

8

INCIDENCIA DE LAS POLÍTICAS DE APOYO EDUCATIVO EN LAS ESTRUCTURAS ORGANIZATIVAS DE LOS CENTROS DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO: UN ESTUDIO EN LA PROVINCIA DE JAÉN

(IMPACT EDUCATIONAL SUPPORT POLICIES ON ORGANIZATIONAL STRUCTURES OF SCHOOLS FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHERS: A STUDY IN THE PROVINCE OF JAÉN)

José Antonio Torres González

Universidad de Jaén

Santiago Castillo Arredondo

Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED

DOI: 10.5944/educXX1.14223

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Torres, J. A. y Castillo, S. (2016). Incidencia de las políticas de apoyo educativo en las estructuras organizativas de los centros desde la perspectiva del profesorado: Un estudio en la provincia de Jaén. *Educación XXI*, 19(2), 205-228, doi: 10.5944/educXX1.14223

Torres, J. A. & Castillo, S. (2016). Incidencia de las políticas de apoyo educativo en las estructuras organizativas de los centros desde la perspectiva del profesorado: Un estudio en la provincia de Jaén [Impact of educational support policies on organizational structures of schools from the perspective of teachers: A study in the province of Jaén]. *Educación XXI*, 19(2), 205-228, doi: 10.5944/educXX1.14223

RESUMEN

Las políticas educativas contemporáneas, conforme a los nuevos ejes que las determinan (calidad-equidad-educación), han dirigido sus principales líneas de acción a combatir la exclusión o las desigualdades sociales mediante políticas compensatorias de discriminación positiva sobre los sectores más vulnerables de la población escolar. El problema de investigación que induce este trabajo, se centra en conocer la evolución del proceso de inclusión en los centros de Educación Primaria, como consecuencia de la sucesiva implantación de políticas educativas tendentes a conseguir la igualdad de oportunidades en educación. Nuestro propósito es indagar en las concepciones y percepciones que tienen los profesores sobre el funcionamiento de las estructuras de apoyo educativo en los centros y sus necesidades de formación en relación a esos procesos. El modelo adoptado en nuestra investigación es de naturaleza comprensiva, exploratoria, descriptiva y confirmatoria, empleando el cuestionario como instrumento de obtención de información al servicio de los objetivos de investigación. Las conclusiones ponen de manifiesto que el funcionamiento de las

estructuras de apoyo tiene multitud de implicaciones para los profesionales y para los propios centros, enfatizando que las políticas de apoyo y refuerzo educativo tienen escasa incidencia en las estructuras organizativas de los centros.

PALABRAS CLAVE

Apoyo educativo; equidad en educación; calidad educativa; inclusión; formación.

ABSTRACT

Contemporary educational policies, according to the new axes that determine (quality-equity-education), have directed their main lines of action to tackle exclusion and social inequalities by compensatory positive discrimination policies on sectors most vulnerable of the school population. The research problem, therefore, focuses on the evolution of the process for inclusion in the Primary Schools, as a result of the subsequent implementation of educational policies designed to ensure equal opportunities in education. Our purpose is to investigate the conceptions and perceptions of teachers on the functioning of the structures of educational support in schools. The model adopted in our research is comprehensive in nature, exploratory, descriptive and confirmatory, using the questionnaire as instrument to serve the research objectives. The findings show that the operation of the support structures have many implications for practitioners and for the centers, emphasizing that support policies and educational support are little impact on the organizational structures of schools.

KEY WORDS

Educational support; educational equity; educational quality; inclusion; training.

INTRODUCCIÓN

Los sistemas educativos, cimentados y diseñados en torno a una filosofía educativa desde la perspectiva de una determinada ideología socio-política, instauran políticas educativas que, mediante leyes, directrices y normas, organizan tanto la legislación como la organización administrativa de la educación. En los países democráticos, la mayoría de las medidas se diseñan con la finalidad de mejorar la calidad de la educación, por una parte, y la equidad de la misma, por otra. Así se pone de manifiesto en el Informe de la OECD (2012) sobre Equidad y Calidad de la Educación. Apoyo

a estudiantes y escuelas en desventaja. En él se pone de manifiesto que en los países de la OECD, casi uno de cada cinco estudiantes carece de un nivel mínimo de habilidades. Además, los estudiantes de entornos socioeconómicos desfavorecidos tienen dos veces más probabilidades de manifestar un desempeño deficiente. La falta de equidad e inclusión provoca fracasos escolares y así se pone de manifiesto en diferentes estudios realizados sobre el mismo (Benito, 2007; Echeita, 2008; Escudero, 2007; Fullana, 1998; Martínez y Álvarez, 2005; Pérez, 2007; Perrenoud, 2002; Vélaz de Medrano, 2005).

Reducir, por tanto, el fracaso escolar redunda en beneficios tanto para la sociedad como para los individuos. Los sistemas educativos con el desempeño más alto en los países de la OCDE combinan calidad con equidad. El informe referenciado (OECD, 2012) ofrece recomendaciones de políticas para sistemas educativos de manera que se contribuya a que todos los menores cumplan de manera exitosa su escolaridad. De hecho, las políticas educativas contemporáneas, conforme a los nuevos ejes que las determinan (calidad-equidad-educación), «han dirigido sus principales líneas de acción a combatir la exclusión o las desigualdades sociales (...) mediante políticas compensatorias de discriminación positiva sobre los sectores más vulnerables de la población escolar» (Romero, 2003, p. 5). Por otra parte, la UE también ha elevado en esos años su esfuerzo educativo, con un gasto público que crece desde el 4.9 al 5.2 por 100 del PIB. Por el contrario, España mantiene un nivel más reducido de esfuerzo, el 4.4 por 100, a una distancia creciente en los últimos años (de 0.5 a 0.8) de la media europea (San Segundo, 2006, p. 58). Es claro, y así se ponía de manifiesto en el Informe McKinsey, que un aumento del gasto no garantiza en sí mismo una mejora del sistema educativo y sus resultados, pero un aumento dirigido a conseguir avances concretos en conocimientos y competencias parece necesario y conveniente para aplicar reformas efectivas. Son importantes las medidas y programas que se han diseñado, tanto en España como en la Comunidad Autónoma Andaluza para incrementar los rendimientos académicos de todos los alumnos, con niveles de conocimientos reducidos, y también para aquellos que pueden alcanzar las máximas competencias y capacidades. Los programas de refuerzo y apoyo educativo se encuentran entre ellas. En el curso 2004-2005 se pusieron en marcha en España, de manera experimental, programas de apoyo y refuerzo que afectaron a 147 centros de Educación Primaria en siete Comunidades Autónomas, constatándose en las primeras evaluaciones una valoración muy positiva por parte de centros, profesores y familias (San Segundo, 2006). Los informes internacionales muestran que la tarea no es fácil, que no hay soluciones mágicas, pero merece la pena el esfuerzo necesario para conseguir resultados académicos destacados (OECD, 2012). Sin embargo, es cierto que los centros educativos con mayores proporciones de estudiantes en desventaja corren un mayor riesgo de dificultades que provoquen menor desempeño, lo que afecta a los sistemas educativos en su conjunto. En este sentido cinco recomenda-

ciones de políticas han demostrado su eficacia para apoyar la mejora de las escuelas en desventaja de bajo desempeño (OECD, 2012): fortalecer y apoyar a la dirección escolar, fomentar un clima y ambiente escolares propicios para el aprendizaje, atraer, apoyar y retener a maestros de alta calidad, garantizar estrategias de aprendizaje eficaces en el aula y dar prioridad a la vinculación entre las escuelas y los padres y comunidades educativas.

Por otra parte, la universalización de la educación obligatoria en países desarrollados y de regímenes democráticos supuso una gran conquista que hoy exige algo más, una educación de calidad para todos que se sitúen lejos de las prácticas homogeneizadoras, de los criterios de eficacia y que no propugne fórmulas de diferenciación de los alumnos dentro de las escuelas. No se trata sólo de un cambio en la concepción de las instituciones educativas sino de un cambio nacido del propio desarrollo de los sistemas escolares democráticos que confluye con los cambios que el análisis de la realidad propia de la Educación Inclusiva también promueve. Esta nueva concepción de «escuela para todos», nace por la manifestación de los deseos de los colectivos afectados por unas necesidades educativas diversas y por diversos intereses sociales que intentan dar una respuesta a las contradicciones y los problemas que la diversidad plantea. Para garantizar un modelo educativo inclusivo, es necesario articular una serie de cambios profundos en las políticas, en la cultura y en las prácticas, orientándolas de manera clara hacia la potenciación de actuaciones que se encaminen al logro de los mayores niveles de cualificación posibles en todo el alumnado. En la Comunidad Autónoma de Andalucía, estos cambios están en marcha. Destacamos la Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. El espíritu de esta orden es ofrecer a los centros educativos un abanico de posibilidades para la atención al alumnado que requiere de una intervención diferenciada, es decir, al alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo. Las principales medidas están relacionadas con agrupamientos flexibles, desdoblamiento de grupos en las áreas y materias instrumentales, apoyo en grupos ordinarios, mediante un segundo profesor o profesora dentro del aula, modelo flexible de horario lectivo semanal que se seguirá para responder a las necesidades educativas concretas del alumnado, programas de refuerzo de las áreas instrumentales básicas, programas de refuerzo para la recuperación de los aprendizajes no adquiridos, planes específicos personalizados para el alumnado que no promocione de curso orientado a la superación de las dificultades detectadas en el curso anterior, adaptación curricular, programas de diversificación curricular y programas de cualificación profesional inicial. Sin embargo, a pesar de ello, la construcción de una educación inclusiva desborda a centros, profesores razón por lo cual es imprescindible crear y sostener alianzas escolares, familiares, comunitarias y social para que el proceso pueda iniciarse y sostenerse (Parrilla, 2009).

Ante estas nuevas perspectivas necesitamos echar una mirada hacia atrás para analizar lo que con respecto a la inclusión educativa y, concretamente, en lo referente a las estructuras de apoyo educativo, tanto internas como externas, se ha venido realizando en nuestros centros educativos. Los ámbitos de evaluación educativa han sido diversos, al igual que los mecanismos e instituciones implicadas (Manzanares y Ulla, 2012, p. 9) pero hay cierto consenso en afirmar que los más extendidos son la evaluación de los logros del alumnado (PISA, TIMSS, PIRLS), el rendimiento institucional (OECD, 2011), el desempeño de los docentes (Loney, 2011) y el impacto de las políticas adoptadas (McMillan, 2011). En nuestro trabajo nos inclinamos por el análisis del desempeño de los docentes y sus percepciones sobre las políticas adoptadas en cuanto a las estructuras organizativas de apoyo y refuerzo educativo. El problema de investigación, por tanto, se centra en conocer la evolución del proceso de inclusión en los centros de Educación Primaria, como consecuencia de la sucesiva implantación de políticas educativas tendentes a conseguir la igualdad de oportunidades en educación. Nuestro propósito es indagar en las concepciones y percepciones que tienen los profesores sobre la inclusión, tanto profesores tutores con alumnos integrados en sus aulas, como profesores de apoyo educativo que atienden a alumnos con necesidades educativas especiales, apoyándonos para ello en las contradicciones y problemas que se detectan en el proceso de inclusión. Contradicciones entre los principios teóricos y las prácticas reales, por cuanto el avance en los principios ideológicos de la cultura de la diversidad es más rápido que las prácticas de la misma en las aulas y en los centros educativos; entre el sujeto y el sistema, ya que cada vez está más claro que en la nueva concepción de la educación de personas diferentes su derecho a tomar decisiones choca frontalmente con la marcha y la planificación de las instituciones y, por último, contradicciones entre profesionalización y compromiso con la comunidad ya que los profesionales, con frecuencia, se atrincheran en posiciones corporativas, de expertos, que suponen el abandono de la perspectiva y los intereses de la comunidad a la que deben servir.

INTENCIONES DEL ESTUDIO

Desde la consideración de las contradicciones descritas, nuestro planteamiento inicial del trabajo se relaciona con una serie de interrogantes que configuran a su vez distintas problemáticas:

1. Las estructuras de apoyo educativo, tanto interno como externo, se consolidan como elementos de asesoramiento más que de coordinación del proceso de atención a los alumnos con necesidades educativas especiales.

2. Los profesionales que desarrollan su labor docente con alumnos que presentan necesidades educativas especiales, manifiestan tener necesidades formativas que afectan tanto a su formación en competencias docentes, de trabajo cooperativo y en referencia a las características psico-evolutivas del alumnado.
3. La presencia de alumnos con necesidades educativas especiales en los centros y aulas ordinarias genera cambios favorables en las actitudes y expectativas de los profesionales hacia ellos.
4. Las propuestas curriculares no plantean de manera sistemática la atención a alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

A partir de las interrogantes y problemáticas planteadas, el propósito general de este trabajo de investigación es describir y analizar cómo se han desarrollado los procesos de apoyo y refuerzo educativo para la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en los centros educativos de la provincia de Jaén desde la perspectiva de los profesores.

Este propósito general se concreta en los siguientes objetivos:

1. Comprobar el grado y estilo de funcionamiento de las estructuras de apoyo educativo.
2. Identificar las necesidades formativas del profesorado en relación al desarrollo de competencias docentes y del desarrollo psico-evolutivo del alumnado.
3. Comprobar los cambios de actitud del profesorado respecto a los alumnos-as con necesidades educativas especiales.
4. Detectar cambios e innovaciones en las propuestas curriculares.

En este trabajo solo presentaremos, por razones de espacio, los datos y conclusiones referidas a la línea que se centra en las estructuras de apoyo y necesidades formativas del profesorado que las integra.

MÉTODO

Desde los objetivos descritos, en nuestro trabajo de investigación compartimos con Howe y Eisenhart (1993) su tesis de la unidad paradigmática, que Bizquera (2004) define como complementariedad metodológica, y permite la combinación entre lo cualitativo y lo cuantitativo, por tanto, abogamos por un modelo de investigación educativa crítica, que nos permita describir

y explicar el desarrollo de las estructuras de apoyo educativo en un contexto concreto como es la provincia de Jaén, a la vez que posibilita la generación del debate entre la teoría y la práctica educativa en relación con ese proceso.

Por todo ello, el modelo adoptado en nuestra investigación es de naturaleza comprensiva, exploratoria, descriptiva. En este trabajo se emplea como instrumento de recogida de información el cuestionario al servicio de los objetivos de investigación. La orientación predominante, tiene un carácter descriptivo en la medida en que el propósito general que se persigue es describir la evolución del proceso de apoyo y refuerzo educativo en los centros de la provincia de Jaén, así como el sentido, significado y reconstrucción personal e institucional que ha supuesto la misma para el profesorado que cotidianamente participa en el proceso.

Debemos asumir la presencia de dos dimensiones claramente definidas: por una parte, la estructura de apoyo educativo y por otra, los procesos de inclusión en el centro y en el aula (cambios en los elementos del proyecto curricular) y sobre la intervención educativa de los profesionales de apoyo (apoyo dentro o fuera del aula, actividades reales y niveles de coordinación entre el profesorado).

MUESTRA

La población sobre la que se realiza el presente estudio está constituida por la totalidad del profesorado de Educación Primaria de la provincia de Jaén que trabajan con alumnado que presenta algún tipo de necesidad educativa especial. En cifras este colectivo está formado por un total de 461 profesores.

Se valoró la capacidad de acceder a todos y cada uno de los individuos de la población. Dicha valoración nos llevó a trabajar sobre todos los elementos de la población (461 profesores) y diseñar un cuestionario que permitiese recabar la información deseada sobre todos y cada uno de los elementos del colectivo. Se ha obtenido respuesta de un total de 436 profesores, lo que sitúa la tasa de participación en un satisfactorio 94.6%. De los 461 profesores que pertenecen a la población, 398 pertenecen a colegios públicos y 63 a colegios privados, lo que supone un 86.3% y un 13.7% respectivamente. Estos mismos porcentajes en el colectivo que ha respondido son de un 86.2% y un 13.8%, lo que pone de manifiesto un comportamiento casi igual entre la población y la población respondiente, permitiéndonos que podamos identificar ambos colectivos (población y población respondiente).

Con todo ello, y si se optara por otorgar a la respuesta obtenida la calificación de muestra, debemos decir que, garantizando como se ha hecho

que la no respuesta no introduce sesgo en los resultados, el tamaño de ésta (436 del total 461) nos lleva a un error muestral en torno al 1% lo que nos permitirá garantizar que los resultados que se obtengan puedan referirse, con total garantía, a la población.

INSTRUMENTOS

Para la obtención de información sobre los interrogantes generados al inicio de la investigación y puestos de manifiesto en el apartado de objetivos, se empleará un cuestionario que consta de 40 ítems estructurados en torno a 4 dimensiones: *Socioprofesional*, referida a los datos de los centros y de los profesionales; *la integración y la atención a la diversidad en los documentos oficiales del centro*, relacionada con el tratamiento que en el proyecto de centro se le concede a la atención de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales; *el proceso de inclusión y la atención a la diversidad en el centro y en el aula* referida a las actitudes y motivaciones hacia la integración así como a los cambios producidos como consecuencia de la misma en el quehacer docente y, *los profesionales y las estructuras de apoyo educativo*, relacionada con el modelo organizativo del centro y la intervención para atender a la diversidad.

En el estudio de la fiabilidad del cuestionario hemos utilizado el coeficiente de correlación entre rangos, Rho de Spearman. El número de correlaciones significativas y el signo de las mismas serán los criterios básicos para estimar la fiabilidad de nuestro instrumento. Realizado el estudio de coeficientes de correlación de los 1081 pares que se pueden establecer al cruzar todas las variables del cuestionario, arroja los siguientes resultados: 413 correlaciones significativas (38.2%), 593 correlaciones positivas (52.6%) y 512 negativas (47.4%). El coeficiente $r = 0.879$, indica que la asociación entre las variables es estadísticamente significativa.

Procedimiento

Los análisis estadísticos realizados con los datos de los cuestionarios fueron llevados a cabo con el programa estadístico SPSS.15 para Windows y comprendieron, por una parte, un análisis univariado de recuento de frecuencias absolutas y porcentajes, y, por otra, un análisis bivariado para detectar las relaciones entre variables. El análisis de las preguntas abiertas se ha realizado a través del programa AQUAD FIVE.

En nuestro estudio los códigos se agrupan en torno a los tres ítems abiertos del cuestionario que hemos estructurado en tres proyectos: Proyecto 1: Formación; Proyecto 2: Necesidades; Proyecto 3: Experiencia, obte-

niendo así un sistema de categorización. El sistema de categorización reúne las condiciones establecidas por Gil (1994): ser exhaustivo, excluyente, objetivo y pertinente. A continuación se pueden observar en las siguientes tablas el sistema de categorías establecido:

Tabla 1.

Sistema de Categorías Proyecto: Formación

Categorías	Códigos	Descripción
Desarrollo profesional	AUT	Autoformación
	EXP	Experiencia Docente
	EST	Estrategias de Enseñanza
	MET	Metodologías Experimentadas
	CPS	Conoc. Psicopedagógicos
	ACT	Actitudes Profesionales
	MOT	Motivación del Profesorado
	INC	Intercambio con Compañeros
Trabajo colaborativo	COL	Colaboración del Profesorado
	COO	Cooperación
	TEQ	Trabajo en Equipo
	PER	Permanencia del Equipo
	PLA	Planificación del Trabajo
	FUN	Funcionamiento de los Ciclos

Tabla 2.

Sistema de Categorías Proyecto Necesidades

Categorías	Códigos	Descripción
Competencias curriculares	CUR	Curriculares en General
	ACI	Elaboración de Aci
	ATD	Atención Diversidad Aula
	MAT	Material Didáctico
	REC	Recursos Específicos
	DFE	Dificultades Específicas
	LEN	Problemas de Lenguaje
	ALU	Conocimientos de Características Psicológicas Alumnado
	EVA	Evaluación de Aprendizajes
	Competencias organizativas	OAO
OAA		Organización del Aula Apoyo
OCN		Organización del Centro

Tabla 3.

Sistema de Categorías Proyecto Experiencia

Categorías	Códigos	Descripción
Competencias relativas al aula	IAO	Integración Aula Ordinaria
	AAI	Aula de Apoyo
	EAE	Equipos de Apoyo Externo
	RTO	Ratio del Aula Ordinaria
	RTA	Ratio del Aula De Apoyo
	PRF	Profesionalización Docente
	FPP	Form. Permanente del Profesorado
	MEP	Metodología de Programas
	ACT	Actitudes del Profesorado
	OAO	Organización Aula Ordinaria
	OAA	Organización Aula de Apoyo
	RAT	Ratios de los Grupos
Competencias relativas al centro	ETI	Etiquetas de Alumnos
	BRR	Barreras de Alumnado
	AEE	Aulas Específicas de Educ. Especial
Competencias docentes	TRC	Trabajo Colaborativo
	EXP	Experiencia Metodológica
	FEX	Form. Externa Profesorado
	AUT	Autoformación
	FCN	Formación en el Centro
Otras competencias	ORI	Orientación Escolar
	AAO	Apoyo en el Aula Ordinaria
	RMA	Recursos Materiales
	RHU	Recursos Humanos
	REL	Relaciones Humanas
	VAL	Valores

RESULTADOS

Se han seguido de manera general los criterios de análisis estadísticos establecidos por Sprinthall, Schmutte y Sirois (1991), Hernández (1998) y Sánchez (1999). Los contrastes han sido realizados con los siguientes estadísticos:

- Chi-cuadrado de Pearson para los cruces de tipo Nominal x Nominal y Nominal x Ordinal.
- Gamma de Goodman y Kruskal para los cruces de tipo Ordinal x Ordinal.

La naturaleza y significado de las variables (la relación de orden en las ordinales no es congruente con un análisis basado en la comparación de medias y sí con un tratamiento de naturaleza preferentemente nominal) ha hecho que en los contrastes «Nominal x Ordinal» nos inclinemos, como hemos señalado, por Chi-cuadrado de Pearson en vez de por otros estadísticos, como U de Mann-Whitney o H de Kruskal-Wallis. A continuación presentamos los resultados relacionados con las estructuras de apoyo y las necesidades formativas del profesorado.

Análisis de los ítems cerrados del cuestionario

Funciones que lleva a cabo el/la maestro/a de apoyo de su centro

Es muy destacable que la principal función es la «Atención individualizada a los alumnos con NEE fuera del aula ordinaria», que se da en un 69.7% de los casos. También se da en gran medida la «Colaboración con el maestro tutor en la atención a los niños con NEE», concretamente en un 57.1% de los casos.

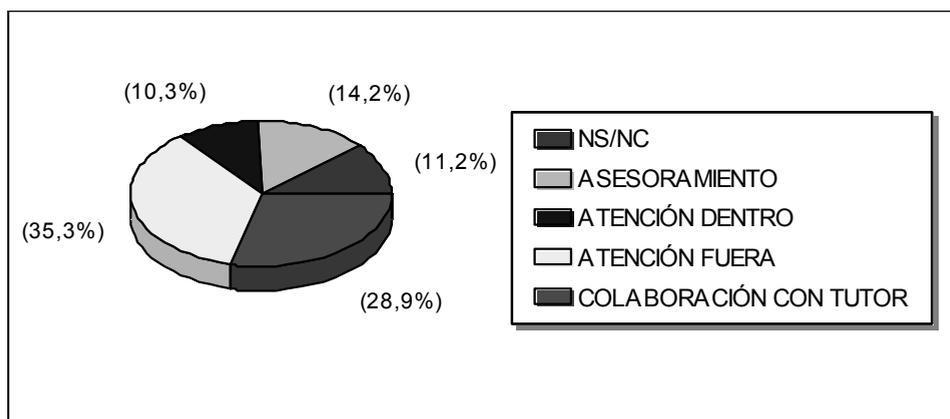


Figura 1. *Funciones del profesor de apoyo*

El ítem hace referencia a las funciones que lleva a cabo el profesor de apoyo del centro, referidas a asesoramiento en la elaboración y desarrollo del currículum, atención individualizada, atención a alumnos con NEE dentro y fuera del aula ordinaria, colaboración con el profesor tutor en la atención a los alumnos con NEE y otras.

Grado de colaboración del centro con el Equipo de Orientación Educativa de la Zona

En un 81.9% de los casos, se produce dicha colaboración. Los estadísticos de contraste muestran la presencia de diferencias estadísticamente significativas en el análisis de contingencia con las variables 1 (Tipo de Centro), 2 (El número de habitantes de la población donde se encuentra ubicado el centro está comprendido entre), 5 (Edad), y 7 (Formación de acceso).

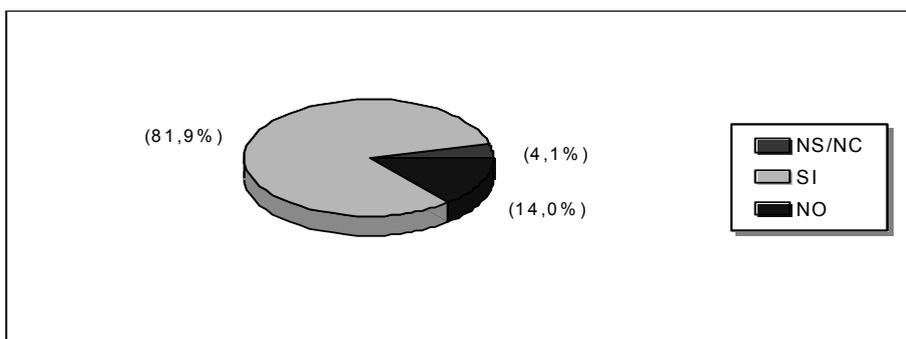


Figura 2. *Colaboración con EOE*

Tabla 4.

Significación Estadística

Variable	Prueba	Valor	g. l.	Error típico asint.	T aprox.	p
Dc1. Tipo de Centro	Chi-cuadrado de Pearson	239.56	2	-	-	.000
Dc2. El número de habitantes de la población donde se encuentra ubicado el centro está comprendido entre:	Gamma de Goodman y Kruskall	-0.485	-	0.078	-5.549	.000
Dp5. Edad	Gamma de Goodman y Kruskall	0.219	-	0.082	2.372	.010
Dp7. Formación de acceso	Chi-cuadrado de Pearson	32.009	14	-	-	.004

En el análisis de contingencia se puede observar que de 357 profesores que han respondido afirmativamente a la colaboración de los Equipos de Orientación Educativa en su centro, 344 (96.4%) son profesores que desarrollan su labor en centros públicos, por tan sólo 13 (3.6%) que lo hacen en centros concertados. Sin embargo, la respuesta negativa, identificada con la no colaboración, corresponde a profesores de centros concertados (78.3%). Esta colaboración se hace más patente en los centros ubicados en poblaciones con mayor número de habitantes.

Los profesores de mayor edad son los que responden afirmativamente en mayor medida (87.4%). El profesorado con menos años de experiencia es el que presenta el porcentaje más bajo de respuesta afirmativa (71%), aun siendo todos considerablemente elevados.

Funciones que el Equipo de Orientación Educativa desarrolla en el centro

Todas las funciones relacionadas se dan en un alto porcentaje de los casos. La que más es el «asesoramiento a los profesores» en un 55.4% de los casos, con parámetros muy parecidos «Valoración y detección multidisciplinar (54.6%) y la que menos la «prevención educativa», en un 37.8%.

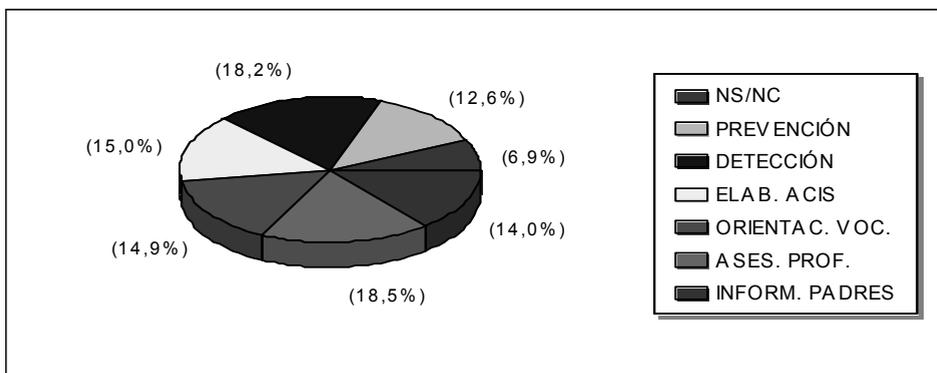


Figura 3. *Funciones del EOE*

El ítem plantea las funciones que desarrolla en su centro el Equipo de Orientación Educativa: prevención, detección y valoración multidisciplinar, colaboración en la elaboración de adaptaciones curriculares, orientación vocacional y profesional, asesoramiento profesional, información y asesoramiento a padres, entre otras.

Grado de colaboración en su tutoría de otros profesionales distintos a los del Centro y a los de los Equipos de Orientación Educativa

En un 85.3% de los casos no se produce este tipo de colaboración.

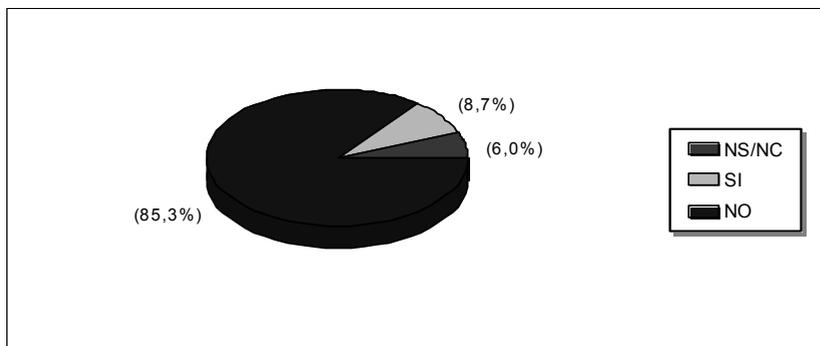


Figura 4. *Colaboración con otros profesionales*

Los estadísticos de contraste muestran la presencia de diferencias estadísticamente significativas en el análisis de contingencia con las variables 1 (Tipo de Centro), 2 (El número de habitantes de la población donde se encuentra ubicado el centro está comprendido entre), 3 (Tamaño del Centro) y 7 (Formación de acceso).

Tabla 5.

Significatividad estadística

Variable	Prueba	Valor	g. l.	Error típico asint.	T aprox.	p
Dc1. Tipo de Centro	Chi-cuadrado de Pearson	9.598	2	–	–	0.008
Dc2. El número de habitantes de la población donde se encuentra ubicado el centro está comprendido entre:	Gamma de Goodman y Kruskal	0.164	–	0.083	1.968	0.049
Dc3. Tamaño del Centro:	Gamma de Goodman y Kruskal	0.237	–	0.100	2.298	0.022
Dp7. Formación de acceso	Chi-cuadrado de Pearson	27.145	14	–	–	0.018

Fuente: Datos de la investigación

La mayoría de los profesores manifiestan que no se produce colaboración con otros profesionales distintos a los del centro y a los Equipos de Orientación en su labor tutorial. De los 313 profesores que pertenecen a centros públicos han contestado negativamente el 83.2% y de los 59 de centros concertados lo han hecho en el mismo sentido el 98.3%.

Los profesores que trabajan en centros ubicados en localidades con una población inferior a 1.000 habitantes responden de manera negativa el 90.9%; entre 5.000 y 10.000 habitantes, el 94.8%. Siendo los profesores que desempeñan su labor en centros ubicados en localidades entre 5.000 y 10.0000 habitantes los que se expresan, también de forma negativa, en menor porcentaje (72.7%).

Los profesores con menor experiencia docente son los más rotundos en su respuesta negativa (95.2%), aun cuando todos se aproximan o superan el 80% en la respuesta de no colaboración con otros/distintos profesionales en su tutoría.

Proceso de diseño y desarrollo de las adaptaciones curriculares de sus alumnos con NEE

Las adaptaciones corren mayoritariamente a cargo de la colaboración conjunta entre el profesor tutor y el profesor de apoyo (56.7% de los casos).

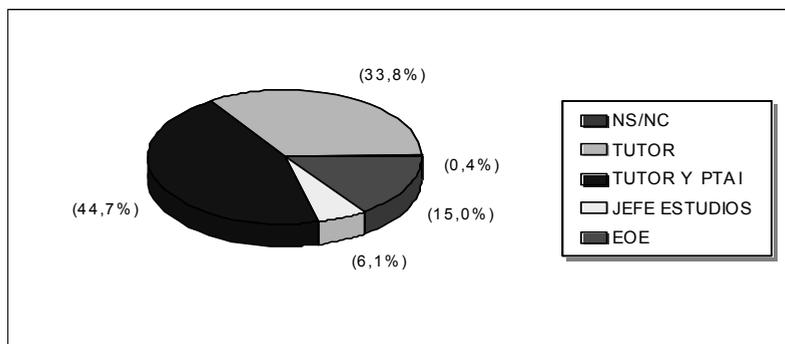


Figura 5. *Adaptaciones Curriculares*

Este ítem plantea quién o quienes realizan las adaptaciones curriculares de los alumnos con NEE de su aula. Los resultados obtenidos arrojan que casi la mitad de los profesores (44.7%) manifiestan que los procesos de adaptación curricular son realizados por el profesor tutor y apoyo, seguido de un 33.8% que entiende que es el profesor tutor quien la lleva a cabo, como respuestas más significativas.

Expectativas del profesor ante la presencia de alumnos con NEE en la escuela ordinaria

En un 49.5% de los casos sí se han producido cambios favorables respecto a las expectativas. Sin embargo el porcentaje también es igualmente elevado en el caso contrario (33.7%).

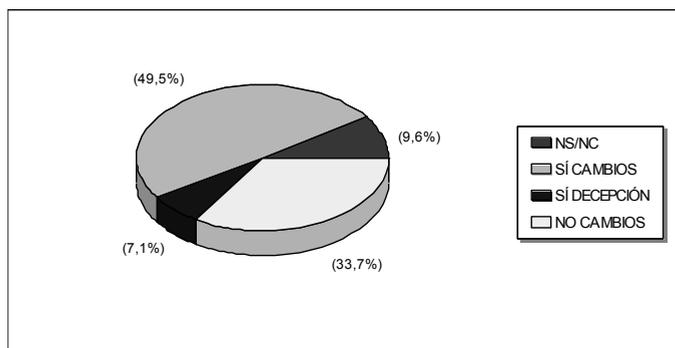


Figura 6. Nivel de expectativas

Los estadísticos de contraste muestran la presencia de diferencias estadísticamente significativas en el análisis de contingencia con las variables 1 (Tipo de Centro), 3 (Tamaño del Centro) y 7 (Formación de acceso).

Tabla 6.

Significatividad estadística

Variable	Prueba	Valor	g. l.	Error típico asint.	T aprox.	p
Dc1. Tipo de Centro	Chi-cuadrado de Pearson	16.830		–	–	0.001
Dc3. Tamaño del Centro:	Gamma de Goodman y Kruskal	0.301		0.064	4.609	0.000
Dp7. Formación de acceso	Chi-cuadrado de Pearson	39.440	21	–	–	0.009
Dp10. Cargo o función que ha desarrollado	Variable de respuesta múltiple	–	–	–		

En las tablas de contingencia se detecta que de los 216 profesores que manifestaban que la presencia de alumnos con necesidades educativas espe-

ciales en la escuela ordinaria había producido cambios favorables respecto a las expectativas que tenían de ellos, 181 (83.8%) son profesores de centros públicos y 35 lo son de centros concertados (16.2%). En la respuesta negativa, 133 profesores pertenecen a centros públicos (35.4%) y 14 a centros concertados (9.5%)

Por otra parte, los centros con mayor número de unidades (17 a 24 o más) son los que han manifestado de manera más favorable el cambio en las expectativas con los niños y niñas que presentan necesidades educativas especiales (60.6%). Esta misma situación se refleja en los profesores que desempeñan su labor docente en los Colegios Públicos Rurales Agrupados (100%).

Análisis de las preguntas abiertas del cuestionario

Para desarrollar el análisis de contenido analizamos cada una de las categorías y la relación que se establece entre los códigos que la componen. La estructura del sistema de categorías establecido en el Proyecto 1: Formación, coincidente con el ítem *¿Qué aspectos de su formación le han ayudado más en la atención a los alumnos con NEE?* arroja los siguientes resultados:

La categoría desarrollo profesional, es la que más códigos aglutina, destacando las actitudes profesionales (ACT=12), hacia la atención a los alumnos con NEE, así como la experiencia docente del profesorado (EXP=12), seguido de las estrategias de enseñanza utilizadas (EST=12), la metodología desarrollada, la autoformación de los profesores y en menor medida la motivación y los conocimientos psicopedagógicos. Los profesores expresaron en los cuestionarios: *«Me ayudó mi experiencia en educación Infantil», «la formación humana», «la actitud favorable»* y *«mi experiencia profesional»*. Otros expresaban *«la diversidad de estrategias en la práctica docente»*.

Respecto a la categoría trabajo colaborativo, destacan las frecuencias obtenidas en cuanto a la colaboración del profesorado (COO = 4), la permanencia de los equipos de profesores en los centros (PER), y el intercambio entre compañeros (INC), incidiendo el resto de los códigos en igual medida: trabajo en equipo, planificación del trabajo y funcionamiento de los ciclos. Los profesores expresaron en los cuestionarios la importancia de *«la colaboración con el profesor de apoyo», «trabajo colaborativo entre los profesores de Educación infantil y Educación Especial», «la continuidad del profesorado en el centro»*, entre otras.

Dentro del proyecto 2: necesidades, coincidente con el ítem: *¿Cuáles son las necesidades de formación prioritarias para los profesionales que*

atienden a los alumnos con NEE? destacamos las categorías competencias curriculares y competencias organizativas, en las cuales, tras el análisis de contenido realizado, podemos resaltar la siguiente frecuencia de códigos y relaciones entre ellos:

La categoría competencias curriculares, aglutina el código curriculares en general (CUR = 22), seguido de los códigos dificultades específicas (DFE = 8), atención a la diversidad en el aula (ATD = 6), así como el conocimiento de las características psicológicas y pedagógicas de los alumnos (ALU= 4); el resto de los códigos aparecen en menor medida, entre las respuestas de los profesores, como la elaboración de ACIs, material didáctico, recursos específicos, problemas de lenguaje, y evaluación de aprendizajes. Expresaban los profesores una serie de necesidades formativas manifestando: *«necesidad de conocimientos en elaboración de ACIs desde el currículum ordinario»*, *«una mayor formación específica en educación especial»*, *«orientación en la forma de atender la diversidad del aula»*, *«la actualización técnica en la atención al alumnado de las aulas»*.

La categoría competencias organizativas, aparece diferenciada entre los profesores que dan mayor importancia a la organización aula ordinaria, (OAO = 2), otros profesores que se plantean como competencias la organización del aula de apoyo y en menor medida, la organización del centro. Lo expresaron de forma más explícita en referencia al aula ordinaria y al aula de apoyo, cuando manifestaban: *«necesitamos conocer otra forma de atender al alumnado en las aulas con los demás alumnos»*, *«la forma de organizar la atención al alumnado dentro del aula de apoyo»*, o bien cuando expresaban, *«es fundamental saber el ritmo de trabajo de cada alumno para responder a sus necesidades»*.

En el proyecto 3: experiencia, que se corresponde con el ítem referido a la experiencia del profesorado en relación a la atención de los niños con NEE, en cuanto a los aspectos que piensan que se tendrán que mantener, cambiar, eliminar y cuales añadir reflejamos que en el análisis de contenido referido a la categoría competencias relativas al aula, las frecuencias obtenidas en los códigos referidos a los aspectos que habría que *mantener*, destaca el código (IAO = 14), integración en aula ordinaria, que aglutina la mayor frecuencia, seguida de los códigos (AAI = 8), referido a las tareas propias del aula de apoyo a la integración, la importancia de los Equipos de Apoyo Externo (EAE = 6), y en menor medida inciden las ratios del aula ordinaria y del aula de apoyo. Así lo expresaron los profesores cuando decían: *« la integración debe ser parcial con el profesor de apoyo y el EOE»*, *« La atención debe centrarse en el profesor de apoyo»*. Otros profesores añadían la importancia de *«elaborar trabajo adaptado»*, *«es muy importante la labor de los EOE»*, entre otras. Los profesores manifiestan dentro de esta catego-

ría como códigos a *cambiar*, la organización aula de apoyo, (OAA = 10), la organización del aula ordinaria, (OAO = 6), y por último las ratios de los grupos (RAT = 4). Algunos profesores lo expresaban diciendo: «*En las horas de lengua y matemáticas los alumnos deberían asistir al aula de apoyo*», o «*las áreas deberían ser impartidas por el tutor y el maestro de apoyo*». Una profesora planteaba «*la necesidad de disminuir el número de alumnos en el aula ordinaria y también en el aula de apoyo*».

Dentro de la categoría competencias relativas al centro, destacamos aquellos códigos que los profesores piensan que debieran *eliminarse*; volviendo a aparecer las actitudes del profesorado hacia la integración (ACT = 8), las barreras arquitectónicas y sociales (BRR = 4), las etiquetas al alumnado (ETI = 6) y las aulas específicas de Educación especial en menor medida. «*Los horarios deben ser flexibles a la hora de atender al alumnado*», «*así es difícil trabajar*», «*el centro es para todos los alumnos*», «*es necesario eliminar actitudes paternalistas o de rechazo de personas sin responsabilidad directa sobre el alumnado*».

En cuanto a las competencias docentes, el profesorado destaca la necesidad de *cambiar* en cuanto a la profesionalización docente y los roles como profesores, la formación permanente del profesorado (FPP = 8), la necesidad de conocer metodologías de programas (MEP = 6), y dan importancia de nuevo a las actitudes del profesorado (ACT = 2). Algunos profesores *añadían* en sus respuestas, entre otras cuestiones, «*Es necesario cambiar determinadas actitudes hacia la integración*», «*La metodología es necesario cambiarla*», «*Las aulas tienen que abrirse, no pueden seguir siendo islas*», «*Es importante conocer otras formas de trabajar y cambiar*».

Dentro de la categoría otras competencias, destacan aquellos códigos que hacen referencia a aspectos que el profesorado considera que se deberían tener en cuenta en los centros y por tanto *añadir*. Destaca el código recursos humanos, (RHU = 6), «*Son imprescindibles recursos humanos y materiales, según mi criterio*», manifestaba un profesor; le sigue en importancia el código de recursos materiales (RMA = 6), «*Se necesitan crear más aulas y mayor dotación de las mismas con materiales específicos*». Otro código destacado dentro de esta categoría, es la formación externa del profesorado (FEX = 4), seguido de la Orientación escolar (ORI = 4), los valores, las relaciones humanas y el apoyo dentro del aula ordinaria. Una profesora planteaba la necesidad de realizar el apoyo dentro del aula ordinaria, «*facilitaría la socialización y muchas más cosas*», «*mayor formación*», «*profesionales más cualificados*», entre otros planteamientos.

A modo de resumen, podemos decir que tomando como referencia las categorías establecidas para el análisis, el profesorado considera de gran

importancia las actitudes favorables hacia los procesos de atención a la diversidad, la experiencia docente como elemento de ayuda y la adaptación de las estrategias de enseñanza. Todo ello en un marco de colaboración, para lo cual entienden que es importante el intercambio de roles (tutor-apoyo), la permanencia del profesorado en los centros y un adecuado sistema de formación permanente.

Por otra parte, desde la perspectiva curricular, entienden que necesitan adquirir competencias para el diseño del currículum en general y para la elaboración de adaptaciones curriculares individuales en particular. Todo ello, sin olvidar la necesidad de introducir cambios en el ámbito metodológico.

Por último, desde la perspectiva organizativa, consideran que es necesario mantener y aumentar las estructuras existentes tanto de apoyo interno como externo así como los recursos personales y materiales. La organización del centro, por el contrario, les preocupa en menor medida.

CONCLUSIONES

La discusión y el análisis de los datos han girado en torno a las percepciones que tienen los profesores sobre las funciones de los distintos profesionales que intervienen en el proceso educativo y que constituyen los tres niveles de intervención de nuestro sistema educativo: el profesor tutor, el profesor de apoyo y miembros de los Equipos de Orientación Educativa, todos ellos con diferentes funciones. Con respecto al primer objetivo, se detecta en el trabajo una definición concreta de los roles y de las funciones a desempeñar por los diferentes profesionales que actúan en la escuela y el diseño de un mapa relacional que posibilite el encuentro profesional. Los nuevos enfoques sobre el apoyo, desde las diferentes concepciones del mismo, enfatizan el trabajo colaborativo, como eje nuclear del desarrollo de la escuela. Estos enfoques se basan en la complementariedad y compatibilidad de los distintos conocimientos de los diversos profesionales que participan en el proceso educativo y tienen como finalidad el desarrollo profesional del docente y el desarrollo de la escuela como comunidad inclusiva.

Respondiendo al segundo objetivo, se pone de manifiesto la existencia de lagunas formativas para el desarrollo de las políticas de apoyo educativo en los centros. En lo que se refiere a sus necesidades de formación los profesores entienden que existen dos dimensiones esenciales. Por un lado, las competencias curriculares, que aglutina necesidades relacionadas con el currículum en general, las dificultades específicas, la atención a la diversidad en el aula y el conocimiento de las características psicológicas y pedagógicas

de los alumnos. Por su relación con este punto, anticipamos que, en relación con el cuarto objetivo, aparecen en menor medida necesidades relacionadas con la elaboración de ACIs, material didáctico, recursos específicos, problemas de lenguaje, y evaluación de aprendizajes. Por otro, las competencias organizativas, concediendo una mayor importancia a la necesidades relacionadas fundamentalmente con la organización del aula ordinaria, la organización del aula de apoyo y, en menor medida, la organización del centro.

Consideramos que en cualquier proceso educativo la competencia profesional de los profesores, su capacidad para diseñar situaciones de aprendizaje, llevar a cabo procesos de adaptación del currículum, elaborar pautas de trabajo en equipo, etc., adquieren una gran relevancia que se nos antoja decisiva en el éxito o el fracaso de dicho proceso. En relación al tercer objetivo, se constata que el movimiento hacia la respuesta a la diversidad en una escuela inclusiva, tiene multitud de implicaciones para los profesionales y para los propios centros, como han puesto de manifiesto los profesores que han intervenido en este trabajo, que deben centrarse en la búsqueda de estrategias de ayuda para todos los alumnos con el fin de que puedan desarrollar al máximo sus posibilidades. Es necesario, por tanto, analizar y profundizar en los aspectos que puedan favorecer y entorpecer tanto a la formación inicial (misión que se asigna a la universidad) como al desarrollo profesional del docente (misión que se asigna a los centros de profesores fundamentalmente) e intervenir adecuadamente para que los profesores trabajen en condiciones adecuadas y puedan rendir al máximo de sus potencialidades. Articular, desde la Administración Educativa, políticas educativas y procesos formativos contextualizados en las problemáticas (diversas) de los diferentes centros y profesionales es un reto para el futuro que se pone de manifiesto en la investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benito, A. (2007). La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar. *Revista Iberoamericana de educación*, 43 (7).
- Bizquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Echeita, J. (2008). Inclusión y exclusión educativa «Voz y quebranto». *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Escudero, J. M. (2007). Viejas y nuevas dinámicas de exclusión educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 371, 86-89.
- Fullana, J. (1998). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. *Revista de Investigación Educativa*, 16 (1), 47-7.
- Gil, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Hernández, F. (1998). Conceptualización del proceso de la investigación educativa. En L. Buendía, P. Colás, y F. Hernández, (pp. 72-89) *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Howe, K. y Eisenhart, M. (1993). Criterios de investigación cualitativa y cuantitativa. Prolegómenos. *Revista de Educación*, 300, 173-189.
- Looney, J. (2011). Developing High Quality Teachers: Teacher Evaluation for Improvement. *European Journal of Education*, 46 (4), 440-455.
- Manzanares, A. y Ulla, S. (2012). La evaluación estatal del Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA). Análisis tras seis años de evaluación continuada. *Revista de Educación*, número extraordinario, 89-116
- Martínez González, R. y Álvarez Blanco, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en la Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros educativos. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- McMillan, J. (2011). The Perfect Storm: How Policy, Research and Assessment will Transform Public Education. *Mid Western Educational Research*, 24(1), 39-47.
- OECD (2011). School Autonomy and Accountability: Are They Related to Student Performance? *PISA in Focus*, 9.
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD. Recuperado de www.oecd.org/edu/equity.
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfica-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-118.
- Pérez, A. M. (2007). Los procesos de exclusión en el ámbito escolar: el fracaso escolar y sus actores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (6).
- Pérez, G. (1990). *Investigación-Acción: Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- Perrenoud, PH. (2002). Os sistemas educativos face ás desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mezclada de cansaço. En J. B. Duarte, (Dir.), *Igualdades e Diferença. Numa escola para todos* (pp. 17-44). Lisboa: Ed. Universitárias Lusófanos.

- Romero, C. (2003). Introducción: Políticas de evaluación y políticas educativas: problemas y desafíos. En L. Núñez, y C. Romero (Eds.), *Evaluación de Políticas Educativas* (pp. 20-35). Actas del VII Congreso Nacional de Teoría de la Educación, OEI: Madrid.
- San Segundo, M. J. (2006). La política educativa a comienzos del siglo XXI. *Productividad y competitividad de la economía española*, 829. ICE, 49-65.
- Sánchez, J. J. (1999). *Manual de análisis estadístico de los datos*. 2.^a Edición revisada. Madrid: Alianza Editorial.
- Sprinthall, R. C., Schmutte, G. T. y Si-rois, L. (1991). *Understanding Educational research*. New Jersey: Prentice Hall.
- Velaz de Medrano, C. (2005). Cómo prevenir el rechazo y la exclusión social. *Cuadernos de Pedagogía*, 348, 58-61.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

José Antonio Torres González. Catedrático de Universidad. Director del Grupo de Investigación DIEA (HUM-427). Director de la Revista de Educación Inclusiva. La inclusión educativa, la formación del profesorado y el desarrollo organizacional en contextos de diversidad son sus líneas de trabajo principales.

Santiago Castillo Arredondo. Catedrático Emérito de Universidad. Coordinador del Máster de Formación del Profesorado (2010-2014). La evaluación y la acción tutorial y orientadora son sus principales líneas de investigación.

Dirección de los autores: José Antonio Torres González
Universidad de Jaén
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Departamento de Pedagogía
Campus de Las Lagunillas, s/n. Edf. C-5
23071 Jaén
E-mail: jtorres@ujaen.es

Santiago Castillo Arredondo
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Facultad de Educación
Departamento de Didáctica Organización Escolar y DD. Especiales
C/ Juan del Rosal, 14
28040 Madrid
E-mail: scastillo@edu.uned.es

Fecha Recepción del Artículo: 1. Mayo. 2013

Fecha Modificación Artículo: 18. Septiembre. 2013

Fecha Aceptación del Artículo: 9. Diciembre. 2013

Fecha Revisión para publicación: 15. Febrero. 2016