6.

Promover el **seguimiento y la evaluación** permanentes

Prioridad/estrategia política 6.1: hay indicadores nacionales de educación inclusiva de calidad que tienen en cuenta las diferencias locales, la diversidad de las necesidades del alumnado y el rol de los servicios especializados.

Prioridad/estrategia política 6.2: existen estructuras/procesos cooperativos para llevar a cabo el seguimiento y la evaluación.

Prioridad/estrategia política 6.3: existe un sistema integral para supervisar la forma en que los servicios especializados apoyan al sector ordinario al poner en práctica la educación inclusiva (que incluye los subsistemas de evaluación interna y externa).

Anexo 2.

Guión de entrevistas para directivos

BLOQUE I:

La realidad de su centro

- Por favor, cuénteme, brevemente, la historia de la creación de este centro y sus principales hitos respecto al desarrollo del proyecto inclusivo hasta la actualidad.
- ¿Cómo es su configuración actual?
- ¿A cuántos alumnos escolariza en la actualidad? ¿Su matrícula está creciendo o por el contrario disminuyendo respecto a otros años?
- ¿Cómo calificaría las necesidades de apoyo de su alumnado?
- ¿Está especializado en la escolarización de algún grupo de alumnado en particular?

BLOQUE II:

Sobre su visión de la DA4

- ¿Tienen explicitados en su Proyecto Educativo cual es la visión, la misión y los valores que dirigen su acción educativa?
- ¿Qué significado y alcance o implicaciones tiene para Vds. el principio de la inclusión educativa?
- ¿Han debatido en el centro sobre el alcance de que en realidad no es solo un principio sino un derecho reconocido?
- ¿Cuál es su papel en este proceso de reflexión, mejora...?
- ¿Qué papel cree que debe desempeñar el equipo directivo?
- A la vista de su trayectoria como centro e iniciativas, ¿cómo valoraría la disposición de su equipo educativo hacia la mejora e innovación educativa?
- ¿Cómo interpretan ustedes la DA4?
- ¿Se consideran a favor de dicha “disposición” o más bien creen que se debe seguir con la situación actual? ¿Por qué?

- En caso favorable, ¿cuál sería para usted Vds. el horizonte temporal para un desarrollo realista y coherente de dicha DA4?
- ¿Qué sería para ustedes un Centro de Recursos?
- ¿Cuáles son, desde el punto de vista de la administración, las principales debilidades y amenazas de este proceso?
- ¿En esta C.A. cuáles serían los principales facilitadores de este proceso en el caso de ir hacia adelante?
- ¿Cuáles serían a su parecer, en su centro, las principales amenazas para que fuera posible avanzar en esa dirección?
- ¿Cuáles son las principales debilidades que usted observa?
- ¿Percibe oportunidades en esta situación?
- ¿Cuáles son las principales fortalezas de este centro con vistas, llegado el caso, a enfrentarse a este proceso de transformación?
- ¿Qué cuestiones les generan miedo o incertidumbre?
- ¿Cuál es la implicación /participación y apoyo de las familias que tienen escolarizados a sus hijos/as en este centro?
- ¿Mantienen vínculos de colaboración estable con instituciones de su entorno, públicas o privadas? ¿Cómo las valoraría? ¿Qué considera que aportan estas colaboraciones?

BLOQUE III:

Sobre las condiciones escolares para la mejora

- ¿Cómo valoraría usted la calidad de las estructuras de coordinación docente en el centro?
- ¿Qué actitudes percibe en el equipo educativo cuando surgen dificultades en el desempeño de sus funciones?
- ¿Cómo afronta las necesidades de formación sentidas por su personal?
- ¿Recurren a los planes externos que pudiera proveer la administración u otras entidades?

- ¿Tienen momentos y espacios para compartir dentro del propio equipo sus saberes y experiencias de forma que sirva a modo de formación interna?
- ¿Cómo funcionan los canales de información dentro del centro?
- ¿Qué estrategias o canales utilizan para facilitar y en su caso mejorar la participación del equipo docente y la comunidad educativa en los procesos de toma de decisiones que les afectan?
- ¿Cómo definiría su estilo de liderazgo/dirección? Las decisiones en el centro, ¿cómo se toman? Además del equipo directivo, ¿identifica otras personas que también sean “líderes”? ¿En qué sentido cree que podría mejorarse dicho liderazgo/dirección?

BLOQUE IV:

Apoyos y barreras

- Puestos en el objetivo de que pudiera llevarse adelante un proceso de “transformación” con el cual ustedes estuvieran conformes ¿Qué barreras/impedimentos anticipan como más notables dentro del centro? ¿De qué tipo?
- ¿De quién vendría mayoritariamente: de una parte del profesorado o de una parte de las familias? ¿De otros?
- ¿Y sobre las barreras ubicadas fuera del centro; posiciones políticas, debilidad de la administración, intereses de distinto tipo, falta de recursos...?
- ¿Con qué apoyos, entendidos estos en un sentido amplio, cree que contaría para llevar adelante el proceso? ¿Cuáles serían, en todo caso, imprescindibles? ¿Cree factibles tenerlos o movilizarlos?

CIERRE:

¿Le gustaría comentar algún otro aspecto que no hayamos señalado anteriormente?

Anexo 3.

Guión de entrevistas para otros agentes

BLOQUE 0:

Perfiles entrevistados

¿Podría indicarnos cuál es su vinculación con el centro (papel, funciones, roles...)?

BLOQUE I:

La realidad del centro

- ¿Cuáles cree que son las principales acciones/cuestiones más importantes en relación con el proyecto inclusivo del centro?
- ¿Cómo es su configuración actual? ¿Cree usted que el perfil del alumnado del centro está cambiando en los últimos años?
- ¿Cómo calificaría las necesidades de apoyo de su alumnado?

BLOQUE II:

Sobre su visión de la DA4

- ¿Cuáles son para usted los principales valores que guían al centro? ¿Están reflejados en el Proyecto Educativo?
- ¿Qué significado y alcance o implicaciones tiene para ustedes el principio de la inclusión educativa?
- ¿Han debatido en el centro sobre el alcance de que la inclusión educativa no es solo un principio, sino un derecho reconocido?
- ¿Cuál es su papel en este proceso de reflexión, mejora...?
- ¿Qué papel cree que debe desempeñar el equipo directivo?
- A la vista de su trayectoria como centro e iniciativas, ¿cómo valoraría la disposición de su equipo educativo hacia la mejora e innovación educativa?
- ¿Cómo interpretan ustedes la DA4?
- ¿Se consideran a favor de dicha “disposición” o más bien creen que se debe seguir con la situación actual? ¿Por qué?

- En caso favorable, ¿cuál sería para usted el horizonte temporal para un desarrollo realista y coherente de dicha DA4?
- ¿Qué sería para ustedes un Centro de Recursos?
- ¿Cuáles son desde el punto de vista de la administración ¿las principales Debilidades y Amenazas de este proceso?
- ¿En esta CA cuáles serían los principales facilitadores de este proceso en el caso de ir hacia adelante?
- ¿Cuáles serían a su parecer, en su centro, las principales amenazas para que fuera posible avanzar en esa dirección?
- ¿Cuáles las principales debilidades que usted observa?
- ¿Percibe oportunidades en esta situación?
- ¿Cuáles son las principales fortalezas de este centro con vistas, llegado el caso, a enfrentarse a este proceso de transformación?
- ¿Qué cuestiones les generan miedo o incertidumbre?
- ¿Cuál es la implicación /participación y apoyo de las familias que tienen escolarizados a sus hijos/as en este centro?
- ¿Mantienen vínculos de colaboración estable con instituciones de su entorno, públicas o privadas? ¿Cómo las valoraría? ¿Qué considera que aportan estas colaboraciones?

BLOQUE III:

Sobre las condiciones escolares para la mejora

- ¿Cómo valoraría usted la calidad de las estructuras de coordinación docente en el centro?
- ¿Qué actitudes percibe en el equipo educativo cuando surgen dificultades en el desempeño de sus funciones?
- ¿Recurren a los planes externos que pudiera proveer la administración u otras entidades?
- ¿Tienen momentos y espacios para compartir dentro del propio equipo sus saberes y experiencias de forma que sirva a modo de formación interna?
- ¿Cómo funcionan los canales de información dentro del centro?

- ¿Qué estrategias o canales utilizan para facilitar y en su caso mejorar la participación del equipo docente y la comunidad educativa en los procesos de toma de decisiones que les afectan?
- ¿Cómo definiría el estilo de liderazgo/dirección? Además del equipo directivo, ¿identifica otras personas que también sean “líderes”?

BLOQUE IV:

Apoyos y barreras

- Puestos en el objetivo de que pudiera llevarse adelante un proceso de “transformación” con el cual ustedes estuvieran conformes, ¿qué barreras/ impedimentos anticipan como más notables dentro del centro? ¿De qué tipo?
- ¿De quién vendría mayoritariamente: de una parte del profesorado o de una parte de las familias? ¿De otros?
- ¿Y sobre las barreras ubicadas fuera del centro; posiciones políticas, debilidad de la administración, intereses de distinto tipo, falta de recursos...?
- ¿Con qué apoyos, entendidos estos en un sentido amplio, cree que contaría para llevar adelante el proceso? ¿Cuáles serían, en todo caso, imprescindibles? ¿Cree factibles tenerlos o movilizarlos?

CIERRE:

¿Le gustaría comentar algún otro aspecto que no hayamos señalado anteriormente?

Anexo 4.

Guión de grupo de discusión con docentes

1.

- ¿Cómo se sienten respecto al anuncio de la transformación de los CEE conforme a lo apuntado en la DA4? (¿Cómo la interpretan? ¿Qué opinión les merece?)
- ¿Piensan que los centros de educación especial tienen que mantenerse, básicamente, como están funcionando ahora o vislumbran que deban transformarse en alguna dirección?
- En caso de vislumbrar/desear/ haberse iniciado una cierta transformación, ¿en qué dirección y con qué funciones/tareas debería ser?
- ¿Cómo debería ser/ o seguir el proceso de transformación?

2.

- ¿Cómo se debería realizar este proceso para que los profesionales se sientan seguros/tranquilos respecto a su situación aboral?
- ¿Qué le pedirían a la Administración? ¿Qué papel debería desempeñar el profesorado?
- ¿En qué medida deben participar/se requiere la participación de los otros agentes implicados?

3.

¿Cómo se imaginan los centros de educación especial de aquí a 10 años?

4.

- ¿Cuáles serían las principales dificultades o barreras, amenazas/riesgos? ¿Y las principales oportunidades y apoyos/facilitadores para ello?
- ¿Qué está haciendo el centro que está facilitando este proceso?

Anexo 5.

Guión de grupo de discusión con familias

1.

- ¿Cómo se sienten respecto al anuncio de la transformación de los CEE conforme a lo apuntado en la DA4? (¿Cómo la interpretan? ¿Qué opinión les merece?)
- ¿Piensan que los CEE tienen que mantenerse, básicamente, como están funcionando ahora o vislumbran que deban transformarse en alguna dirección?
- En caso de vislumbrar/desear una cierta transformación, ¿en qué dirección y con qué funciones/tareas debería ser? ¿Cómo se imaginan los centros de educación especial de aquí a 10 años?

2.

¿Cómo se debería realizar este proceso para que las familias se sientan seguras/tranquilas?: comunicación, acompañamiento, contar con ellas... ¿Qué le pedirían a la Administración? ¿Qué papel deberían desempeñar las familias?

3.

¿Cuáles serían las principales dificultades o barreras, amenazas/riesgos? Y las principales oportunidades y apoyos/facilitadores para ello?

4.

Seguramente sus hijos/as no verán con profundidad esas transformaciones posibles que ahora imaginamos: ¿aun así estarían dispuestos a apoyar los cambios? ¿En qué condiciones?

Anexo 6.

Cuestionario sobre 'Condiciones para la transformación'

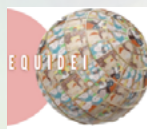
(Adaptado de Ainscow et al. (2001))

Proyecto DA4

Cuestionario condiciones escolares para la mejora

Dirigido a **todo el personal** del centro (docente y no docente)

Recuerde que todos los datos obtenidos a partir de este cuestionario serán utilizados preservando las garantías de confidencialidad, manteniendo el todo momento el anonimato de los participantes.



Antes de comenzar

Le rogamos responda a unas breves preguntas sobre su Centro Educativo y sobre su perfil profesional.

Nombre de su Centro Educativo

Años de experiencia profesional

Función que desempeña en el Centro

Inicio del cuestionario

Indica el grado de acuerdo o desacuerdo que existe en tu Centro Educativo a propósito de las siguientes afirmaciones, siendo:

1 Nada de acuerdo	3 Bastante de acuerdo
2 Un poco de acuerdo	4 Completamente de acuerdo

	1	2	3	4
Todo el personal tiene una visión clara y compartida de cuáles son nuestros objetivos generales como Centro.				
En este Centro hay establecidos determinados tiempos para conversar y reflexionar sobre la línea educativa que queremos y sobre qué debemos hacer para conseguirla.				
Los documentos de planificación general de Centro los utilizamos para el desarrollo de nuestra práctica y, por ello, dedicamos tiempo y esfuerzo a modificarlos para que se ajusten lo mejor posible a nuestra realidad.				
En este Centro contamos con canales y formas de comunicación eficaces para expresar nuestras opiniones e ideas.				
En este Centro, las opiniones de las familias son escuchadas y tenidas en consideración para introducir mejoras.				
En este Centro existen espacios y tiempos para que escuchar a los alumnos, conocer sus ideas, intereses o preocupaciones.				
En este Centro se incentiva que el personal realice actividades de formación permanente, facilitando el conocimiento y la asistencia a las mismas o promoviendo el desarrollo de actividades de formación en el Centro.				

	1	2	3	4
En este Centro existen tiempos y espacios establecidos para compartir la formación que llevamos a cabo, dentro y fuera del mismo.				
En este Centro valoramos la labor de coordinación que se desarrolla en los distintos ámbitos.				
La mayoría de las personas que llevan a cabo sus labores de coordinación en mi Centro son eficientes y eficaces en su tarea.				
El claustro siempre está informado de las decisiones importantes de forma previa a que se tomen.				
Se busca un consenso de toda la Comunidad Educativa a la hora de tomar decisiones importantes que afecten al Centro.				
El personal se siente apoyado por el Equipo Directivo a la hora de proponer y poner en marcha Proyectos de innovación o mejora.				
En este centro los distintos estamentos que trabajamos (personal docente, especialistas y personal auxiliar) colaboramos y nos apoyamos mutuamente para tratar de hacer realidad nuestra visión y proyectos.				

Observaciones: señala lo que consideres oportuno y que desde tu punto de vista es relevante y no está recogido en las preguntas anteriores.

Anexo 7.

Cuestionario sobre las expectativas de transformación de los centros (profesionales)

Proyecto DA4

Cuestionario para los profesionales

Qué transformación esperaríamos del Centro de Educación Especial



Plena inclusión en colaboración con el equipo de investigación EQUIDEI de la Universidad Autónoma de Madrid ha puesto en marcha un proyecto con la finalidad de recoger las **voces y perspectivas de Centros de Educación Especial (CEE)** respecto a la Disposición adicional 4 de la LOMLOE.

Para ello, es importante contar con su punto de vista al respecto y por ello le hacemos llegar este breve cuestionario.

Hemos calculado que se tarda aproximadamente **10 minutos** en completar.

Gracias por su tiempo y colaboración.

Declaro haber sido informado/a sobre los propósitos de la investigación y acepto participar en este estudio.

Todos los datos correspondientes a este estudio, siempre de acuerdo con el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos, así como la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, se tratarán de forma confidencial con un sistema de codificación reversible, a la cual sólo podrá acceder la investigadora principal de este proyecto y aquellas personas autorizadas por esta. El tratamiento de los resultados de los participantes será grupal. Los datos serán almacenados durante el tiempo que sea necesario para su explotación y se destruirán cuando finalice su procesamiento. Para cualquier duda pueden dirigirse a cecilia.simon@uam.es o angela.barrios@uam.es

1. ¿Quién responde a este cuestionario?

- Equipo Directivo
- Orientación
- Profesorado
- Pedagogía Terapéutica
- Audición y lenguaje
- Técnicos Servicios Comunidad
- Maestro/a Educación Especial
- Otros
- Personal no docente
- Fisioterapeuta
- Diplomado Universitario en Enfermería
- Técnico/a Educativo
- Personal Administración y Servicios
- Logopedas
- Otros (especificar):

2. Edad de la persona que responde al cuestionario

- 18-20 años 41-50 años
- 21-30 años 51-65 años
- 31-40 años Más de 65 años

3. ¿Cuál es el nivel educativo más alto que ha completado?

Por favor, señale solo una respuesta.

- Algunos estudios sin obtener el Graduado Escolar.
Certificado de Estudios Primarios
- Educación Primaria - Graduado Escolar
- Educación Secundaria (ESO, Bachillerato; FP)
- Diplomatura
- Licenciatura/Grado
- Postgrado/Máster
- Otros (especifique):

4. Género

- Masculino Femenino

5. Años de experiencia laboral

- 1-5 años 6-10 años 11-15 años 16-20 años Más de 20

Opinión sobre la Disposición Adicional 4 de la LOMLOE

El Ministerio de Educación y Formación Profesional, ha establecido en el Marco de la Disposición Adicional 4 un proceso dirigido a la transformación de los actuales Centros de Educación Especial (en adelante CEE) de forma que estos, además de escolarizar a los alumnos y alumnas que requieran una atención muy especializada, desempeñen la función de centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios. Al pie de página tienes el texto de la Disposición Adicional 4¹⁸.

Hasta la fecha no está claro qué significado tiene:

- a) Ser centro de referencia
- b) quién sería el alumnado con NEE. que debería permanecer escolarizado en CEE debido a que necesitan una atención muy especializada.

Este cuestionario tiene como objetivo principal conocer su opinión en relación con ambas cuestiones.

Si quiere tener más información sobre el objetivo y uso de la información que se recoja [pinche aquí](#).

A

Alumnado que debería permanecer en los Centros de Educación Especial

La DA 4 identifica que hay cierto alumnado que “requiere una atención muy especializada” debido al tipo e intensidad de sus necesidades específicas de apoyo educativo. Por ello, este alumnado podría que permanecer escolarizado en los CEE. Teniendo en cuenta su experiencia y conocimientos, ¿qué porcentaje de alumnado escolarizado en su centro se encontraría en esta situación?

Marque lo que proceda:

- | | | |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> Menos del 20% | <input type="checkbox"/> Entre el 41% y 50% | <input type="checkbox"/> Entre el 71% y el 80% |
| <input type="checkbox"/> Entre el 21 y el 30% | <input type="checkbox"/> Entre el 51% y el 60% | <input type="checkbox"/> Entre el 81% y 90% |
| <input type="checkbox"/> Entre el 31 y el 40% | <input type="checkbox"/> Entre el 61% y 70% | <input type="checkbox"/> Más del 91% |

Señale cualquier comentario que considere oportuno:

¹⁸ **Disposición adicional cuarta. Evolución de la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales.** Las Administraciones educativas velarán para que las decisiones de escolarización garanticen la respuesta más adecuada a las necesidades específicas de cada alumno o alumna, de acuerdo con el procedimiento que se recoge en el artículo 74 de esta Ley. El Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, desarrollará un plan para que, en el plazo de diez años, de acuerdo con el artículo 24.2.e) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas y en cumplimiento del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad. Las Administraciones educativas continuarán prestando el apoyo necesario a los centros de educación especial para que estos, además de escolarizar a los alumnos y alumnas que requieran una atención muy especializada, desempeñen la función de centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios.

B

Escenarios profesionales y organizativos

A continuación, le presentaremos 3 posibles escenarios que se refieren a cómo debería ser la transformación esperada de los CEE en centros de recursos. Deberá señalar su **grado de acuerdo** con cada uno de los escenarios conforme a la siguiente escala:

1 Muy en desacuerdo	3 Parcialmente de acuerdo
2 Parcialmente en desacuerdo	4 Muy de acuerdo

Escenario 1:

Los centros de educación especial (CEE) mantienen básicamente su organización y funcionamiento actual con los medios, el personal y el alumnado, pero una parte de su personal, a determinar (tanto docente como de especialistas), hace una parte significativa de su jornada laboral semanal (por ejemplo, el equivalente a 2/3 días), dando apoyo a los centros ordinarios, tanto sea en forma de asesoramiento a su profesorado, como en forma de atención directa, en su caso, al alumnado con NEE que en ellos se escolaricen. Las cuestiones laborales del personal afectado por este cambio estarían pactadas y acordadas.

Los CEE mantienen su organización y funcionamiento actual, mientras que algunos de sus profesionales realizan tareas de apoyo durante parte de su jornada laboral, por ejemplo, el equivalente a 2 o 3 días, a centros ordinarios. Estas funciones pueden ser tareas de asesoramiento o atención directa al alumnado con NEE.

<input type="checkbox"/> 1 Muy en desacuerdo	<input type="checkbox"/> 3 Parcialmente de acuerdo
<input type="checkbox"/> 2 Parcialmente en desacuerdo	<input type="checkbox"/> 4 Muy de acuerdo

Señale cualquier comentario que considere oportuno:

Escenario 2:

Los centros de educación especial (CEE) a partir de un determinado momento dejarían de escolarizar a los más pequeños (menores de 6 años), de forma que su personal, si bien permanecería adscrito al CEE, iría progresivamente centrándose en tareas de asesoramiento y apoyo a centros ordinarios (como en el Escenario 1), con una intensidad creciente (hasta llegar, por ejemplo, al 80% de su jornada laboral semanal, 4 días) y con la implicación de la mayoría de ellos asegurando, en todo caso, la atención educativa del alumnado que permaneciera escolarizado en los CEE. Las cuestiones laborales del personal afectado por este cambio estarían pactadas y acordadas.

Los CEE mantienen su organización y funcionamiento actual. Progresivamente dejarían de escolarizar a los más pequeños/as (menores de 6 años). De esta manera, algunos profesionales incrementarían las horas de apoyo y asesoramiento a centros ordinarios, hasta llegar, por ejemplo, al 80% de su jornada laboral semanal.

<input type="checkbox"/> 1 Muy en desacuerdo	<input type="checkbox"/> 3 Parcialmente de acuerdo
<input type="checkbox"/> 2 Parcialmente en desacuerdo	<input type="checkbox"/> 4 Muy de acuerdo

Señale cualquier comentario que considere oportuno:

Escenario 3:

Los CEE se transformarían progresivamente y tras un proceso de acreditación para ello, en lo que tal vez podrían llamarse algo así como “Centros de apoyo y de recursos para la educación inclusiva” (CAREI). El alumnado con NEE “que requiere una atención muy especializada” (según lo que se dice en la DA4) y a partir de un momento a determinar, estaría escolarizado en un centro ordinario, pero tendría un CAREI de referencia donde podría /debería acudir para un apoyo educativo y terapéutico complementario al que pudieran tener en sus centros ordinarios. En esos CAREIs el profesorado y personal de apoyo de los centros ordinarios, tendría oportunidades para recibir formación y asesoramiento para mejorar sus competencias profesionales para garantizar una respuesta educativa de calidad a su alumnado con NEE y coordinar sus actuaciones. Lo propio ocurriría con las familias que tendrían estos CAREIs como referencia complementaria para el seguimiento de la escolarización de sus hijos/as. Una parte del actual personal de los CEE pasaría a estar adscrito a centros ordinarios, aunque hicieran también funciones de asesoramiento en los CAREIs y otra permanecería como personal de plantilla en dichos CAREIs. Las cuestiones laborales del personal afectado por este cambio estarían pactadas y acordadas.

Los CEE se transformarían progresivamente en “Centros de apoyo y de recursos para la educación inclusiva” (CAREI). Manteniendo apoyo educativo y terapéutico al alumnado con NEE, “que requiere una atención muy especializada” (según lo que se dice en la DA4).

En este escenario, los CAREIs realizarían tareas de apoyo, formación y asesoramiento al profesorado y personal de los centros ordinarios con la finalidad de mejorar sus competencias profesionales para garantizar una respuesta educativa de calidad a su alumnado con NEE y coordinar las actuaciones y servicios que dicho alumnado requiera.

Igualmente, los CAREIs actuarían como centro de referencia educativa para las familias del alumnado con NEE.

En este escenario, una parte del personal de los actuales CEE estaría adscrito a centros ordinarios, otra permanecería como personal de plantilla en dichos CAREIs.

<input type="checkbox"/> 1 Muy en desacuerdo	<input type="checkbox"/> 3 Parcialmente de acuerdo
<input type="checkbox"/> 2 Parcialmente en desacuerdo	<input type="checkbox"/> 4 Muy de acuerdo

Señale cualquier comentario que considere oportuno:

Escenario 4:

Si está en total desacuerdo con los escenarios anteriores, por favor, diseñe otro escenario posible teniendo en consideración las variables mencionadas, o si lo considera oportuno, denos a conocer aquellas reflexiones que estime imprescindibles en el marco de lo acordado en la DA4.

MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN

Recuerde que toda la información recogida en este cuestionario será tratada de forma anónima y de manera que no se pueda identificar de ninguna manera la procedencia de ninguna respuesta en particular.

Queremos resaltar el **carácter exploratorio** de este análisis y que, sobre todo, persigue conocer de primera mano la opinión de los principales artífices de este proceso, para poder ofrecérselas analizada, de entrada, a **Plena inclusión** que es la que ha promovido este estudio y también un actor importante en este proceso, pero también a su propio centro como está comprometido.

Alternativa:

Se trata de un estudio exploratorio para conocer las opiniones de los principales artífices del proceso de transformación hacia un sistema educativo más inclusivo. La intención es dar a conocer a Plena inclusión los resultados de los análisis realizados.

Queremos compartir con Vds. varias **consideraciones previas** para que sus respuestas estén contextualizadas y se ciñan, en todo lo posible, al objetivo de este estudio.

- 1) Como no podría ser de otra forma, se debe partir del hecho de que dicha DA4 de la LOMLOE, al ser un mandato legal aprobado por el parlamento, puede criticarse, pero debe cumplirse en los términos que las administraciones competentes en el tema (Gobierno Central y comunidad autónoma) determinen en su momento. En este sentido este cuestionario no es una oportunidad ni persigue ser un canal para cuestionar la legitimidad de dicha medida.
- 2) El cumplimiento de este mandato requiere de la puesta en marcha y sostenibilidad de un proceso sin duda muy complejo y multidimensional que por ello puede verse afectado por muchos factores, que pueden hacer que se avance positivamente o que se detenga o desvirtúe. En definitiva, que se lleve a cabo con acierto o bien con errores o enfoques contradictorios o débiles. En este sentido le pedimos, **en primer lugar, que se centre en lo que podríamos llamar el posible y deseable escenario final** y que no condicione su valoración a los análisis y dudas que pueda hacer y tener sobre cómo se llevaría es proceso, o de sus riesgos y amenazas en base a su experiencia al respecto. Más bien le invitamos a ponerse en una posición **moderadamente optimista** de que dicho proceso (con todos sus elementos) **va a hacerse razonablemente bien!** y, por supuesto, que estará garantizado el bienestar y la calidad de vida del alumnado que se viene escolarizando en CEE como el suyo, así como sus propios derechos laborales.
- 3) La transformación de los CEE que está detrás de esta DA4, es una ambición multinivel y multifactorial, con muchos aspectos complejos que han de considerarse con rigor (consideraciones laborales,

financieras, profesionales, organizativos, curriculares, bienestar del alumnado, opinión de las familias, etc.) que interactúan y se condicionan mutuamente. En este sentido somos muy conscientes y lo hacemos explícito para su consideración, que los análisis y los escenarios que ahora sometemos a su consideración **no plantean todos los elementos posibles**, sino solo algunos. Le pedimos que **no juzgue negativamente esta simplificación** y que la entienda en su pretensión de ser **una primera aproximación** a tan compleja empresa.

En este sentido, entonces, las cuestiones que vamos a someter a su consideración se centran fundamentalmente en tres aspectos específicos obviamente vinculados:

- a.** Como podría interpretarse lo de ser “centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios”, algo que puede ir, por ejemplo, desde facilitar el acceso puntual aunque regular a instalaciones, intervenciones terapéuticas y recursos específicos de costosa generalización de los que a veces disponen los CEE (como podría ser, dado el caso, una aula multisensorial), y/o pasando por ofrecer formación y asesoramiento al profesorado o hasta el panorama en que todo su actual personal se desempeñe laboralmente en algunos centros ordinarios con momentos de coordinación intercentros en una determinada sede que podría ser la de su CEE u otro.
- b.** Qué papel/función desempeñaría el profesorado y otros especialistas de un centro como el suyo en él o en los centros ordinarios donde trabajaría y cuál sería su dependencia profesional (del CEE o de un centro ordinario)
- c.** A tenor de su experiencia y profesionalidad, qué porcentaje del alumnado que actualmente está escolarizado en su centro tendría que seguir escolarizado ahora en él, por cuanto, a su parecer, estaría en esa categoría (un tanto imprecisa, ciertamente) de alumnado con “necesidades educativas muy especializadas” y que en este cuestionario asociamos a un alumnado que precisa un tipo y grado de apoyo extenso y generalizado, al tiempo que muy personalizado, para el mejor desarrollo posible de sus habilidades adaptativas. Entenderíamos que aún a diez años vista ese porcentaje tendría que seguir siendo similar.

Para ello compartimos y recordamos que cuando hablamos de **habilidades adaptativas**, a tenor de la comprensión actual de las discapacidades intelectuales y del desarrollo (Verdugo, 2018¹⁹) (las que suelen ser las más habituales en los CEE) nos referimos a las siguientes:

1. **Comunicación:** habilidades para comprender y transmitir información simbólica y/o para utilizar el lenguaje oral, etc.
2. **Autocuidado:** habilidades para el aseo personal, vestido/ desvestido, comida, higiene, apariencia física, etc.
3. **Habilidades sociales:** habilidades para iniciar, mantener y finalizar una interacción, entender pistas sociales, ironías, etc.
4. **Vida en el Hogar:** habilidades para realizar tareas propias del hogar como limpieza, orden, etc.
5. **Uso de la Comunidad:** habilidades para utilizar transportes públicos, hacer compras, hacer papeleos, etc.
6. **Autodirección:** habilidades para realizar sus propias elecciones.
7. **Salud y Seguridad:** habilidades para la conducta alimenticia, identificar los signos de una enfermedad, seguir pautas de un tratamiento, etc.
8. **Académicas y Funcionales:** habilidades para operaciones cognitivas (simbolización, abstracción, generalización) y para los aprendizajes académicos básicos (aprender a sumar, leer, etc.)
9. **Ocio y Tiempo Libre:** habilidades para desarrollar sus intereses y preferencias, planificarse el tiempo de ocio, etc.
10. **Trabajo:** habilidades para desempeñar habilidades laborales, establecer conductas sociales propias del entorno laboral, etc.

19 Verdugo, MA, (2018). Conceptos clave que explican los cambios en la provisión de apoyos a las discapacidades intelectuales y del desarrollo en España. *Siglo Cero*, 49 (1), 265, 35-52. Recuperado de [enlace](#).

Anexo 8.

Cuestionario sobre las expectativas de transformación de los centros (familias)

Proyecto DA4

Cuestionario para las familias

Qué transformación esperaríamos del Centro de Educación Especial



Plena inclusión en colaboración con el equipo de investigación EQUIDEI de la Universidad Autónoma de Madrid ha puesto en marcha un proyecto con la finalidad de recoger las **voces y perspectivas de Centros de Educación Especial (CEE)** respecto a la Disposición adicional 4 de la LOMLOE.

Para ello es importante contar con su punto de vista al respecto.

Hemos calculado que se tarda aproximadamente **10 minutos** en completar el cuestionario.

Gracias por su tiempo y colaboración.

Declaro haber sido informado/a sobre los propósitos de la investigación y acepto participar en este estudio.

Todos los datos correspondientes a este estudio, siempre de acuerdo con el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos, así como la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, se tratarán de forma confidencial con un sistema de codificación reversible, a la cual sólo podrá acceder la investigadora principal de este proyecto y aquellas personas autorizadas por esta. El tratamiento de los resultados de los participantes será grupal. Los datos serán almacenados durante el tiempo que sea necesario para su explotación y se destruirán cuando finalice su procesamiento. Para cualquier duda pueden dirigirse a cecilia.simon@uam.es o angela.barríos@uam.es

1. ¿Quién responde a este cuestionario?

- Padre/tutor
- Madre/tutora
- Hermano/a
- Abuelo/a
- Otro familiar (por favor, especifique):
- Otra persona sin parentesco (por favor, especifique):

2. Edad de la persona que responde al cuestionario

- 18-30 años 61-70 años
- 31-40 años 71-80 años
- 41-50 años Más de 80 años
- 51-60 años

3. ¿Cuál es el nivel educativo más alto que ha completado?

Por favor, señale solo una respuesta.

- Algunos estudios sin obtener el Graduado Escolar.
Certificado de Estudios Primarios
- Educación Primaria - Graduado Escolar
- Educación Secundaria (ESO, Bachillerato; FP)
- Diplomatura
- Licenciatura/Grado
- Postgrado/Máster
- Otros (especifique):

4. Género

- Masculino Femenino

5. Edad del hijo/a escolarizado en el CEE

(si tiene varios hijos/as señale la edad en la columna correspondiente):

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> 0-11 meses | <input type="checkbox"/> 9-11 años y 11 meses |
| <input type="checkbox"/> 12-23 meses | <input type="checkbox"/> 12-15 años y 11 meses |
| <input type="checkbox"/> 24-35 meses | <input type="checkbox"/> 16-17 años y 11 meses |
| <input type="checkbox"/> 3-5 años y 11 meses | <input type="checkbox"/> 18-19 años y 11 meses |
| <input type="checkbox"/> 6-8 años y 11 meses | <input type="checkbox"/> 20-21 años y 11 meses |

6. Género del hijo escolarizado en el CEE

(si tiene varios hijos/as señale la edad en la columna correspondiente):

- Masculino Femenino

7. Porcentaje de discapacidad (según certificado oficial):

- 33 al 64%
 65 al 74%
 Mayor al 75%
 En trámite
 No pedido

8. Grado de dependencia

- Grado 1
 Grado 2
 Grado 3
 No tiene certificado

9. Número de otros hijos/as:

Opinión sobre la Disposición Adicional 4 de la LOMLOE

El Ministerio de Educación y Formación Profesional, ha establecido en el Marco de la Disposición Adicional 4 un proceso dirigido a la transformación de los actuales Centros de Educación Especial (CEE) en “centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios”, al tiempo que dichos centros sigan “escolarizando al alumnado”. Hasta la fecha no está perfilado qué significado y alcance tiene **a)** ser centro de referencia y **b)** quiénes serían los alumnos o alumnas con NEE para quien habría que *mantener la escolarización* en CEE debido a que necesitan una *atención muy especializada*. Al pie de página tiene el texto de la Disposición Adicional número 4²⁰.

Este cuestionario tiene como objetivo principal conocer su opinión en relación con ambos aspectos. Si quiere tener más información sobre el objetivo y uso de la información que se recoja [pinche aquí](#).

A

Alumnado que debería permanecer en los Centros de Educación Especial

La DA 4 identifica que hay cierto alumnado que “requiere una atención muy especializada” debido al tipo e intensidad de sus necesidades específicas de apoyo educativo. Por ello, este alumnado podría que permanecer escolarizado en los CEE. Teniendo en cuenta su experiencia y conocimientos, ¿qué porcentaje de alumnado escolarizado en su centro se encontraría en esta situación?

Marque lo que proceda:

- | | | |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> Menos del 20% | <input type="checkbox"/> Entre el 41% y 50% | <input type="checkbox"/> Entre el 71% y el 80% |
| <input type="checkbox"/> Entre el 21 y el 30% | <input type="checkbox"/> Entre el 51% y el 60% | <input type="checkbox"/> Entre el 81% y 90% |
| <input type="checkbox"/> Entre el 31 y el 40% | <input type="checkbox"/> Entre el 61% y 70% | <input type="checkbox"/> Más del 91% |

Señale cualquier comentario que considere oportuno:

²⁰ Disposición adicional cuarta. Evolución de la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales. Las Administraciones educativas velarán para que las decisiones de escolarización garanticen la respuesta más adecuada a las necesidades específicas de cada alumno o alumna, de acuerdo con el procedimiento que se recoge en el artículo 74 de esta Ley. El Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, desarrollará un plan para que, en el plazo de diez años, de acuerdo con el artículo 24.2.e) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas y en cumplimiento del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad. Las Administraciones educativas continuarán prestando el apoyo necesario a los centros de educación especial para que estos, además de escolarizar a los alumnos y alumnas que requieran una atención muy especializada, desempeñen la función de centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios.

B

Escenarios profesionales y organizativos

A continuación, le presentaremos 3 posibles escenarios que se refieren a cómo deberían ser la transformación esperada de los centros de educación especial en centros de recursos. Deberá señalar **su grado de acuerdo** con cada uno de los escenarios conforme a la siguiente escala:

1 Muy en desacuerdo	3 Parcialmente de acuerdo
2 Parcialmente en desacuerdo	4 Muy de acuerdo

Escenario 1:

Los centros de educación especial (CEE) mantienen básicamente su organización y funcionamiento actual con los medios, el personal y el alumnado que se derive a ellos mediante los procedimientos de escolarización al uso, pero una parte de su personal, a determinar (tanto docente como de especialistas), hace una parte significativa de su jornada laboral semanal (por ejemplo, el equivalente a 2/3 días), dando apoyo a los centros ordinarios tanto, sea en forma de asesoramiento a su profesorado, como en forma de atención directa, en su caso, al alumnado con NEE que en ellos se escolaricen. Las cuestiones laborales del personal afectado por este cambio estarían pactadas y acordadas.

<input type="checkbox"/> 1 Muy en desacuerdo	<input type="checkbox"/> 3 Parcialmente de acuerdo
<input type="checkbox"/> 2 Parcialmente en desacuerdo	<input type="checkbox"/> 4 Muy de acuerdo

Señale cualquier comentario que considere oportuno:

Escenario 2:

Los centros de educación especial (CEE) a partir de un determinado momento dejarían de escolarizar a los más pequeños (menores de 6 años), de forma que su personal, si bien permanecería adscrito al CEE, iría progresivamente centrándose en tareas de asesoramiento y apoyo a centros ordinarios (como en el Escenario 1), con una intensidad creciente (hasta llegar, por ejemplo, al 80% de su jornada laboral semanal, 4 días) y con la implicación de la mayoría de ellos asegurando, en todo caso, la atención educativa del alumnado que permaneciera escolarizado en los CEE. Las cuestiones laborales del personal afectado por este cambio estarían pactadas y acordadas.

<input type="checkbox"/> 1 Muy en desacuerdo	<input type="checkbox"/> 3 Parcialmente de acuerdo
<input type="checkbox"/> 2 Parcialmente en desacuerdo	<input type="checkbox"/> 4 Muy de acuerdo

Señale cualquier comentario que considere oportuno:

Escenario 3:

Los CEE se transformarían progresivamente y tras un proceso de acreditación para ello, en lo que tal vez podrían llamarse algo así como “Centros de apoyo y de recursos para la educación inclusiva” (CAREI). El alumnado con NEE, “que requiere una atención muy especializada” (según lo que se dice en la DA4) y a partir de un momento a determinar, estaría escolarizado en un centro ordinario, pero tendría un CAREI de referencia donde podría /debería acudir para un apoyo educativo y terapéutico complementario al que pudieran tener en sus centros ordinarios. En esos CAREIs el profesorado y personal de apoyo de los centros ordinarios, tendría oportunidades para recibir formación y asesoramiento para mejorar sus competencias profesionales para garantizar una respuesta educativa de calidad a su alumnado con NEE y coordinar sus actuaciones. Lo propio ocurriría con las familias que tendrían estos CAREIs como referencia complementaria para el seguimiento de la escolarización de sus hijos/as. Una parte del actual personal de los CEE pasaría a estar adscrito a centros ordinarios, aunque hicieran también funciones de asesoramiento en los CAREIs y otra permanecería como personal de plantilla en dichos CAREIs. Las cuestiones laborales del personal afectado por este cambio estarían pactadas y acordadas.

<input type="checkbox"/> 1 Muy en desacuerdo	<input type="checkbox"/> 3 Parcialmente de acuerdo
<input type="checkbox"/> 2 Parcialmente en desacuerdo	<input type="checkbox"/> 4 Muy de acuerdo

Señale cualquier comentario que considere oportuno:

Escenario 4:

Si está en total desacuerdo con los escenarios anteriores, por favor, diseñe otro escenario posible teniendo en consideración las variables mencionadas, o si lo considera oportuno denos a conocer aquellas reflexiones que estime imprescindibles en el marco de lo acordado en la DA4

MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN

Recuerde que toda la información recogida en este cuestionario será tratada de forma anónima y de manera que no se pueda identificar de ninguna manera la procedencia de ninguna respuesta en particular.

Queremos resaltar el **carácter exploratorio** de este análisis y que, sobre todo, persigue conocer de primera mano la opinión de los principales artífices de este proceso, para poder ofrecérselas analizada, de entrada, a **Plena inclusión** que es la que ha promovido este estudio y también un actor importante en este proceso, pero también a su propio centro como está comprometido.

Alternativa:

Se trata de un estudio exploratorio para conocer las opiniones de los principales artífices del proceso de transformación hacia un sistema educativo más inclusivo. La intención es dar a conocer a Plena inclusión los resultados de los análisis realizados.

Queremos compartir con Vds. varias **consideraciones previas** para que sus respuestas estén contextualizadas y se ciñan, en todo lo posible, al objetivo de este estudio.

- 1) Como no podría ser de otra forma, se debe partir del hecho de que dicha DA4 de la LOMLOE, al ser un mandato legal aprobado por el parlamento, puede criticarse, pero debe cumplirse en los términos que las administraciones competentes en el tema (Gobierno Central y comunidad autónoma) determinen en su momento. En este sentido este cuestionario no es una oportunidad ni persigue ser un canal para cuestionar la legitimidad de dicha medida.
- 2) El cumplimiento de este mandato requiere de la puesta en marcha y sostenibilidad de un proceso sin duda muy complejo y multidimensional que por ello puede verse afectado por muchos factores, que pueden hacer que se avance positivamente o que se detenga o desvirtúe. En definitiva, que se lleve a cabo con acierto o bien con errores o enfoques contradictorios o débiles. En este sentido le pedimos, **en primer lugar, que se centre en lo que podríamos llamar el posible y deseable escenario final** y que no condicione su valoración a los análisis y dudas que pueda hacer y tener sobre cómo se llevaría es proceso, o de sus riesgos y amenazas en base a su experiencia al respecto. Más bien le invitamos a ponerse en una posición **moderadamente optimista** de que dicho proceso (con todos sus elementos) **va a hacerse razonablemente bien!** y, por supuesto, que estará garantizado el bienestar y la calidad de vida del alumnado que se viene escolarizando en CEE como el suyo, así como sus propios derechos laborales.
- 3) La transformación de los CEE que está detrás de esta DA4, es una ambición multinivel y multifactorial, con muchos aspectos complejos que han de considerarse con rigor (consideraciones laborales,

financieras, profesionales, organizativos, curriculares, bienestar del alumnado, opinión de las familias, etc.) que interactúan y se condicionan mutuamente. En este sentido somos muy conscientes y lo hacemos explícito para su consideración, que los análisis y los escenarios que ahora sometemos a su consideración **no plantean todos los elementos posibles**, sino solo algunos. Le pedimos que **no juzgue negativamente esta simplificación** y que la entienda en su pretensión de ser **una primera aproximación** a tan compleja empresa.

En este sentido, entonces, las cuestiones que vamos a someter a su consideración se centran fundamentalmente en tres aspectos específicos obviamente vinculados:

- a.** Como podría interpretarse lo de ser “centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios”, algo que puede ir, por ejemplo, desde facilitar el acceso puntual aunque regular a instalaciones, intervenciones terapéuticas y recursos específicos de costosa generalización de los que a veces disponen los CEE (como podría ser, dado el caso, una aula multisensorial), y/o pasando por ofrecer formación y asesoramiento al profesorado o hasta el panorama en que todo su actual personal se desempeñe laboralmente en algunos centros ordinarios con momentos de coordinación intercentros en una determinada sede que podría ser la de su CEE u otro.
- b.** Qué papel/función desempeñaría el profesorado y otros especialistas de un centro como el suyo en él o en los centros ordinarios donde trabajaría y cuál sería su dependencia profesional (del CEE o de un centro ordinario)
- c.** A tenor de su experiencia y profesionalidad, qué porcentaje del alumnado que actualmente está escolarizado en su centro tendría que seguir escolarizado ahora en él, por cuanto, a su parecer, estaría en esa categoría (un tanto imprecisa, ciertamente) de alumnado con “necesidades educativas muy especializadas” y que en este cuestionario asociamos a un alumnado que precisa un tipo y grado de apoyo extenso y generalizado, al tiempo que muy personalizado, para el mejor desarrollo posible de sus habilidades adaptativas. Entenderíamos que aún a diez años vista ese porcentaje tendría que seguir siendo similar.

Para ello compartimos y recordamos que cuando hablamos de **habilidades adaptativas**, a tenor de la comprensión actual de las discapacidades intelectuales y del desarrollo (Verdugo, 2018²¹) (las que suelen ser las más habituales en los CEE) nos referimos a las siguientes:

1. **Comunicación:** habilidades para comprender y transmitir información simbólica y/o para utilizar el lenguaje oral, etc.
2. **Autocuidado:** habilidades para el aseo personal, vestido/ desvestido, comida, higiene, apariencia física, etc.
3. **Habilidades sociales:** habilidades para iniciar, mantener y finalizar una interacción, entender pistas sociales, ironías, etc.
4. **Vida en el Hogar:** habilidades para realizar tareas propias del hogar como limpieza, orden, etc.
5. **Uso de la Comunidad:** habilidades para utilizar transportes públicos, hacer compras, hacer papeleos, etc.
6. **Autodirección:** habilidades para realizar sus propias elecciones.
7. **Salud y Seguridad:** habilidades para la conducta alimenticia, identificar los signos de una enfermedad, seguir pautas de un tratamiento, etc.
8. **Académicas y Funcionales:** habilidades para operaciones cognitivas (simbolización, abstracción, generalización) y para los aprendizajes académicos básicos (aprender a sumar, leer, etc.)
9. **Ocio y Tiempo Libre:** habilidades para desarrollar sus intereses y preferencias, planificarse el tiempo de ocio, etc.
10. **Trabajo:** habilidades para desempeñar habilidades laborales, establecer conductas sociales propias del entorno laboral, etc.

²¹ Verdugo, MA, (2018). Conceptos clave que explican los cambios en la provisión de apoyos a las discapacidades intelectuales y del desarrollo en España. *Siglo Cero*, 49 (1), 265, 35-52. Recuperado de [enlace](#).

Anexo 9.

Modelo de consentimiento informado (grupos de discusión y entrevistas)

(Adaptado de Morfiñas (2017, p. 38))

Me dirijo a usted con la intención de dejar constancia por escrito de las características de la investigación que estamos realizando, que forma parte de un proyecto de investigación y, para solicitar su colaboración y consentimiento informado en este estudio, así como su autorización para la recogida, análisis y publicación de los datos recogidos.

En concreto,

- 1º Esta investigación se denomina “Voces y perspectivas de Centros de Educación Especial (CEE) sobre las barreras y apoyos para su transformación en Centros de Recursos conforme lo dispuesto en la Disposición adicional 4 de la LOMLOE”. Está promovido por Plena inclusión España y se cuenta con la colaboración de centros de educación especial de diferentes Comunidades Autónomas. Está coordinado por las profesoras Cecilia Simón y Ángela Barrios de la Universidad Autónoma de Madrid, profesoras del Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.
- 2º Este equipo de investigación está interesado en su participación en este estudio por tratarse de una persona cuya opinión a este respecto es clave.
- 3º. La información será recogida a través de instrumentos a) cualitativos (entrevistas, observaciones, fotografías, etc.) b) cuantitativos (cuestionarios) tanto a ustedes como a su hijo/ hija.
- 4º. Nos comprometemos, si así lo decide, a que en esta investigación no aparezcan datos que revelen su identidad o la de sus hijos/as. Sus datos personales, así como los de sus hijos/as son confidenciales y están protegidos por la vigente Ley Orgánica de Protección de Datos 15/1999. Serán incorporados y utilizados de manera confidencial en esta investigación. Cuando lo decida, podrá rectificarlos o cancelarlos, Así como cuando lo desee, podrá abandonar el estudio.
- 5º El equipo de investigación asimismo se compromete a difundir los resultados de la investigación, en publicaciones nacionales e internacionales, así como en congresos u otros eventos de interés científico, educativo o social, manteniendo en todo momento la confidencialidad de la información recogida (solo se proporcionarán datos cuando sea el deseo expreso de los participantes y se cuente con la correspondiente autorización por su parte).

7° Para cualquier aclaración o consulta podrá ponerse en contacto a través de la dirección de correo electrónico: proyectoda4-l@uam.es

8° Por último, queremos agradecer su colaboración en esta investigación no solo por la gran importancia de su testimonio e información sino también por la confianza que nos ha depositado.



Declaro estar informado/a y autorizo a:

a la recopilación y tratamiento de los datos necesarios para el desarrollo de este estudio.

En _____, a _____ de _____ de _____

Colaborador/a en la investigación

DNI:

Fdo.:

Investigador/a

DNI:

Fdo.:



Información adicional

Nos dirigimos a usted para informarle sobre un estudio de investigación en el que se le invita a participar. **En esta hoja puede encontrar información** sobre el estudio para que pueda disponer de información sobre el mismo. Quedamos a su disposición para que en cualquier momento nos pueda contactar y aclararle cualquier duda que pueda tener sobre este.

Debe saber que su participación en este estudio es voluntaria y que puede decidir no participar o cambiar su decisión y retirarse del estudio en cualquier momento, sin que por ello se produzca perjuicio alguno para su persona.

La finalidad del estudio es recoger las voces y perspectivas de Centros de Educación Especial (CEE) sobre las barreras y apoyos para su transformación en Centros de Recursos conforme lo dispuesto en la Disposición adicional 4 de la LOMLOE. Este estudio está promovido por Plena inclusión España y se cuenta con la colaboración de centros de educación especial de diferentes Comunidades Autónomas.

El responsable del desarrollo del proyecto es miembro del grupo de investigación EQUIDEI, con base en la Universidad Autónoma de Madrid.

Para dar respuesta a este objetivo, le solicitamos que participe en un grupo de discusión/entrevista donde esperamos conocer su valoración de esta Disposición adicional 4, así como su opinión sobre las principales barreras y fortalezas vinculadas a los cambios que subyacen a la misma.

Los datos personales (grabaciones de audio y transcripciones) serán codificados para salvaguardar en todo momento la privacidad de quienes participen.

Los datos recogidos serán custodiados por las investigadoras principales, durante el tiempo que sea necesario para su explotación y se destruirán cuando finalice su procesamiento.

La participación en el estudio no supondrá coste alguno para los/las participantes.

Les garantizamos el absoluto anonimato y confidencialidad de sus respuestas en el más estricto cumplimiento de lo dispuesto en la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre de Protección de datos Personales y garantía de los derechos digitales. Siempre de acuerdo con el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos.

Si quiere recibir los resultados del estudio, puede dejar un correo electrónico para que se lo hagamos llegar.

Para cualquier duda, pueden contactar con las coordinadoras del proyecto: cecilia.simon@uam.es y angela.barrios@uam.es

Elaborado por el equipo de investigación EQUIDEI de la Universidad Autónoma de Madrid.



Financiado por:

