



UNIVERSIDAD DE BURGOS

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL:

LOS COLEGIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL COMO CENTROS DE RECURSOS PARA LA ESCUELA INCLUSIVA. ANÁLISIS DE SU SITUACIÓN EN EL CONTEXTO ESPAÑOL Y PROPUESTA DE UN PERFIL PARA LA COMUNIDAD DE CASTILLA Y LEÓN

Doctoranda: Ana Isabel Ojeda González

Directora: Dra. Raquel Casado Muñoz

Burgos, Octubre de 2015



UNIVERSIDAD DE BURGOS

Doña *Raquel Casado Muñoz*, Profesora del Área de Didáctica y Organización Escolar en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Burgos

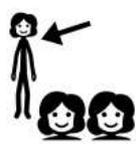
HACE CONSTAR que la Tesis Doctoral titulada **"Los colegios de Educación Especial como centros de recursos para la escuela inclusiva. Análisis de su situación en el contexto español y propuesta de un perfil para la Comunidad de Castilla y León"**, realizada bajo su dirección por Doña *Ana Isabel Ojeda González*, reúne todas las condiciones exigibles para ser presentada y defendida públicamente, tanto por la relevancia y actualidad del tema tratado como por el procedimiento metodológico seguido: adecuada contextualización, riguroso procedimiento de obtención y tratamiento de la información y adecuada argumentación de las conclusiones. La presente investigación presenta importantes líneas de investigación.

Por todo ello manifiesto mi acuerdo para que sea autorizada la presentación y defensa del trabajo referido.

Burgos, 28 de octubre de 2015

DIRECTORA DE LA TESIS

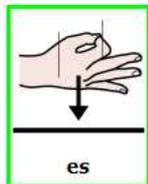
Fdo. Dra. Raquel Casado Muñoz



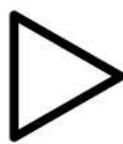
La



educación

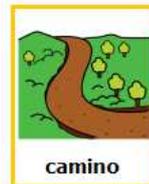


es

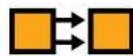


el

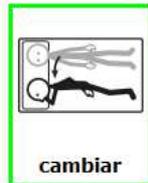
único



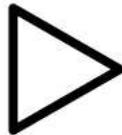
camino



para



cambiar



el



mundo

Malala Yousafzai

Premio Nobel de la Paz 2014

Agradecimientos

Tengo que agradecer la inestimable ayuda de mi Directora de tesis, la Dra. Raquel Casado Muñoz, que ya desde hace más de diez años me planteó el tema. Por su apoyo, sugerencias, trabajo y ánimo para que pudiese terminarla. Tener que compaginar el trabajo de Directora del Centro de Educación Especial con la realización de la Tesis ha supuesto muchas dificultades, incluso se llegó a abandonar el intento, pero un tema que nos unió hace años, una inquietud y un interés por un aspecto poco investigado, ha hecho que a pesar de las dificultades se hayan puesto todos los esfuerzos para llegar hasta el final.

Agradezco también la colaboración en la respuesta al cuestionario a todos los centros participantes, así como a los que han participado en la técnica Delphi. Vuestras aportaciones han hecho que se haga más visible el gran trabajo que se realizan en estos centros, tan desconocidos para la mayoría de la gente.

ÍNDICE

	Pag.
Índice de tablas	13
Índice de gráficos	14
I. INTRODUCCIÓN	17
II. PARTE I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y LEGISLATIVOS	23
1. Situación internacional: de los inicios de la Educación Especial, hasta la integración y la inclusión	25
1.1. De los inicios hasta el siglo XX	25
1.2. Desde el siglo XX hasta nuestros días	28
1.3. La política de inclusión en la actualidad y el papel de las escuelas especiales en Europa y en el contexto internacional	34
1.3.1. La Unión Europea	34
1.3.2. El contexto extracomunitario	37
2. La educación especial en España	39
2.1. Evolución de la Educación Especial en España y de la normativa educativa nacional	39
2.2. La atención a la diversidad en las diferentes comunidades autónomas a través del desarrollo de su normativa	48
2.2.1. Andalucía	50
2.2.2. Aragón	52
2.2.3. Asturias	53
2.2.4. Baleares	56
2.2.5. Canarias	57
2.2.6. Cantabria	59
2.2.7. Castilla y León	61
2.2.8. Castilla la Mancha	64
2.2.9. Cataluña	67
2.2.10. Comunidad Valenciana	69
2.2.11. Extremadura	70
2.2.12. Galicia	72
2.2.13. Comunidad de Madrid	72
2.2.14. Región de Murcia	74
2.2.15. Navarra	75

2.2.16. País Vasco	76
2.2.17. La Rioja	79
3. Los centros de recursos	88
3.1. Concepto de centro de recursos educativos	88
3.2. Los centros de recursos para la Educación Especial	91
3.2.1. Los Colegios de Educación Especial: hacia su desarrollo como Centros de Recursos en el contexto internacional	91
3.2.2. Los Centros de Recursos para la Educación Especial en España	96
3.2.2.1. Revisión de la situación en las diferentes Comunidades Autónomas	100
3.2.2.1.1. Comunidades con Centros de Recursos Regionales.....	101
3.2.2.1.2. Comunidades que van transformando los Centros de Educación Especial en Centros de Recursos	112
III. PARTE II. ESTUDIO EMPIRICO	135
4. Objetivos de la investigación	137
5. Diseño de investigación	137
5.1. Metodología: Instrumentos y técnicas de recogida de información	138
5.1.1. Cuestionario	138
5.1.1.1. Elaboración del cuestionario	139
5.1.1.2. Validación	140
5.1.1.3. Estructura final	141
5.1.1.4. Envío del cuestionario	142
5.1.2. Técnica Delphi	143
5.1.2. Selección de expertos	146
6. Análisis de datos	148
6.1. Análisis del Cuestionario	148
6.1.1 Descripción de la muestra	148
6.1.2. Fecha de creación de los centros participantes	155
6.1.3. Dotación de profesionales del centro cuando comenzó a funcionar	159
6.1.4. Dotación de profesionales del centro en el curso escolar 2013/14	162
6.1.5. Matrícula de alumnos cuando el centro empezó a funcionar	165

6.1.6. Matrícula de alumnos en el centro en el curso escolar 2013-14..	166
6.1.7. Aproximación a la evolución de la ratio alumno/profesionales ..	168
6.1.8. Alumnos matriculados en el curso 2013-14 en escolarización combinada	169
6.1.9. Recursos de los que dispone el centro	172
6.1.10. El centro como centro de recursos de apoyo a la escuela ordinaria	174
6.1.11. Apoyos que se proporcionan desde el CEE a los centros ordinarios	175
6.1.12. Horas semanales de colaboración como Centro de Recursos de cada uno de los perfiles profesionales	181
6.1.13. Préstamo de materiales	183
6.1.14. Forma de asesoramiento a los Centros Ordinarios	184
6.1.15. Colectivos a los que se asesora desde el CEE	185
6.1.16. Profesional del centro ordinario que demanda el asesoramiento	187
6.1.17. Realización de prácticas en el centro	189
6.1.18. Colaboración con Equipos e Instituciones	191
6.1.19. Relación con las Universidades y tipo de colaboración	194
6.1.20. Participación en proyectos nacionales y europeos	195
6.1.21. Necesidades para que el centro de Educación Especial funcione como un verdadero Centro de Recursos	197
6.1.22. Interés en recibir información	200
6.2. Desarrollo de la Técnica Delphi	200
6.2.1. Definición del ámbito geográfico del estudio y selección de los expertos	200
6.2.2. Sistema de presentación de los resultados	206
6.2.3. Primera ronda de consultas	206
6.2.3.1. Primer cuestionario	207
6.2.3.2. Respuestas al primer cuestionario	213
6.2.4. Segunda ronda de consultas	220
6.2.4.1. Segundo cuestionario	220
6.2.4.2. Respuestas al segundo cuestionario	233

6.2.5. Tercera ronda de consultas	234
6.2.5.1. Tercer cuestionario	235
6.2.5.2. Respuestas al tercer cuestionario	256
6.2.6. Documento para el debate	267
7. Discusión	280
8. Conclusiones	291
9. Nuevas líneas de investigación	294
10. Referencias bibliográficas	295
10.1. Referencias legislativas	312
IV. ANEXOS	327
ANEXOS EN EL DOCUMENTO	
Anexo I. Cuestionario enviado a los centros	329
Anexo II. Centros participantes en la encuesta	341
ANEXOS EN EL CD	
 Cuestionario Delphi 1	
 Cuestionario Delphi 2	
 Cuestionario Delphi 3	
 Respuestas Delphi 1	
 Respuestas Delphi 2	
 Respuestas Delphi 3	

Índice de tablas

	Pag.
Tabla 2.1. Normativa y medidas de Atención a la diversidad en las diferentes Comunidades Autónomas	88
Tabla 3.1. Funciones o tareas de los CEE como Centros de Recursos para la escuela ordinaria según diferentes instituciones y autores europeos	93
Tabla 3.2. Comunidades con Centros de Recursos Autonómicos.....	127
Tabla 3.3. Comunidades con Centros de Recursos de Apoyo a la escuela inclusiva.....	130
Tabla 6.1. Relación de cuestionarios enviados y recibidos según la titularidad del centro	149
Tabla 6.2. Sexo de los informantes, según la titularidad del centro	150
Tabla 6.3. Cuestionarios recibidos por provincias y Comunidades Autónomas	152
Tabla 6.4. Número de centros de la muestra creados según los períodos legislativos	156
Tabla 6.5. Año de creación de los centros por Comunidad Autónoma	158
Tabla 6.6. Número de profesionales de cada una de las especialidades en los inicios del centro	159
Tabla 6.7. Número y tasa de profesionales de cada una de las especialidades en el curso 2013-14	162
Tabla 6.8. Comparativa entre el número de centros según el número de alumnos en sus inicios y en el curso 2013-14	167
Tabla 6.9. Variación del nº de alumnos de los centros de la muestra, según la tipología del centro	168
Tabla 6.10. Número de centros con alumnos en escolarización combinada en el curso 2013-14	170
Tabla 6.11. Porcentaje de alumnado en educación combinada	171
Tabla 6.12. Otros recursos de apoyo expresados	178
Tabla 6.13. Chi cuadrado de la percepción como centro de recursos y apoyo realizados	180
Tabla 6.14. Horas semanales de colaboración como Centro de Recursos de los diferentes perfiles profesionales	181
Tabla 6.15. Programas y proyectos nacionales o europeos en los que han participado los centros	196

Índice de gráficos

	Pag.
Gráfico 6.1. Tasa de respuesta según el cargo y la titularidad del centro	150
Gráfico 6.2. Número de centros participantes por Comunidades Autónomas ..	152
Gráfica 6.3. Porcentaje total de participación de las distintas Comunidades Autónomas	154
Gráfica 6.4. Porcentajes de respuesta de los centros públicos y concertados de las distintas Comunidades Autónomas	155
Gráfico 6.5. Presencia de los distintos perfiles profesionales en % sobre el total de la plantilla cuando comenzaron a funcionar los centros	160
Gráfico 6.6. Presencia de los distintos perfiles profesionales al inicio de los centros en % sobre el total de la plantilla en el curso 2013-14	163
Gráfico 6.7. Evolución de la presencia de los perfiles profesionales desde el momento en que comenzaron a funcionar los centros hasta el curso 2013-2014	165
Gráfico 6.8. Comparación de la-ratio alumnos/profesionales entre el inicio y el curso 13/14	169
Gráfico 6.9. Recursos con los que cuenta los centros	172
Gráfico 6.10. Número de tipos de recursos con los que cuentan los centros ..	174
Gráfico 6.11. Percepción de los centros de Educación Especial como centros de recursos de apoyo a la escuela ordinaria	175
Gráfico 6.12. Porcentajes de apoyos realizados por los CEE	176
Gráfico 6.13. Tipos de apoyos realizados por los CEE	177
Gráfico 6.14. Valoración de los recursos aportados por los centros en contraste con la percepción de apoyo expresada.....	179
Gráfico 6.15. Horas de colaboración de los distintos profesionales del centro de educación especial con el centro ordinario	182
Gráfico 6.16. Materiales prestados por los CEE a los centros ordinarios	183
Gráfico 6.17. Formas de asesoramiento a los centros ordinarios con mayor incidencia	185
Gráfico 6.18. Asesoramiento realizado por los Centros de Educación Especial	186
Gráfico 6.19. Valoración de la demanda de asesoramiento por parte de los distintos profesionales del centro ordinario.	188
Gráfico 6.20. Tipos de prácticas que se están ofreciendo desde los centros	190
Gráfico 6.21. Instituciones con las que colaboran los CEE	192

Gráfico 6.22. Formas de colaboración con las distintas Instituciones	193
Gráfico 6.23. Tipo de colaboración realizada con las Universidades	194
Gráfico 6.24. Participación en proyectos	195

I.

INTRODUCCIÓN



En estos momentos socio-educativos y culturales en que nos podemos plantear hipótesis diversas sobre la necesidad, eficacia y posibles ventajas o inconvenientes de los Centros de Educación Especial, realizamos una investigación sobre la situación de los centros de Educación Especial en España y su posible configuración como Centros de Recursos para la Escuela Inclusiva en Castilla y León. La LOGSE y el *Real Decreto 696/ 1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales* marcaron un hito legislativo en nuestro país para iniciar un camino ya indicado por Mary Warnock en 1978. En esta norma, en su art.24, se indicaba que los Centros de Educación Especial se irían configurando progresivamente como Centros de Recursos abiertos a los profesionales de los centros educativos del sector.

El interés por el tema, está unido a la andadura profesional desde hace catorce años en el centro específico “Fray Pedro Ponce de León” de Burgos. Al llegar al Centro, los comentarios de los compañeros sobre las características de los alumnos del mismo, con las dificultades que se les iban presentando para atenderlos, incrementaron el interés por investigar lo que se había hecho y trabajado hasta entonces y lo que habría que hacer en un futuro.

La variedad de profesionales de estos centros, para una tarea apasionante, la educación, fue un descubrimiento para esta doctoranda, al igual que el alumnado que, en su diversidad, ha demostrado que todos somos únicos e irrepetibles, con unas necesidades y con unos potenciales a desarrollar, y una gran riqueza a descubrir.

El inicio de este trabajo nació después de haber realizado la investigación sobre la Evolución de la Educación Especial en Burgos y en el Centro Específico “C.P.E.E. Fray Pedro Ponce de León”, para obtener la Suficiencia Investigadora. Entre las conclusiones planteadas se encontraba una que indicaba la necesidad de que “los centros específicos sirviesen de apoyo, a través de su experiencia, a los centros ordinarios que tienen escolarizados niños con discapacidad, convirtiéndose en centros de recursos”.

Con esta investigación se pretende conocer la función que están desarrollando en la actualidad los Centros de Educación Especial para colaborar en la inclusión educativa, la relación existente entre el sistema educativo ordinario y el específico, y la utilización de los recursos de que se dispone para hacer un planteamiento del aprovechamiento y rentabilidad de los mismos. Se analiza la situación en el contexto español y se propone un perfil de Centro de Recursos para la Comunidad de Castilla y León.

En la primera parte, hacemos un recorrido por el panorama internacional, desde los inicios de la Educación Especial hasta la actualidad, desde el rechazo en la Antigüedad de los niños deficientes hasta su inclusión en el sistema educativo ordinario, considerando la diversidad como una riqueza.

En su desarrollo, se van explicitando las distintas normas internacionales que desde la Declaración de los Derechos Humanos en 1948, han ido reflejando en su articulado el derecho a la educación de todos los niños, independientemente de sus discapacidades o de sus dificultades para aprender, hasta llegar a la definición de educación inclusiva aportada por la UNESCO en 2005, como adaptación del sistema para responder a las necesidades de todos los niños sin excepción.

Dentro de esta nueva política de Inclusión, se analiza el papel de las escuelas especiales en Europa y en el contexto Internacional, para terminar con la evolución de la Educación Especial en España a través de la normativa educativa nacional. También se revisa la normativa específica de las diferentes Comunidades Autónomas en lo referente a la atención a la diversidad, indicando las medidas que se adoptan en cada una de ellas.

Para poder atender a la diversidad de alumnos se necesitan una serie de medios y recursos tanto personales como materiales, por lo que en el Capítulo 3 se aborda el concepto de centro de recursos y centro de recursos para la Educación Especial. De esta forma, se llega a la idea del desarrollo de los colegios de Educación Especial como Centro de Recursos.

En este punto se muestran los resultados obtenidos en la búsqueda de centros de recursos para la Educación Especial que están funcionando en la actualidad en las diferentes Comunidades Autónomas. Atendiendo a sus características, se les ha clasificado en dos tipos: Centros de Recursos de ámbito regional y Centros de Educación Especial que incluyen entre sus servicios ofrecer recursos a la escuela ordinaria. Así, se indican las Comunidades que han regulado la transformación de los Colegios de Educación Especial en Centros de Recursos para la Educación Inclusiva siguiendo el mencionado Real Decreto 696/95, de 28 de abril y que han publicado normativa al efecto, y las Comunidades que lo van contemplando en sus normativas, aunque aún sea sólo como una declaración de intenciones.

Tras el repaso del estado de la cuestión, de la evolución y situación actual, hemos pasado en la segunda parte del trabajo a un estudio empírico en el contexto español. Este estudio se ha realizado a través del análisis de las respuestas obtenidas de un cuestionario enviado a los Centros de Educación Especial de toda España y a través de una técnica Delphi.

Con el cuestionario se pretendía conocer lo que ha ocurrido en los colegios de Educación Especial desde sus inicios hasta el curso 2013-14: si han aumentado o disminuido su matrícula; si se han mantenido únicamente como escuelas receptoras de alumnos con grave discapacidad; si se han convertido en centros de recursos para la escuela ordinaria y la comunidad en último término; qué apoyos prestan a la inclusión; con qué colectivos y entidades colaboran; cómo se desarrolla esa colaboración; qué factores son necesarios para que sean o incrementen su labor como centros de recursos. Es decir, con los datos recibidos, se ha analizado la realidad y la percepción que tienen una parte de los mismos protagonistas: los equipos directivos de los centros específicos.

Con los resultados obtenidos del cuestionario y atendiendo a las respuestas de la pregunta número 31: “¿Qué cree que necesitaría su centro para que funcionara como un verdadero centro de recursos de apoyo a la inclusión educativa o para que mejorar la función que ya realiza en este sentido?”, se inició una segunda fase, apoyada en una técnica Delphi. Se decidió aplicar esta técnica con los directores de los colegios de Educación Especial de la Comunidad de Castilla y León por diversos motivos: a) ser una de las Comunidades que no cuenta en la actualidad con centro de recursos en sus centros específicos, ni con normativa específica; b) ser la Comunidad en la que vive y trabaja la doctoranda y su equipo de investigación; y c) ser una de las Comunidades que había contestado mayor número de cuestionarios, hecho que podía manifestar el interés de los participantes por el tema tratado. También se eligió un centro de otra Comunidad, que ha servido de contraste en esta técnica cualitativa, ya que podía ser una referencia al estar funcionando de hecho como centro de recursos.

De esta forma, con los resultados obtenidos hasta llegar a la valoración final, se ha ido construyendo un documento de consenso, en el que se refleja la propuesta que se hace de un perfil de Centro de Educación Especial como Centro de Recursos para la Escuela Inclusiva. Esta propuesta está dirigida a la Comunidad de Castilla y León, al haber sido elaborada por miembros de centros de esta Comunidad, pero puede servir de referencia

a otras Comunidades Autónomas interesadas en regular las funciones de asesoramiento a centros ordinarios.

Este trabajo, que entendemos pionero en el Estado Español, ha supuesto contactar con compañeros de otras Comunidades, conocer la situación que están viviendo y poder comparar realidades diversas. Algunos colegas han llegado a manifestar personalmente su interés por este estudio y que se haga visible la labor que se realiza en y desde los Centros de Educación Especial, los grandes desconocidos.

Ha sido un camino duro, comparable al realizado hace años al hacer el Camino de Santiago. Días de sol, pero otros de lluvia. Frío, viento y calor. Caminos pedregosos, páramos, pero al final como cuando te acercabas a Galicia, el verdor, las sombras, los árboles, el ver ya cerca el final del Camino, anima para terminar el viaje.

II.

PARTE I.

**FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y
LEGISLATIVOS**

1. Situación internacional: de los inicios de la educación especial hasta la integración y la inclusión

En el transcurso de los años, la educación especial ha ido transformándose, al igual que la educación general, acorde con los marcos políticos, sociales, económicos e ideológicos de cada momento.

Desde el rechazo en la antigüedad a los niños deficientes hasta llegar al proceso de la educación inclusiva, la modalidad educativa especial ha permitido atender a los alumnos con necesidades educativas graves y permanentes.

En la actualidad, el promover una filosofía de la escuela inclusiva, cambia la percepción de la educación de los alumnos con discapacidades y pasa de suponer un reto, a que las diferencias y la diversidad benefician a todos los alumnos. Esto requiere tanto una transformación de los centros ordinarios, como una reconsideración del papel de las escuelas especiales.

Este campo viene despertando el interés de los investigadores. Así por ejemplo, la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa ha llevado a cabo entre 2011 y 2013, un proyecto para estudiar cómo se organizan los países para atender las necesidades de los alumnos con discapacidad, teniendo en cuenta la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (Naciones Unidas, 2006). Las conclusiones de este proyecto y otras investigaciones, proporcionan información sobre las formas innovadoras y la gestión de cambio que se está realizando.

1.1. De los inicios hasta el siglo XX

En la Antigüedad el rechazo a los niños deficientes estaba generalizado, llegándose incluso al exterminio en Grecia. La inteligencia, la armonía, la fuerza física y la belleza eran tan importantes, que los defectos físicos o psíquicos llegaban a considerarse una lacra social (Vergara-Giordia, 2002). Hasta la Revolución Francesa no se planteará la posibilidad de la educabilidad de estos niños, que se realizará posteriormente de forma segregada.

Debemos citar las excepciones de los educadores españoles de sordomudos, Ponce de León (1510-1584) que consiguió con éxito enseñar a hablar, leer y escribir más tarde, a un pequeño grupo de sordos (Lázaro López, 1984) y Juan Pablo Bonet (1579-1633) que publicó en 1620 su *Reducción de las Letras. Arte para enseñar a hablar los mudos*, el primer tratado sobre fonética, que se podía aplicar a la enseñanza del habla en el caso de los sordos, siempre que no tuvieran defectos en la lengua (Gascón y Storch, 2006).

El movimiento científico que se inicia a finales del siglo XVII culminará con el movimiento de la Ilustración, dando lugar a importantes avances científicos. Hasta la Ilustración no existía un tratamiento mínimamente educativo del retraso mental, quedando esta identidad diluida junto a otros trastornos como la locura o la demencia. Las personas con discapacidad intelectual eran apartadas de la sociedad y se les atendía de manera meramente asistencial. Va a ser en este momento cuando comienza a existir realmente la Educación Especial (Illán Romeu, 1992).

De 1800 a 1900 se comenzaron a crear instituciones dedicadas a la atención y enseñanza de ciegos, sordomudos y personas con retraso mental. Ello trajo consigo que se empezara a formar una opinión pública favorable hacia los derechos y posibilidades de educación de las personas con minusvalías.

En Francia, Haüy (1745-1822) creará en 1784, el *Instituto de los Niños Ciegos*, la primera escuela para la instrucción y colocación laboral de personas ciegas, tras haber diseñado un método de escritura para ser descifrado con el tacto (Noguera, 2005). En esa escuela se educaría Louis Braille (1806-1852) que inventaría el alfabeto que lleva su nombre, aceptado oficialmente en Francia en 1854 y en el ámbito internacional en 1878 y que se utiliza hoy para la enseñanza de sujetos invidentes o con problemas visuales graves (Bisquerra Alzina, 1996).

A lo largo del este siglo, autores como Pinel (1745-1826) del campo de las enfermedades mentales, Itard (1774-1836), con la educación del niño salvaje de Aveyron, y Seguin (1812-1880) con su método fisiológico, desarrollaron métodos aplicados a las discapacidades que serán luego perfeccionados en el siglo XX por Ovide Decroly (1871-1922) con su método global y María Montessori (1870-1952) con el analítico. Posteriormente estos métodos serán aplicados a los niños sin discapacidad (López Torrijo, 1999).

Un importante acontecimiento va a provocar la reactivación de las actitudes sociales negativas y a reafirmar la institucionalización como la mejor alternativa para los sujetos deficientes (Vergara-Ciordia, 2002): los estudios de genética de H. Goddard, al llegar a la conclusión de que la debilidad mental se produce por transmisión genética y se llega a considerar que es un factor importante en el origen de la delincuencia. Se les considera como un peligro para la sociedad, siendo necesario alejarlos de ella, e incluso esterilizarlos. De esta forma se les considera como enfermos, no se les reconoce su plenitud de seres humanos o bien se considera al discapacitado como un niño eterno.

A finales del siglo XIX y principios del XX, comenzó a introducirse en la sociedad de la época una concepción científica del mundo, y con la obligatoriedad de la enseñanza se configuró la educación especial como un sistema educativo paralelo al sistema educativo ordinario, con la clasificación de los alumnos y la especialización como base para la prestación de servicios educativos.

Con el transcurso del tiempo se irá generando un modelo de atención educativa en el que los alumnos con un bajo cociente intelectual, son ubicados en aulas especiales segregadas, surgiendo de este modo una nueva figura profesional, la del profesor de Educación Especial (Illán Romeu, 1992).

La clasificación ha sido una práctica habitual en el ámbito de la Educación Especial, sobre todo por su relación con el ámbito médico, a la hora de explicar las dificultades de los sujetos. Es el denominado modelo del déficit, que explica las dificultades de los sujetos por anomalías biológicas subyacentes en el individuo (González García, 2009).

Con la aplicación de pruebas para la clasificación y etiquetamiento de los alumnos, con objeto de identificar grupos homogéneos según su habilidad y predecir el grado de éxito esperado, se configuran dos grandes grupos de alumnos, los llamados “normales”, que podían beneficiarse del sistema educativo ordinario y los alumnos “no normales” para los cuales se crean las aulas de Educación Especial (Rubio Mayoral, 2009). A los clásicos grupos de ciegos, sordos y retrasados mentales, se van añadiendo otros, paralíticos cerebrales, autistas, con trastornos de aprendizaje, superdotados, etc.

El modelo de intervención de corte médico, aportó instrumentos diagnósticos, incorporando el diseño y aplicación de planes de intervención, pero conceptualiza a los

deficientes como enfermos que hay que curar o rehabilitar, desarrollándose según criterios etiológicos y no según sus necesidades educativas (Toledo González, 1984). Los diagnósticos, tomando referencias en el área médico-sanitaria, no suelen tener en cuenta el trayecto educativo, los conocimientos, lo experimentado por cada diagnosticado, proponiendo nomenclaturas muy específicas, a veces incomprensibles para quien actúa en el ámbito de la educación.

Al suponer la bondad intrínseca de la homogeneidad de los grupos-clase se van creando aulas especiales y centros fuertemente especializados, configurándose de esta forma un subsistema educativo diferenciado del general, paralelo, extendiéndose las escuelas especiales por todos los países. Es la era de las escuelas especiales o de las instituciones (Puigdemívol y Aguado, 1986).

La modalidad educativa especial tiene valor y potencial ya que ha posibilitado una forma de educación para aquellos alumnos que separados de la educación ordinaria, han demostrado la posibilidad de su desarrollo educativo. Además ha contribuido a poner de manifiesto la necesidad de que los programas educativos se ajusten a las demandas y necesidades de los alumnos, frente a la situación tradicional de la educación general donde los alumnos son los que deben ajustarse a un programa dictado desde instancias ajenas (Illán Romeu, 1996). Y aquí tiene su punto de partida el significado de la integración escolar.

1.2. Desde el siglo XX hasta nuestros días

Hasta el siglo XX no se llegará a la concepción contemporánea de la Educación Especial, superándose aquel tratamiento a las personas *diferentes*.

Todos los niños tienen derecho a la educación independientemente de sus capacidades o de su dificultad para aprender, como reflejan diferentes normas internacionales: Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948), Declaración Universal de los Derechos del Niño Naciones Unidas (1959), (UNICEF, 2006), o la Declaración de los Derechos del Retrasado Mental (Naciones Unidas, 1971). Por ello, si para algunos niños se hizo necesario adoptar medidas especiales para permitirles beneficiarse de una escolarización adecuada, el principio de igualdad exigió que se tuviesen en cuenta tales disposiciones. Para llegar a la igualdad de oportunidades,

habrá que aplicar un trato diferenciado y, en el contexto de la escuela, mediante disposiciones educativas especiales.

Bank-Mikkelsen en Dinamarca, director del Servicio Danés para el Retraso Mental, lanza un nuevo principio al que denomina *normalización* y que formula como: "La posibilidad de que los deficientes mentales lleven una existencia tan próxima a lo normal como sea posible". Dicho principio quedaría reflejado en la normativa danesa en el año 1959 (Egea, 2004). Nirje en Suecia, en 1969, realiza una formulación sistemática y elaboración del concepto de normalización (Nicasio, 1998). Bank-Mikkelsen y Nirje, fueron así los primeros en enunciar el principio de normalización y como aplicación del mismo propugnaron la integración del discapacitado en el centro ordinario, para poder atenderlo según sus necesidades.

En 1975, la ONU aprueba la Declaración de Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 1975) en la que se cita como derecho fundamental la dignidad de la persona, del que se derivarán el resto de los derechos.

En 1978, la Secretaría de Educación del Reino Unido publica el Informe Warnock (1978), el cual reafirmó el significado de normalización y popularizó el término Necesidades Educativas Especiales (NEE). Una persona con NEE tiene unas necesidades que habrá que compensar ofreciéndole los servicios que necesite para que pueda desarrollar al máximo sus posibilidades (Dussan, 2010).

En el informe Warnock se define la necesidad educativa especial como aquélla que requiere "la dotación de medios especiales de acceso al currículo, como equipamiento, instalaciones, recursos y técnicas de enseñanza especiales; la dotación de un currículo especial o modificado; una atención especial a la estructura social y clima emocional en los que tiene lugar la educación" (Grau, 1998, p.107).

Este Informe distingue 3 tipos de integración:

- Integración social: Compartir actividades extracurriculares en espacios como el patio. No existe currículum común.
- Integración física: En los centros ordinarios con aulas de educación especial, o cuando alumnos normales y alumnos con discapacidad comparten algunos servicios del centro. No existe currículum común.
- Integración funcional: Compartir total o parcialmente el currículum.

Warnock propuso un modelo de integración que por primera vez enfoca los problemas del alumno no sólo partiendo de sus limitaciones, sino centrándose en la provisión de los recursos y servicios de apoyo necesarios que los compensen para el logro de unas capacidades mínimas iguales para todos los alumnos.

Pasados unos años, el 3 de diciembre de 1982, reunida la Asamblea General de las Naciones Unidas, por la Resolución 37/52 se aprobó el World Programme of Action Concerning Disabled Persons (Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía, 1988). Este Programa tuvo como propósito promover medidas eficaces para la prevención de la deficiencia y para la rehabilitación y la realización de los objetivos de igualdad y de plena participación de las personas con discapacidad en la vida social y el desarrollo.

En el apartado D, relativo a equiparación de oportunidades, los números 64 al 68 hacen referencia al derecho a la educación y a los programas de Educación Especial en situaciones diversas, lo que ha hecho posible que muchos niños con discapacidad se incorporasen a los centros escolares ordinarios o programas especiales.

En los números 120 al 127, se propone que la educación de las personas con discapacidad se efectúe, en la medida de lo posible, dentro del sistema escolar general, incluyendo en las leyes de la educación obligatoria, a los niños de todos los tipos de deficiencia, incluidos los más gravemente discapacitados.

Posteriormente en 1990, se celebró en Dinamarca la conferencia “Una escuela para todos”, en la que se enfatiza en la individualización de los servicios educativos como base para el éxito de la integración. Los alumnos con discapacidad no son iguales entre sí sino que tienen necesidades muy distintas, que deberán ser evaluadas y compensadas por el centro educativo. El alumno puede presentar así un continuo de situaciones que generarán múltiples tipos de respuesta y diferentes modalidades de escolarización (Domingo, Villaró y Luengo, 2008). Y ese mismo año en Jomtien, Tailandia, en la Conferencia Mundial bajo el planteamiento de “Educación para todos” (EPT) (UNESCO, 1994a), se defendió el concepto de Escuela Inclusiva que acepta a todos los alumnos como básicamente diferentes sean cuales sean sus circunstancias personales y sociales.

Con la Resolución del 31 de mayo de 1990 del Consejo de las Comunidades Europeas (Consejo de Europa, 1990), se instó a los países miembros a presentar medidas para desarrollar el papel de los centros especializados y su profesorado en el fomento del desarrollo de la educación integrada, utilizándolos como centros y equipos de formación, como proveedores de profesorado o cooperando con las escuelas ordinarias.

Cuatro años más tarde, en 1994, los delegados de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales se reunieron en Salamanca (España), y reafirmaron el compromiso con la “Educación para Todos”, reconociendo la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación (UNESCO, 1994b). También respaldaron el *Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*, para que el espíritu reflejado en sus disposiciones y recomendaciones guiase a organizaciones y gobiernos.

Los documentos de la conferencia instan a defender el enfoque de escolarización integradora y reconocen la necesidad de trabajar hacia escuelas para todos, examinando la práctica para que los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales sean incluidos en todas las iniciativas y puedan tomar el lugar que les corresponde en una sociedad del aprendizaje. Así lo afirmó el propio Director General de la UNESCO, Federico Mayor Zaragoza en dicha conferencia (UNESCO, 1994b):

“Lo que hace falta es un compromiso y una voluntad política de producir cambios: un cambio de las actitudes y los comportamientos y una modificación de las estrategias de desarrollo. Gracias a la Educación para Todos, será posible que todos los seres humanos, comprendidos los discapacitados, puedan desarrollar todo su potencial, contribuir a la sociedad y, sobre todo, enriquecerse gracias a su diferencia y no verse devaluados. En nuestro mundo, constituido de diferencias de todo tipo, no son los discapacitados, sino la sociedad en general la que necesita una educación especial para convertirse en una auténtica sociedad para todos.”

Los mensajes claves que emanan de la Conferencia, constituyen un consenso mundial y han supuesto una plataforma para afirmar el principio de la Educación para Todos.

El documento de la Declaración de Salamanca ha sido asumido por muchos países, organizaciones y profesionales y posteriormente desarrollado en el Forum Educativo Mundial de Dakar en el año 2000, donde la UNESCO reiteró su implicación y compromiso con la tarea de continuar con el mensaje de Salamanca y las decisiones adoptadas en ambas conferencias (Echeíta y Verdugo, 2004).

A partir de la nueva Clasificación Internacional de Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF) (OMS, 2001), se ha cambiado la terminología y el concepto de discapacidad. De concebirse como un hecho que afecta a la persona como ser individual, se pasa a reconocer que existen restricciones en el entorno donde vive, que provocan la creación de barreras para la participación de las personas que tienen alguna discapacidad. Siempre hay capacidades y competencias que se pueden desarrollar y a partir de ahí se puede provocar el aprendizaje y el desarrollo. Se analizan las limitaciones y las dificultades, para buscar nuevas estrategias de intervención.

De esta forma el modelo educativo a aplicar ha cambiado también, pasando de la educación especial asistencial en centros específicos, al proceso de integración, hasta llegar al modelo inclusivo. “La “inclusión” o la “educación inclusiva” no es otro nombre que el referido a la integración del “Alumnado con Necesidades Educativas Especiales” (ACNEEs) (Booth y Ainscow 2002).

Ainscow (2003) identifica cuatro elementos cuya presencia es recurrente en todas las definiciones de educación inclusiva, que son:

- La inclusión es un proceso. Es decir, no se trata simplemente de una cuestión de fijación y logro de determinados objetivos y asunto terminado. En la práctica la labor nunca finaliza. La inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad.
- La inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras. Supone la recopilación y evaluación de la información de fuentes muy diversas con el objeto de planificar mejoras en las políticas y las prácticas inclusivas.
- La inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos. Se refiere al lugar en donde los alumnos aprenden, a la calidad de las experiencias de los alumnos cuando se encuentran en la escuela y a los resultados escolares de los alumnos a lo largo del programa escolar.

- La inclusión pone una atención especial en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo.

En coherencia con estos planteamientos, la UNESCO (2005) define la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos, incrementando su participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión en y desde la educación. Esto implica cambios y modificaciones en el contenido, accesos, estructuras y estrategias, con una visión que se refiere a todos los niños de la franja de edad correspondiente y desde la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños.

En la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad suscrita en la ONU por 136 países en diciembre del 2006 (Naciones Unidas, 2006), y en la 48ª Conferencia Internacional de Educación, los países signatarios se comprometieron de forma explícita a asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida.

Con el fin de hacer efectivo este derecho que ratifican mediante la Convención, estos países se comprometieron, según el art. 24, a asegurar que:

1. Las personas con discapacidad tengan acceso en condiciones de igualdad a una educación inclusiva y a un proceso de aprendizaje durante toda la vida,
2. Que incluya el acceso a instituciones de enseñanza primaria, secundaria, terciaria y profesional.
3. Que se facilite el acceso a modos de comunicación alternativos.
4. Capacitar a profesionales en la educación de personas con discapacidad

Ante esta situación el pensamiento científico, pedagógico y social ha modificado sus referentes y su modelo de interpretar la realidad, pues la cuestión, señala el Gobierno Vasco (2005), no está tanto en si el niño podrá integrarse en la escuela, sino en cómo deberá modificarse ésta para responder a las necesidades de una población de niños concreta.

Esta perspectiva nos aleja de los principios y de las prácticas de la integración para introducirnos en un modelo distinto, que es la educación inclusiva, basado en la

aceptación de la diversidad, en la adaptación del sistema para responder de manera adecuada a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos (Muntaner, 2010).

Ante este panorama, los Centros Específicos de Educación Especial tienen que ir cumpliendo otra función que la meramente educativa. Como se ha ido indicando en diversos trabajos e informes (Warnock, 1978; UNESCO, 1994b), se tienen que ir configurando progresivamente como centros de recursos educativos abiertos a los profesionales de los centros educativos del sector.

Los recursos, la formación de sus profesionales, la colaboración con otros centros y servicios, pueden servir para que la Inclusión Educativa vaya siendo una realidad en todos los centros y para todos los niños.

1.3. La política de inclusión en la actualidad y el papel de las escuelas especiales en Europa y en el contexto internacional

1.3.1. La Unión Europea.

Uno de los estudios europeos más recientes sobre este campo lo ha realizado la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa (2013). Ha estudiado cómo se organizan 21 países¹ para cubrir las necesidades de los alumnos con discapacidad, según el art. 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (Naciones Unidas, 2006), en los centros inclusivos que pertenecen al ámbito de la escolaridad obligatoria y de esta forma poder proporcionar información sobre formas innovadoras y sobre la gestión de cambio.

Los temas clave del proyecto han sido:

- La inclusión como proceso de cambio y mejora de la calidad educativa.

¹ El estudio se ha realizado en los siguientes países miembros: Austria, Bélgica (Comunidad flamenca), Bélgica (Comunidad francesa), Chipre, República Checa, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Hungría, Islandia, Irlanda, Letonia, Lituania, Malta, Países Bajos, Noruega, Polonia, Portugal, Eslovenia, Suecia, Reino Unido (Inglaterra), Reino Unido (Irlanda del Norte), Reino Unido (Escocia), Reino Unido (Gales).

- La capacidad de los centros ordinarios para afrontar las diversas necesidades. Los sistemas de apoyo a la comunidad, la escuela y los niveles de aula.
- El papel de los centros de educación especial en el clima de políticas de inclusión.
- La colaboración y el trabajo en equipo como apoyo educativo. La asignación de recursos y los enfoques de financiación.

Entre las conclusiones finales del proyecto, se ha señalado que es necesario para el desarrollo de la práctica inclusiva y la organización del apoyo efectivo a los alumnos de los centros ordinarios, que los centros especializados se desarrollen como centros de recursos con objeto de aumentar la capacidad de los centros ordinarios y de garantizar prestaciones de calidad y un apoyo profesional cualificado dirigido a los alumnos con discapacidad.

Y entre las recomendaciones basadas en los principales resultados del proyecto, que se dirigen a los responsables políticos y tienen por finalidad mejorar los sistemas de apoyo a todos los alumnos, en particular a aquellos con discapacidad de los centros de educación ordinaria, figura: Impulsar el papel que tienen los colegios de educación especial como recurso para aumentar la capacidad de los centros de educación ordinaria y mejorar el apoyo al alumnado, ya que es necesario conservar y seguir desarrollando las habilidades y los conocimientos especializados del personal de los centros de recursos para que les permita apoyar al personal escolar (por ejemplo, mediante la orientación y la colaboración), así como proporcionar una red especializada que dé un mayor apoyo a los alumnos, como a aquellos con discapacidad de baja incidencia.

También Ebersold, Schmitt y Priestley (2011) han realizado un exhaustivo informe para la *Network of European Disability Experts* acerca de la situación de la educación de los niños y jóvenes con discapacidad en Europa. Indican que la misma ha evolucionado en la última década en prácticamente todos los países hacia la escolarización en centros ordinarios. No obstante, a pesar del desarrollo de las políticas de educación inclusiva, la mayoría de los países aún escolarizan a alumnos tanto en las escuelas regulares como en escuelas especiales. En algunos países están matriculados principalmente en escuelas especiales (Alemania, Letonia, Países Bajos), mientras que en otros como Italia, España, Eslovenia, Grecia, Estonia, Noruega, tienden a ser matriculados principalmente en los centros ordinarios.

Se reconoce así el derecho a la educación inclusiva (United Nations, 2006) y también que “el acceso a la educación general es difícil para los niños con discapacidad grave, y a veces tiene lugar de forma segregada” (Comisión Europea, 2010, p.8).

Las modalidades de escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales también varían entre los diferentes países, ofreciendo tres amplios marcos educativos (Ebersold, Schmitt y Priestley, 2011):

- En las mismas clases que los alumnos sin discapacidad (Austria, Chipre, Italia, Lituania, Grecia, Noruega, España, Eslovenia, Estonia, Eslovenia, Portugal, Malta, Irlanda, Reino Unido)
- En clases especiales dentro de escuelas ordinarias (Suecia, Suiza, Dinamarca)
- Principalmente en escuelas especiales (Bélgica, Alemania, Países Bajos, Bulgaria, Letonia, Luxemburgo).

Los autores concluyen que hay dos grandes grupos de países en cuanto a la escolarización se refiere:

- a) Aquellos que tienden a inscribir a los estudiantes con discapacidad en la enseñanza general (en centros ordinarios o en clases especiales), manteniendo las escuelas especiales sólo para la educación de determinados grupos de niños, como venimos indicando.
- b) Países que siguen teniendo escuelas especiales como una parte de su la oferta educativa, donde matriculan a los estudiantes con discapacidad.

Igualmente, un tercer grupo de países ha procurado transformar sus centros de educación especial en centros de recursos destinados a apoyar a la inclusión en centros ordinarios.

Desde enfoques inclusivos, la investigación internacional se ha debatido sobre la continuidad, cambio o, incluso, desaparición de las escuelas especiales. Esta última postura se defiende desde una perspectiva radical de inclusión en la que se consideran estas escuelas como una anomalía del sistema educativo inclusivo y una amenaza para el mismo (Gordon y Morton, 2008; McMenamin, 2011; Slee, 2011). Lauchlan y Greig (2015) discuten en ese sentido si una postura 'universalista' de la inclusión (en el que las escuelas especiales no deben ofrecerse) es factible y deseable. Como indican Allan and Brown (2001), no se trata de defender o eliminar las escuelas especiales, sino de reconocer la labor que están realizando. Así, posiciones más moderadas abogan por su

continuidad, particularmente para aquellos alumnos con discapacidades más acusadas (Cigman, 2007; Low, 2007). Diferentes estudios reflejan los siguientes argumentos para la escolarización en centros de educación especial:

- Los maestros regulares no están adecuadamente preparados para atender a los niños con necesidades educativas especiales (Ware et al., 2009)
- Las escuelas regulares no están preparadas para atender a las necesidades educativas de los alumnos con discapacidades (Cigman, 2007; Forbes, 2007).
- Los padres prefieren escolarizar a sus hijos en escuelas especiales, al menos durante la educación primaria (Norwich y Kelly, 2004; Nugent, 2007).

Compartimos la visión de Ebersold, Schmitt y Priestley (2011) cuando afirman que una política de "educación para todos" no significa necesariamente que la educación para todos los alumnos con discapacidad esté vinculada a la educación general. Estudios sobre las escuelas especiales en el Reino Unido, como los de Ainscow (2007) y Norwich y Gray (2007), concluyen que las escuelas especiales no deben sentirse infravaloradas ni excluidas y no deben estar ausentes de la política educativa. Además, hay que asegurar que la inclusión es por elección de alumnos y padres -muy condicionadas las actitudes de estos últimos por las experiencias vividas, como encuentran Hotulainen & Takala (2014)-, y no por obligación (Hodkinson, 2010).

1.3.2. El contexto extracomunitario

La transformación de los centros y unidades de Educación Especial está teniendo lugar en todo el mundo. A continuación mencionaremos algunos trabajos en ámbitos extracomunitarios como ejemplos de esta realidad.

En Armenia Lapham y Papikyan (2012), de la Open Society Foundation, defienden un modelo de centros de recursos apoyado por las autoridades educativas. Igualmente, recomiendan apoyar: a los equipos de las escuelas especiales para promocionar la inclusión; a estas escuelas para que publiciten sus recursos disponibles; el desarrollo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje entre profesores especiales y ordinarios, etc.

En Estados Unidos, Burstein et al. (2004) estudian la práctica inclusiva en California, concluyendo que las clases de educación especial en los centros ordinarios aumentaron su colaboración con las clases ordinarias en los últimos años.

Forlín y Rose (2010), en Hong Kong, consideran que para el desarrollo de un modelo de centro de recursos son importantes factores de apoyo como tener definidos roles claros para las aulas y los maestros de educación especial; desarrollar relaciones en el tiempo con flexibilidad para proporcionar apoyo continuo; crear incentivos adecuados para que los maestros regulares busquen formación en educación especial / inclusión, etc.

En el continente africano, Kristensen, Omagor-Loican, Onen, y Okot (2006), pese a reconocer las dificultades por las que pasan algunas escuelas especiales en Uganda, hacen recomendaciones para capacitarlas en el futuro como centros de recursos de apoyo a un sistema de educación inclusivo. En Sudáfrica, El Departamento de Educación de Sudáfrica (Department of Education Directorate, 2005) y Asaram (2014) sugieren una transformación radical del sistema existente y una nueva manera de pensar, otorgando el papel de centros de recursos a las escuelas especiales. Entre las funciones que tendrán esos centros de recursos, algunas coincidentes con las indicadas en la tabla 3.1, Asaram (2014) enfatiza las relativas a la colaboración con la comunidad: trabajar con la comunidad en la promoción de políticas y prácticas inclusivas; colaborar con los recursos de apoyo informales en la comunidad; desarrollar un catálogo de recursos educativos en la comunidad que se pueden utilizar en las escuelas; y proporcionar una red de apoyo a las escuelas ordinarias.

Fiona Forbes (2007) como vicepresidenta de la Asociación Australiana de Directores de Educación Especial (ASEPA), subraya la importancia de la colaboración entre la escuela ordinaria y los centros de educación especial de su país, ante la necesidad de los primeros de aumentar su capacidad sistémica y de contar con conocimientos y apoyo especializado. Las escuelas ordinarias, además de beneficiarse del intercambio de personal especializado, podrían acceder así a recursos como aulas especializadas, recursos TIC, salas multisensoriales o piscinas de hidroterapia.

2. LA EDUCACION ESPECIAL EN ESPAÑA

2.1. Evolución de la educación especial en España a través de la normativa educativa nacional

Hasta bien entrado el siglo XX no vamos a encontrar en España, atención específica a los deficientes mentales fuera del marco caritativo y/o asistencial. El interés por la deficiencia mental y por el desarrollo de la educación especial va a surgir con la obligatoriedad de la enseñanza.

La Ley Moyano (1857) preveía la creación de escuelas para la educación de niños sordos y ciegos, junto con la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza para todos los españoles, pero no se concreta en acciones prácticas. No será hasta 1923, cuando se cree en Madrid el primer centro educativo a nivel oficial para los niños retrasados mentales (Molina y Gómez, 1992).

Francisco Pereira, maestro nacional en Parla y director de la revista "La Infancia Anormal", fundó un centro de Educación Especial privado en Madrid, en 1908, sostenida por los padres y apoyada por la Sociedad Española de Higiene (Del Barrio, 2001). Pereira, inspiraría posteriormente, la fundación de la "Agrupación española de padres y protectores de anormales mentales y enfermos mentales", pretendiendo recabar de los poderes públicos el establecimiento de escuelas especiales para minusválidos psíquicos y proporcionarles una mayor calidad de vida (Pereira, 1935).

En el inicio de los años sesenta se comienza el movimiento de las Asociaciones de Padres y la creación de Centros de educación especial. En 1964 se pone en marcha la Federación Nacional de Asociaciones de Padres de Niños Subnormales, "Federación Española de Asociaciones pro Subnormales" que se funda en Valencia el 26 de abril (FEAPS, 2002).

En esta década también podemos situar los orígenes del Movimiento de la Integración escolar, que se sustenta en el principio de Normalización y supone un antes y un después de lo que supuso la atención educativa de los alumnos con necesidades especiales (Egea, 2004).

En 1965 el Ministerio de Educación da un gran impulso a la Educación Especial promulgando el Decreto 2925/1965, de 23 de septiembre, en el que regula las actividades concernientes a la educación de los niños con problemas, en lo referente a

centros, escuelas, programas y métodos. Los padres de los niños afectados empiezan a agruparse y a organizarse para crear sus propias escuelas (escuelas-talleres) y así nacen las escuelas de Patronatos de padres.

En los años 1968-70, se inician los movimientos de renovación pedagógica en España. Uno de sus rasgos era la solidaridad con las personas y grupos sociales sometidos a algún tipo de injusticia (Martínez, 1994). Estos movimientos influirán en un sector de profesionales de la educación de ciegos que se plantean la necesidad de iniciar un proceso renovador con el fin de aproximar a los niños deficientes visuales a su entorno, evitando la segregación que se estaba consolidando a través de la escuela especial y los internados.

Con la promulgación en 1970 de la Ley General de Educación, (BOE 06-08-70), se produce un acercamiento de la educación especial al sistema educativo, considerándose como una modalidad del mismo, incluyendo tanto la atención especial a los deficientes e inadaptados como a los superdotados.

“La educación especial tendrá como finalidad, preparar mediante el tratamiento educativo adecuado a todos los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible en cada caso, según sus condiciones y resultado del sistema educativo; y a un sistema de trabajo en todos los casos posibles que les permita servirse a sí mismos y sentirse útiles a la sociedad” (art. 49, L.G.E.)

También se recoge por primera vez que la educación de los deficientes e inadaptados se llevará a cabo en centros especiales cuando la profundidad de las anomalías que padezcan lo haga absolutamente necesario, fomentándose el establecimiento de unidades de educación especial en centros ordinarios para los deficientes leves cuando sea posible (art.51 y art.52, L.G.E.), la adopción de responsabilidades por parte del Ministerio de Educación en lo que respecta a la dotación de recursos, el establecimiento de medios para el diagnóstico y la formación del profesorado (art. 50, L.G.E.) Aunque no se desarrollaron las disposiciones pertinentes para poner en marcha el capítulo dedicado a la educación especial, supuso un punto de partida.

En 1975 se crea el Instituto Nacional de Educación Especial con el Decreto 1151/ 1975, de 23 de mayo. Se trata de un organismo público, con entidad propia y autonomía

funcional y financiera, asumiendo las funciones y competencias que tenía el Ministerio de Educación con respecto al ámbito de la Educación Especial.

En 1976 se creará el Real Patronato de Educación Especial, (BOE 10-05-76), reconociéndosele las funciones de impulsar esta modalidad educativa, coordinar todas las actividades relacionadas con la educación de los deficientes físicos y psíquicos y establecer los oportunos cauces de colaboración entre las iniciativas pública y privada. En 1978 pasará a denominarse Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes y más tarde se reestructura y redenomina como Real Patronato de Prevención y Atención a personas con Minusvalías, (BOE 18-07-86), contribuyendo al seguimiento del desarrollo de la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos, (LISMI).

“El Real Patronato es un Organismo público que bajo la Presidencia de Honor de su Majestad la Reina, tiene por objeto la promoción, impulso y coordinación de la prevención de deficiencias, así como de la educación, rehabilitación e integración social de las personas con minusvalía. En el Real Patronato participan representantes del Estado y del sector privado, y podrán colaborar, asimismo, las restantes Administraciones Públicas”, (Real Decreto 1475/1986, de 11 de julio, art.1)

El Instituto Nacional de Educación Especial, elaboró en 1978, el Plan Nacional para la Educación Especial (INEE, 1978), en el contexto sociopolítico del momento, tras la promulgación de la Constitución Española que recoge en su art. 27 el derecho que todos tienen a la educación y además su carácter gratuito y obligatorio.

Los principios básicos que sustentaban el Plan Nacional eran: Integración escolar, Normalización de los servicios, Sectorización y Atención multiprofesional e Individualización de la enseñanza (González, 2009). Partiendo del hecho de que muchos niños con necesidades educativas especiales pueden acceder a la educación ordinaria, propugnaba su integración en los colegios junto a los demás, mientras que otros, los menos, debían seguir una educación especial, en centros específicos. Este Plan se ha considerado durante muchos años como la Carta Magna de la Educación Especial.

España, en 1981, Año Internacional de los Impedidos, trabajando en estrecha cooperación con la UNESCO, fue sede de la Conferencia Mundial sobre las Acciones y

las Estrategias para la Educación, la Prevención y la Integración. Los resultados orientaron el desarrollo de la educación relativa a las necesidades especiales (UNESCO, 1982) pero hubo que esperar hasta 1982, fecha en que se promulgó la Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI), para que se dieran pasos decisivos en esta dirección.

La LISMI, apoyándose en el artículo 49 de la Constitución Española, (1978), que dice que *"Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos"*, estableció las bases que debían regir la educación de personas con alguna deficiencia en sus capacidades físicas, sensoriales o psíquicas, teniendo en cuenta los principios de integración escolar.

Se trata de la primera ley aprobada en España con carácter general y sistemático dirigida a regular la atención y los apoyos a las personas con discapacidad y sus familias. Para la LISMI, las dificultades de una persona discapacitada son mayores o menores según el grado de adaptación que tenga a su medio familiar, educativo, laboral y social, y no dependen únicamente de sus deficiencias. Es decir, su mayor o menor integración está en función de sus condiciones personales, pero no sólo de ellas, sino también de los recursos que la sociedad ponga a su disposición.

La LISMI abrió la puerta a la integración de las personas con discapacidad en el sistema ordinario de educación general, con los apoyos necesarios (CERMI, 2012), y deja la educación en centros especiales, con carácter transitorio o definitivo, únicamente para aquellas personas que no puedan integrarse en el sistema educativo ordinario (LISMI, art. 23 y art.27).

Según la LISMI, la educación especial debe permitir a la persona desarrollar sus capacidades y adquirir los conocimientos y habilidades necesarias para lograr el mayor grado posible de autonomía personal y la incorporación a la vida social a través de un trabajo adecuado a sus posibilidades (LISMI, art. 26).

En cuanto a la Formación Profesional, la LISMI establece que cuando un alumno no pueda seguir las enseñanzas correspondientes a la FP ordinaria, como consecuencia

de la disminución que padezca, debe intentarse su capacitación a través de una formación profesional adaptada o de aprendizaje de tareas (LISMI, art. 34).

Para adaptar el panorama educativo a las ideas básicas de normalización, integración e individualización, era necesario una reorganización del Ministerio de Educación y fue entonces cuando se creó la Subdirección General de Educación Especial, dentro de la Dirección General de Educación Básica, a la que se le atribuyeron las competencias en materia de ordenación académica, suprimiéndose el anterior Instituto Nacional de Educación Especial (Fernández, 2011).

La incorporación definitiva de España al movimiento integrador, se produce en el año 1985 con la promulgación del Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial (BOE 16-03-85). La educación especial aparece definida, dentro del texto legal, como una parte del sistema educativo concretándose el conjunto de apoyos y adaptaciones que el sistema educativo debe ofrecer para hacer realmente efectivo su derecho a la educación. El énfasis en el diagnóstico de las deficiencias y en su rehabilitación da paso a la búsqueda de todo tipo de asistencias pedagógicas que puedan ayudar a las personas con minusvalías a progresar hacia los objetivos educativos marcados para todos, si bien teniendo en cuenta las diferencias individuales.

La educación especial, se dice, debe llevarse a cabo en centros escolares, públicos o privados, en régimen de integración y sólo cuando nada de esto sea posible, se recurrirá a la escolarización en centros específicos (Real Decreto 334/1985, art. 2º y art. 3º)

En 1985 se hizo pública la primera orden que establecía la normativa sobre planificación y experimentación de la integración en educación preescolar y en el primer ciclo de EGB en centros ordinarios completos (Orden de 20 de marzo de 1985, BOE 25-03-85); ello obligaba, de forma paulatina, a la desaparición de las llamadas Aulas de Educación Especial en los centros ordinarios (Muntaner, 2010)

Este programa que comenzó en el curso 1985/86, tuvo carácter experimental, y participaron de forma voluntaria los centros que lo solicitaron. Se desarrolló a lo largo de tres cursos académicos, y transcurrido ese tiempo, se implantó con carácter general. Los alumnos que comenzaron la EGB, durante el curso 85-86, en Centros de Integración, la terminaron el curso 92-93 y, a partir de esa fecha, se inició el proceso de integración de alumnos con necesidades especiales en los Institutos de Educación

Secundaria, de modo experimental, tal como se hizo en la EGB y también comenzaron algunas experiencias de integración en la Universidad (López Torrijo, 1993).

Para hacer efectiva la integración escolar, se creó el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (Real Decreto 969/1986, de 11 de abril). Este centro se constituyó como lugar para la elaboración y difusión de materiales y metodologías adaptadas para distintos tipos de deficiencias, para la formación del profesorado a través de la reflexión y la experimentación y para la investigación y el intercambio de experiencias en el campo de la educación especial.

En 1990, entrará en vigor la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE, (BOE 04-10-1990). Con ella se reafirmará la importancia otorgada a la educación especial, dedicando su capítulo V a la misma y se consolidan y reafirman los principios de normalización e integración (LOGSE, art. 36.3), ya enunciados en la L.I.S.M.I (1982), y en el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial (1985.)

La LOGSE amplía la educación básica, obligatoria y gratuita para todos los españoles, de los 6 a los 16 años. (LOGSE, Preámbulo). Los objetivos son los mismos para todos los alumnos, siendo la enseñanza la que debe adaptarse a cada uno en función de sus capacidades y necesidades.

Con la aprobación de la LOGSE se incorpora en el ordenamiento jurídico el concepto de “necesidades educativas especiales”, prestándose una particular atención a quienes se encuentran en situación de desventaja y convierte la atención a la diversidad en uno de sus ejes.

Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquél que requiere, por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta (LOGSE, art. 37.2).

En la enseñanza obligatoria, los padres o tutores pueden elegir el centro escolar para sus hijos con necesidades educativas especiales entre aquellos que cuenten con recursos personales y materiales adecuados para garantizar una atención educativa de calidad (LOGSE, art. 37.4).

Se escolarizan en centros ordinarios todos aquellos alumnos que pueden alcanzar un grado aceptable de integración en el grupo escolar. La ley prevé que la mayor parte de

los niños discapacitados acudan a los colegios ordinarios pero, los niños con necesidades educativas especiales de carácter permanente son escolarizados en los colegios de integración, que son centros determinados por la Administración Educativa en función de las necesidades y características de la población escolar. Estarán dotados de profesores especializados y de los apoyos humanos, técnicos y materiales necesarios, al menos sobre el papel.

Únicamente se escolarizarán en centros de educación especial, los alumnos que no puedan integrarse satisfactoriamente en un centro escolar ordinario (LOGSE, art. 37.3)

Pueden existir centros de educación especial específicos para determinados tipos de discapacidad y también es posible, en las zonas rurales, habilitar aulas especiales en los centros ordinarios.

Los niños de educación infantil con deficiencia mental pueden asistir, a los Centros de Atención Temprana, donde mediante programas específicos para estimular su desarrollo psicomotor podrán ir corrigiendo algunas anomalías de la marcha, o del lenguaje, por ejemplo, y los padres aprenderán técnicas para seguir estimulando al niño en casa.

Para regular todos los aspectos relativos a la ordenación, planificación de recursos y organización de la atención educativa a los alumnos con necesidades especiales, se publicó el *Real Decreto 696/1995 de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales* (BOE 02-06-95), para su aplicación en los centros docentes y programas formativos, sostenidos con fondos públicos, situados dentro del ámbito territorial del MEC.

El Decreto establece que el Ministerio de Educación y Cultura dotará a los centros docentes con recursos, medios y apoyos complementarios, cuando el número de alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en ellos así lo requiera. Y que, para garantizar una educación de calidad contarán, cuando sea preciso, con maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica o Educación Especial y especialistas en Audición y Lenguaje (art. 8.1).

Con este Decreto se abrieron para los Centros de Educación Especial, potenciales posibilidades de apoyo, con su “configuración progresiva como centros de recursos educativos (art. 24.2), abiertos a los profesionales de los centros ordinarios del sector”, en virtud del grado de especialización de sus profesionales y materiales (art. 24.1).

Hay otro tipo de recursos externos en diferentes niveles de la Administración central, autonómica y local que de un modo u otro mantienen o pueden establecer conexiones con el sistema educativo no universitario y participar en el marco de convenios de colaboración, en diversas actividades de apoyo a los profesores y los centros escolares: Departamentos Universitarios, Centros de Salud, centros de estimulación precoz y rehabilitación, Centros Base del INSERSO, etc.

En 2006 se promulgará la *Ley Orgánica de Educación (LOE)* (BOE 04-05-2006), que considera la educación un servicio público, esencial de la comunidad, haciendo que la educación escolar sea asequible a todos sin distinción de ninguna clase, en condiciones de igualdad de oportunidades, con garantía de regularidad y continuidad y adaptada progresivamente a los cambios sociales.

El primer principio fundamental señala la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos en todos los niveles del sistema educativo, al mismo tiempo que se les garantiza una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado que lo requiera como a los centros en los que estén escolarizados (LOE, Preámbulo).

Dentro de la estructuración de las enseñanzas se ha establecido la atención a la diversidad como principio fundamental para regir toda la enseñanza básica con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades. En su sección 1ª, hace referencia al alumnado que presenta necesidades educativas especiales:

“Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquél que requiera, por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.” (LOE, art. 37.2).

En el art. 74.1, se indica que la forma de escolarización de dichos alumnos se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario.

La escolarización sólo se llevará a cabo en unidades o centros de educación especial, cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios:

“Los centros que ofrecen enseñanzas dirigidas a alumnos con necesidades educativas especiales que no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios, se denominarán centros de educación especial” (LOE, art.11.4)

Los medios materiales y humanos necesarios para ofrecer una educación de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades en la educación, serán proporcionados por las Administraciones según se indica en el art. 112 y en el Artículo 122.1:

“Los centros estarán dotados de los recursos educativos, humanos y materiales necesarios para ofrecer una enseñanza de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación.”

En el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, (ciudades de Ceuta y Melilla), ha quedado regulada la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo con la Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo. En esta orden se recoge la necesaria vinculación y colaboración que debe existir entre los centros de educación especial y los centros ordinarios, art.29 y cómo se tienen que ir configurando aquellos, como centros de asesoramiento, apoyo especializado y recursos abiertos a los profesionales de los centros educativos. De esta forma se pueden aprovechar tanto la experiencia de sus profesionales como los recursos existentes en estos centros, para poder ser utilizados en la atención al alumnado que presenta necesidades educativas especiales.

La última Ley educativa hasta la fecha, es la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE) (BOE 10-12-2013). En ella se vuelve a reflejar que los centros dispondrán de los recursos educativos, humanos y materiales necesarios para ofrecer una enseñanza de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación (art.122).

Podemos concluir que la Educación Especial en España ha pasado de ser atendida en sus inicios en Centros Específicos, teniendo en cuenta el tipo de discapacidad, a integrarse en el movimiento internacional de Integración, Normalización e Inclusión Educativa.

Para poder hacer efectivos los principios de Normalización, Integración e Inclusión con los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, que es el espíritu que han tenido las diferentes leyes educativas a lo largo de estos años, se necesita que se presten apoyos a los alumnos y a los centros, disponiendo estos últimos, de los recursos materiales y personales necesarios que se requieran en cada caso.

Cada Comunidad Autónoma ha ido aplicando estos principios de diferente forma, y esto se va reflejando en las respectivas normativas Educativas Autonómicas. Lo veremos en el siguiente punto.

2.2. La atención a la diversidad en las diferentes comunidades a través del desarrollo de su normativa.

Las medidas de atención a la diversidad, a nivel Institucional, se determinan con la estructura y organización curricular del sistema educativo español y los marcos normativo y curricular de cada una de las administraciones educativas autonómicas, así como con la organización y gestión de recursos y programas y el asesoramiento y seguimiento de medidas.

En España las competencias en materia de educación comienzan a transferirse desde la Administración Central del Estado a las Comunidades Autónomas a partir de 1981, finalizando el proceso en el curso 1999-2000. Ello supone que son los gobiernos autonómicos los responsables de velar por el desarrollo educativo de sus respectivos territorios. La numerosa legislación autonómica aprobada también se refiere a la atención a la diversidad o a la educación especial, en sintonía siempre con las normas generales del Estado que defienden el modelo inclusivo de educación (Casanova, 2011).

Como hemos visto anteriormente, en el marco nacional el *Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial* dispuso la dotación a la institución escolar ordinaria de unos servicios que facilitasen la integración del alumno discapacitado en la escuela, la existencia de Centros Específicos de Educación Especial para aquéllos alumnos que por la gravedad de su minusvalía no pudiesen ser escolarizados en régimen de integración y la necesaria coordinación de los Centros de Educación Especial con los centros ordinarios.

Con la *Orden de 30 de mayo de 2001*, se crearía la Comisión de seguimiento de la respuesta escolar al alumnado con necesidades educativas especiales y la *Orden de 25 de junio de 2001*, regularía la acción educativa para el alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales de discapacidad física, psíquica o sensorial o como consecuencia de una sobredotación intelectual.

Con la *Resolución de 3 de septiembre de 2001*, la *Dirección General de Renovación Pedagógica* dictó instrucciones sobre las unidades específicas en centros de educación infantil y primaria para la atención educativa a alumnos con necesidades educativas especiales y a continuación, con la *Resolución de 6 de septiembre de 2001*, daría instrucciones para establecer fórmulas de escolarización combinada entre centros ordinarios y Centros de Educación Especial para alumnos con necesidades educativas especiales.

En la actualidad, la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales se realiza en el marco de la normativa estatal de la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (Arts. 71, 72, 73, 74, 75), en la que se distingue entre alumnos con necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad o a trastornos graves de conducta, y alumnos con necesidades de apoyo educativo. Esta Ley garantiza que se dispondrá del profesorado de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales precisos para la adecuada atención a este alumnado, atendiendo a que exista equilibrio entre los principios de inclusión y normalización y el de respuesta educativa ajustada a las necesidades de cada alumno/a.

La legislación autonómica ha ido determinando la forma de aplicación de esta normativa estatal, difiriendo de unas comunidades a otras: desde comunidades como Galicia, Canarias, Andalucía, Valencia, etc., que van introduciendo medidas para desarrollar esta atención a la diversidad adaptándose a los principios de normalización, integración e inclusión, hasta la comunidades como la de Murcia, en la que se ha regulado el funcionamiento de los Centros de Educación Especial como Centros de Recursos.

Vamos a ver a continuación cómo es esta respuesta educativa a la diversidad en las diferentes comunidades autónomas.

2.2.1. Andalucía

Al igual que en otras comunidades, la escolarización de los alumnos en la Comunidad Autónoma de Andalucía trata de ser lo menos restrictiva posible, escolarizándose solamente en los casos más graves en los centros de educación especial y siempre que no puedan ser atendidos de otra manera.

La *Ley 1/1999, de 31 de marzo, de Atención a las Personas con Discapacidad*, en su Título III, recogió las líneas generales de atención a los alumnos con necesidades educativas especiales en materia de educación: la escolarización del alumnado con discapacidad en la modalidad educativa más adecuada según sus posibilidades y características y con el mayor grado de integración posible; el uso de sistemas de comunicación alternativos y medios técnicos que faciliten los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, y las necesarias adaptaciones del puesto escolar.

La *Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación* estableció como uno de sus objetivos el mejorar y complementar las condiciones de escolarización de los alumnos y alumnas con necesidades educativas desde los principios de la normalización e integración escolar. Según el art. 8.2, cuando la escolarización se realice en aulas específicas en los centros ordinarios, tiene que garantizar la existencia de espacios y tiempos compartidos con el resto de la comunidad escolar para facilitar el proceso de integración.

El *Decreto 147/2002, de 14 de mayo*, estableció que en la enseñanza obligatoria, los representantes legales del alumno con necesidades educativas especiales pudiesen elegir el centro docente para su escolarización, preferentemente entre aquéllos que reuniesen los recursos personales y materiales necesarios y de acuerdo con el dictamen de escolarización y los criterios generales establecidos para la admisión de alumnos y alumnas, art. 12.3. En este Decreto se vuelve a insistir en la existencia de espacios y tiempos compartidos con el resto de la comunidad escolar para facilitar el proceso de integración, art.28.1.

El sistema educativo de Andalucía es por definición inclusivo. La *Ley 17/2007, de 10 de Diciembre, de Educación de Andalucía*, está dedicado su Título III a la Equidad en la Educación, destacando el cambio de denominación en la identificación del alumnado con necesidades educativas especiales que ahora se denomina alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, siguiendo lo marcado en la LOE. Para

este tipo de alumnado, el Sistema educativo público de Andalucía garantiza su acceso y permanencia y los recursos humanos y materiales necesarios (artículos 116 y 117). Además, el artículo 115 establece que en los planes de formación del profesorado se incluirán acciones formativas dirigidas a mejorar la cualificación de los profesionales de la enseñanza en este ámbito.

Con este documento se sientan las bases para la concepción de los centros de Educación Especial como recursos de la comunidad y como centros abiertos que contribuyen a la inclusión del alumnado con n.e.e. en su comunidad.

La iniciativa 'Esfuerzo Educativo de Andalucía', ESFUERZA, a desarrollar en el periodo comprendido entre 2010 y 2012, recogió entre sus desafíos la mejora de los logros educativos del alumnado andaluz, proporcionando más apoyo al alumnado con más dificultades, asignando y racionalizando los recursos humanos y materiales según las características y las necesidades del mismo.

El *Acuerdo de 20 de marzo de 2012*, aprobó el Plan de Actuación para la Mejora de la Atención Educativa al alumnado escolarizado en centros específicos de educación especial en Andalucía 2012-2015.

En el objetivo 1 se propone consolidar el papel de los centros específicos de educación especial en el marco de un sistema educativo inclusivo. Esto se tiene previsto realizar con la difusión de las buenas prácticas de los centros de educación especial como centros abiertos a la comunidad y con la adaptación de determinados centros públicos específicos de educación especial como centros de referencia o de recursos para la comunidad educativa.

Con la aprobación de este Plan se ha pretendido dar un impulso al trabajo que se desarrolla en los centros específicos de educación especial, revisando y actualizando la ordenación de sus enseñanzas y sus modelos de organización interna, así como sus relaciones de colaboración con otras instituciones, ajustándose al marco normativo establecido por la *Ley Orgánica de Educación* de 2006, y por la *Ley de educación de Andalucía* de 2007. Se reconoce de esta forma el importante papel que tienen los centros específicos de educación especial en el sistema educativo y la valoración de las aportaciones que desde estos centros se han realizado a la atención al alumnado con necesidades educativas especiales.

Los principios de intervención del Plan son los siguientes:

- Principio de inclusión: que potencie el papel de los centros específicos en el sistema educativo con objeto de educar en y para la comunidad.
- Personalización y flexibilización de la enseñanza: las respuestas educativas y la atención que se dispense tendrán siempre como referente las peculiaridades personales del alumno o alumna y su desarrollo, así como el logro de las competencias básicas.
- Interdisciplinariedad: la intervención de las y los profesionales como equipo multiprofesional debe garantizar la atención que cada alumno o alumna requiera.
- Colaboración: la adopción de diferentes fórmulas de colaboración con los centros ordinarios que faciliten la integración del alumnado en dichos centros y el funcionamiento de determinados centros públicos específicos de educación especial como centros de recursos.
- Formación del profesorado y del resto de profesionales, clave para garantizar una atención educativa adecuada a las necesidades que presenta este alumnado.
- Principio de normalización: la intervención educativa con este alumnado debe tener como objetivo la incorporación a la vida social y laboral que le permita la máxima autonomía posible.

2.2.2. Aragón

El Gobierno de Aragón publicó, el 19 de diciembre del año 2000, el *Decreto 217/2000, de atención al alumnado con necesidades educativas especiales*. En este Decreto se garantiza la escolarización del alumnado en un entorno lo menos restrictivo posible y más accesible desde el domicilio familiar. Está previsto que, preferentemente, la escolarización de dicho alumnado se realice en centros ordinarios (art 4.1). Los Centros de Educación Especial serán para aquellos alumnos que requieran adaptaciones significativas y en grado extremo en las áreas del currículo oficial, cuando se considere que sería mínimo su nivel de adaptación y de integración social en un centro escolar ordinario (art. 4.4)

Con fecha de 29 de julio, el *Decreto 135/2014* ha regulado las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo. La consecución del éxito escolar de todos los alumnos, se fundamenta entre otros, en los principios de personalización de la enseñanza, atención

educativa basada en la adopción de medidas de distinto nivel de especificidad en función de la respuesta del alumnado a la intervención y la accesibilidad y el diseño universal de los entornos, bienes, productos y servicios relacionados con los procesos educativos, que garantice la participación y el aprendizaje de todo el alumnado (art.3).

El art. 10.4 distingue tres tipos de centros docentes: ordinario, de atención preferente y de educación especial, que contarán con los recursos personales especializados necesarios (art. 7), y con los recursos materiales y educativos, adaptados y accesibles (art.8).

Son los centros docentes los que, en el ejercicio de su autonomía pedagógica, concretarán y articularán los elementos curriculares y organizativos con objeto de conseguir el éxito escolar y el mayor desarrollo personal y académico de todo su alumnado (art.10).

2.2.3. Asturias

No hemos encontrado normativa propia del Principado de Asturias que regule la respuesta de atención a la diversidad. Se rigen por la normativa estatal, el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales y la Orden de 22 de marzo de 1999, del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, por la que se regulan los programas de formación para la transición a la vida adulta. La única normativa que hemos encontrado relacionada con a la atención a la diversidad es la siguiente:

La *Circular 3/2005 de la Dirección General de Ordenación Académica e Innovación* por la que se establecieron las orientaciones para la respuesta educativa al alumnado escolarizado en modalidad combinada en centros ordinarios y centros de educación especial del Principado de Asturias, modalidad contemplada en la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre (LOCE), en su artículo 45. En ella se indican las actividades a realizar por los centros ordinarios: actividades que potencien su socialización y comunicación entre iguales y los centros de educación especial tareas que faciliten su desarrollo personal y cognitivo.

El *Decreto 56/2007, de 24 de mayo* que ha regulado la ordenación y establecido el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias y el *Decreto 74/2007, de*

14 de junio, para la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. En ambos decretos se hace referencia a los principios y las medidas de atención a la diversidad que deben tener en cuenta los centros al elaborar su proyecto educativo. Las medidas organizativas y curriculares se tienen que establecer dentro de los principios de inclusión y normalidad, teniendo en cuenta las características del alumnado y asegurando el adecuado progreso y el máximo logro de los objetivos de la etapa.

El *Catálogo de Medidas de Atención a la Diversidad* (Principado de Asturias, 2013), es un documento de consulta y apoyo a la acción educativa. Muchas de las medidas llevan algunos años aplicándose ya en los centros docentes, aunque aún no se dispone de una normativa específica que regule las medidas de atención a la diversidad.

Hemos encontrado, no obstante, un documento, propuesta de Resolución de 2012, por la que se desarrolla a la atención a la diversidad en los centros docentes en el ámbito territorial del Principado de Asturias (Principado de Asturias, 2012a) y otro, también propuesta de Resolución del mismo año, que se plantea la necesidad de regular algunos aspectos concretos relativos a la organización y funcionamiento de los centros de educación especial como un instrumento al servicio de la mejora de la calidad de la enseñanza desde una perspectiva inclusiva de la educación (Principado de Asturias, 2012b).

Se plantea la necesidad de regular algunos aspectos concretos relativos a la organización y funcionamiento de los centros de educación especial como un instrumento al servicio de la mejora de la calidad de la enseñanza desde una perspectiva inclusiva de la educación y aprovechar la infraestructura escolar para que los centros de educación especial, sin dejar de desarrollar el cometido específico para el que fueron creados, se configuren como centros con funciones de apoyo especializado al entorno (art 2.4).

En la Sección II, en el art. 6 se propone que colaboren con los centros docentes ordinarios de una determinada zona geográfica y de esta forma se pueda favorecer la transferencia del conocimiento generado por la experiencia de los profesionales y que los recursos existentes en ellos puedan ser conocidos y utilizados en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales.

En la actualidad sigue sin desarrollarse esta normativa.

Para atender a aquellos alumnos que por sus necesidades especiales y por la especificidad de recursos que necesitan, no se les puede ofrecer una respuesta educativa en un centro ordinario, la comunidad autónoma de Asturias dispone en la actualidad de 11 centros de educación especial, 5 públicos y 6 privados-concertados (Principado de Asturias, 2014).

Posteriormente con la entrada en vigor de la LOMCE, atendiendo al Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, el Principado publica el *Decreto 82/2014, de 28 de agosto*, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias. Entre sus principios pedagógicos figura que en la etapa de educación primaria se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades (art 3).

En el art.20.3 se indica que:

"Se entiende por medidas de atención a la diversidad el conjunto de actuaciones que el profesorado, los centros docentes y la Consejería competente en materia de educación ponen en práctica para dar respuesta a las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado, con la finalidad de facilitar el máximo desarrollo de las competencias y propiciar el logro de los objetivos de la etapa."

En la *Circular de 31 de julio de 2015* del inicio de curso 2015-2016 para los centros docentes públicos (Principado de Asturias, 2015), en el punto 4.9 que trata de los Centros de Educación Especial, se indica que contarán con una unidad de orientación. Al frente de la unidad existirá un coordinador o coordinadora y contará con:

- a) Profesorado de la especialidad de orientación educativa.
- b) Profesorado técnico de servicios a la comunidad.

Cuando el centro cuente con auxiliares educadores, fisioterapeutas u otros profesionales que pudiera precisar el alumnado en función de sus necesidades específicas de apoyo educativo, estos profesionales formarán parte de las unidades de orientación según establezca la Consejería de Educación.

2.2.4. Baleares

En las Islas Baleares se regula la atención a la diversidad y la orientación educativa en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos a través del *Decreto 39/2011, de 29 de abril*. Los centros, dentro de los principios de autonomía pedagógica, tienen que asumir su compromiso social con la educación, llevando a cabo una escolarización sin exclusiones y desarrollando procesos de enseñanza-aprendizaje adaptados a los grupos y a los alumnos.

En el capítulo V de dicho Decreto, se habla de la escolarización de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, haciendo una especial referencia a los alumnos con necesidades educativas especiales, bajo los principios de normalización, inclusión e igualdad de oportunidades.

El capítulo VI está dedicado a los centros de educación especial, que se definen como centros que ofrecen enseñanza a los alumnos con necesidades educativas especiales que no pueden ser atendidas en los centros ordinarios. Los centros de educación especial se consideran un entorno educativo muy especializado, que posibilita el desarrollo integral de las capacidades de cada uno de los alumnos para llegar al máximo de autonomía social, personal y laboral, a través de una enseñanza de calidad (art. 25.2).

Se propone que los centros de educación especial se constituyan progresivamente en centros de asesoramiento, de servicios y de recursos especializados, poniéndose a disposición de los centros ordinarios para colaborar en la normalización e inclusión de los alumnos en entornos educativos menos restrictivos (art.25.5) y que complementen a los centros ordinarios, con servicios específicos de apoyo directo a los alumnos con necesidades educativas especiales de carácter grave (art.25.6).

El capítulo VII se dedica a las unidades educativas específicas ubicadas en centros ordinarios y en el X quedan regulados los recursos humanos y materiales con que la Administración educativa tiene que dotar los centros sostenidos con fondos públicos. También se recoge la posibilidad de establecer acuerdos y convenios con otras administraciones y entidades, públicas o privadas, con el fin de poder disponer de los recursos humanos y materiales cuya especificidad es necesaria para garantizar el derecho a la educación y el acceso al currículum.

2.2.5. Canarias

El *Decreto 126/2007, de 24 de mayo*, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias, y el *Decreto 127/2007, de 24 de mayo*, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, reconocen como uno de los principios fundamentales en la intervención educativa, el de atención a la diversidad del alumnado. Ambas normas constituyen el marco general de la regulación en esta materia, que requiere un desarrollo complementario.

Este desarrollo se ha realizado mediante la *ORDEN de 7 de junio de 2007*, por la que se regulan las medidas de atención a la diversidad en la enseñanza básica en la Comunidad Autónoma de Canarias y en un tercer nivel se dicta anualmente una Resolución que concreta aquellos aspectos que son susceptibles de modificación.

La Orden define y describe las características de las medidas de atención a la diversidad, que los centros educativos deben plasmar en un Plan que se adapte a sus peculiaridades y necesidades. Este Plan de Atención a la Diversidad, deberá formar parte del proyecto educativo del centro.

Toda esta normativa se ha centrado en programas de refuerzo, de apoyo idiomático, de diversificación curricular, para la mejora de la convivencia (PROMECO) u otras medidas de atención a la diversidad, que están más centradas en los alumnos que necesitan apoyo educativo que los que son de necesidades educativas especiales.

El *Decreto 104/2010, de 29 de julio*, establecerá posteriormente, el marco normativo que regula la atención a la diversidad del alumnado en el ámbito de la enseñanza no universitaria de Canarias, la escolarización y los recursos que deben destinarse, la formación e implicación del profesorado y la participación de las familias. También se ocupa de desarrollar una serie de acciones preventivas comunes para todo el alumnado que precisa de apoyos educativos y articula las medidas específicas para su respuesta educativa.

Este marco normativo se sustenta entre otros en los siguientes principios de actuación:

- La atención a la diversidad con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades.

- La normalización y la equidad que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación, y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales.

En este Decreto se establece que los alumnos con necesidades educativas especiales se escolarizarán en el centro más cercano que cuente con los recursos necesarios o, excepcionalmente, en centros ordinarios de atención educativa preferente, “aulas enclave” o “centros de educación especial” (art. 6.6).

Se define como “aulas enclave” a aquellas unidades de escolarización ubicadas en centros escolares ordinarios en las que se proporciona respuesta educativa exclusivamente al alumnado con necesidades educativas especiales, que requieren de adaptaciones que se apartan significativamente del currículo en la mayor parte o todas las áreas o materias, y precisa de la utilización de recursos extraordinarios.

Se entiende por “centro de educación especial” aquel donde se escolariza exclusivamente al alumnado con necesidades educativas especiales que requiera adaptaciones que se apartan significativamente del currículo, en la mayor parte o todas las áreas o materias y precisan de la utilización de recursos muy específicos o excepcionales.

Esta adscripción, que requiere de un informe psicopedagógico elaborado por los Equipos de orientación educativa y psicopedagógicos, se establece con carácter temporal y es revisado periódicamente por éstos, valorando la posibilidad de retorno al centro que por residencia le corresponda (art 6.2).

Al establecer los recursos que deben disponer los centros para hacer efectivo los principios indicados, de actuación de atención a la diversidad: normalización, equidad, inclusión educativa y no discriminación, se establece que en los centros ordinarios de atención educativa preferente, en los centros ordinarios con “aulas enclave” y en “los centros de educación especial” se arbitrarán las medidas y recursos personales o materiales necesarios para una adecuada respuesta educativa de este alumnado (art. 7.5).

No se especifica más y tampoco se dice nada sobre el aprovechamiento de los centros de educación especial como centros de recursos o de asesoramiento y apoyo, como ocurre en otras Comunidades Autónomas.

2.2.6. Cantabria

El documento “*La atención a la diversidad. Una propuesta para los centros educativos*” publicada por la Consejería de Educación de Cantabria en 2004, pretendía establecer un marco común de atención a la diversidad en esta Comunidad. En este documento se indicaba que la Administración educativa debe proporcionar la formación, el apoyo y los recursos necesarios para que la atención a la diversidad del alumnado, y en concreto al que presenta necesidades educativas específicas, supere planteamientos conformistas y se acerque a perspectivas innovadoras.

Con el *Decreto 98/2005, de 18 de agosto*, de ordenación de la atención a la diversidad en las enseñanzas escolares y la educación preescolar en Cantabria, se procedió a establecer un marco normativo propio que ordenase la atención a la diversidad. En el art 22.4, se indica que en la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, se propondrá el centro que disponga de los recursos necesarios para proporcionarles una atención adecuada.

Con la *Resolución de 22 de febrero de 2006* se proponen diferentes medidas de atención a la diversidad con el fin de facilitar a los Centros Educativos de Cantabria la elaboración y desarrollo de los Planes de Atención a la Diversidad. Estos planes serán regulados con la *Orden EDU/5/2006, de 22 de febrero*.

La *Ley de Cantabria 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación*, establece en los principios generales de actuación educativa que en la atención a la diversidad se tiene que favorecer la inclusión escolar y social (art 80.1.a). Esta atención educativa deberá proporcionarse, mediante las actuaciones pedagógicas ordinarias y habituales que tienen lugar en los centros educativos. No obstante, para atender las necesidades de algunos alumnos, se requiere además la adopción de medidas de carácter más específico.

La Consejería de Educación tiene que garantizar, en el marco de la planificación educativa, las condiciones, las medidas y los recursos necesarios, con el fin de hacer efectivo el derecho del alumno a recibir una atención educativa que responda a sus necesidades (art. 80.4), y que todos los centros dispongan de los recursos necesarios para asegurar la calidad de las correspondientes enseñanzas, independientemente de sus características (art. 125.6)

Por ello, en la Circular de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se dictan instrucciones referidas a la atención a la diversidad y a la orientación en las diferentes etapas educativas para el curso 2014-2015 (Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación, Cultura y Deporte. 2014), se indica que los centros podrán solicitar el asesoramiento de los profesionales del Centro de Recursos para la Educación Especial que les corresponda (Parayas, Pintor Martín Sáez y Ramón Laza) para las necesidades en la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Para estos centros, considerados como Centros de Recursos para la Educación Especial, se han ido dictado instrucciones referidas a su funcionamiento a través de cuatro circulares, desde el curso 2012/13 hasta el presente curso escolar 2015/16.

A partir del curso 2014/15 también existe un Equipo Específico de Atención a las Alteraciones de las Emociones y Conducta en el Alumnado en las Enseñanzas no Universitarias creado por el *Decreto 33/2014, de 3 de julio*. Esta función la venían realizando los profesionales que formaban parte de los CREE y a partir de este curso, lo realizarán conjuntamente.

La consideración de “alumnado con necesidades educativas especiales” se establece mediante evaluación psicopedagógica y se refleja en las conclusiones del informe psicopedagógico. Por ello, se considera a la orientación educativa como un elemento primordial para favorecer la atención a la diversidad. Son estos especialistas los que establecen los recursos y apoyos necesarios para cada alumno, las medidas necesarias para atenderlos y el tipo de escolarización más conveniente. Identifican y valoran las necesidades de forma precisa, promueven el desarrollo personal, escolar y social, y orientan al profesorado y a la familia en su labor educativa.

La evaluación psicopedagógica en el sistema educativo de Cantabria, se regula con la *Orden ECD/11/2014, de 11 de febrero*. Son los especialistas de orientación educativa de los centros públicos ordinarios o de educación especial y, en su caso, los Equipos de Atención Temprana, los encargados de emitir los dictámenes de escolarización.

2.2.7. Castilla y León

La Junta de Castilla y León, por Acuerdo de 18 de diciembre de 2003, establece *El Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León 2003-2007*, (Consejería de Educación, 2003), como un documento de carácter general sobre las medidas previstas para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado y a su orientación educativa. Esto supuso el inicio de un proceso de planificación a gran escala para adecuar las medidas arbitradas a las características propias de Castilla y León.

A partir de la aprobación del referido Plan, a finales del año 2004, se comenzó a dar cumplimiento a los compromisos expresados, mediante la elaboración de los planes específicos referidos a:

- Alumnado con necesidades educativas asociadas a su diversidad cultural.
- Alumnado con superdotación intelectual.
- A la orientación educativa.
- A la prevención y control del absentismo escolar.
- A la atención al alumnado con necesidades educativas especiales.

Mediante la *Orden de 23 de marzo de 2007*, la Consejería de Educación aprueba el Plan de Atención al Alumnado con Necesidades Educativas Especiales que será publicado mediante la *Resolución de 28 de marzo de 2007*, de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa, (extracto del Plan, B.O.C. y L. de 11 de abril de 2007). En ella encontramos que:

“Los centros de Educación Especial cumplen una función educativa y social de primer orden, como vía educativa y conjunto de recursos que se adaptan a las necesidades graves y permanentes del alumnado. Deben apoyar los procesos de inclusión y de integración escolar, y colaborar con los centros ordinarios.”
(p.7).

“El total de profesionales dedicados específicamente al alumnado con n.e.e. asciende a 1.985 profesionales. De ellos, el 88 % (1.747 profesionales) desarrolla su trabajo en centros ordinarios y el 12 % restante (238 profesionales) atienden al alumnado con n.e.e. escolarizado en Centros o aulas de Educación Especial” (p.15).

La atención al alumnado con necesidades educativas especiales en la Comunidad de Castilla y León se apoya en una serie de principios básicos (*Resolución de 28 de marzo de 2007*):

- ✓ La igualdad de oportunidades, poniendo en marcha medidas que supongan apoyos complementarios así como la eliminación de circunstancias que dificultan el libre acceso al currículo.
- ✓ La valoración de las diferencias, desarrollando medidas que posibiliten el desarrollo óptimo de los alumnos con discapacidad.
- ✓ La individualización, adecuando el currículo a los alumnos.
- ✓ La inclusión, siendo los centros de Educación Especial una vía educativa y conjunto de recursos que se adaptan a las necesidades graves y permanentes del alumnado, cumpliendo una función educativa y social de primer orden, apoyan los procesos de inclusión y de integración escolar y colaboran con los centros ordinarios.
- ✓ La normalización, tendiendo al mayor acercamiento posible a una situación normalizada.
- ✓ La globalidad, planificando la actuación desde una concepción global que integra los aspectos educativos, sanitarios, laborales, familiares o sociales, se consigue el objetivo último de un desarrollo óptimo de sus posibilidades y una inserción personal, profesional y social satisfactoria.
- ✓ La corresponsabilidad, que asegura la participación, el compromiso y la coordinación de actuaciones entre los propios alumnos con n.e.e. y sus familias, las distintas entidades públicas y privadas, la Administración educativa en particular y la sociedad en su conjunto.

Se pretende aportar una atención global a los alumnos con discapacidad, a partir de una interpretación funcional basada en las necesidades educativas especiales, dentro de la aceptación de la igualdad de oportunidades y de la atención a la diversidad para el

alumnado y con el propósito de tender a la mayor normalidad posible y a la integración, aunque salvaguardando la individualización.

Los alumnos con necesidades educativas especiales pueden ser escolarizados en Centros de Educación Especial, en Aulas Sustitutorias de Centro de Educación Especial o en Centros Ordinarios. Las Aulas Sustitutorias de Centro de Educación Especial realizan funciones de Centro de Educación Especial y están ubicadas en Centros Ordinarios.

Para el apoyo a este alumnado se cuenta con profesionales de distintas disciplinas: Profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica (P.T.), Profesorado Especialista en Audición y Lenguaje (A.L.), Ayudantes Técnicos Educativos (A.T.E.), personal de Fisioterapia y personal de Enfermería.

Por estas vías adaptadas se pretende que este alumnado llegue al desarrollo máximo de sus posibilidades educativas y a una plena integración familiar, social y laboral.

Posteriormente, la *Orden EDU /1152/2010, de 3 de agosto* ha regulado la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, bajo los principios de calidad y equidad educativa.

En los centros y unidades de educación especial se puede cursar, con carácter general, la enseñanza de educación básica obligatoria y, a su finalización, enseñanzas cuya formación se dirija al desarrollo de la autonomía personal y la integración social y laboral (art 17.2).

En el art 17.5 se indica que, los centros de educación especial, a efectos de organización y funcionamiento, serán objeto de regulación específica adaptada a sus particularidades. El Reglamento Orgánico de los centros de educación especial está todavía sin elaborar. Mientras tanto se está aplicando el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria, aprobado por Real Decreto 82/1996 de 26 de enero (Disposición transitoria).

Los criterios para la dotación de recursos humanos, para los centros de educación especial públicos, en lo que a maestros de pedagogía terapéutica, maestros de audición y lenguaje, fisioterapeutas y ayudantes técnicos educativos se refiere, que se deberá ajustar a la ratio establecida en el Anexo II, que aparece publicado en esta Orden, están indicados en el art. 24.2.

En esta Comunidad existe un centro de Recursos, el CREI, para atender a la diversidad. Este centro, es un centro de carácter regional que aporta apoyo técnico y didáctico a la comunidad educativa para atender a la interculturalidad, la atención al alumnado extranjero y a las minorías.

2.2.8. Castilla La Mancha

En Castilla la Mancha, el *Decreto 138/2002, de 8 de octubre*, por el que se ordenaba la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (vigente hasta el 7 de Septiembre de 2013) indicaba que dicha respuesta se regía por los principios de normalización, integración e inclusión escolar, compensación y discriminación positiva, habilitación e interculturalidad.

En su art.17.1 se establecía que los centros de Educación Especial escolarizarían alumnado con n.e.e. permanentes y en el art.17.3 que se irían configurando progresivamente como centros de recursos educativos abiertos a los profesionales de su zona, con el fin de proporcionarles servicios que no estuviesen disponibles en los centros ordinarios correspondientes.

En el Capítulo V, que estaba dedicado a los recursos, ayudas y otros factores de calidad, figuraba que la Consejería competente promovería medidas dirigidas a la formación del profesorado en estrategias de atención a la diversidad y el asesoramiento de los servicios de apoyo a los centros y facilitaría la colaboración entre los centros ordinarios y los centros de educación especial, para desarrollar tareas de apoyo especializado o experiencias de integración con el alumnado de uno u otro centro y compartir recursos pedagógicos y didácticos (art 21.1 y art.21.2), tareas propias de un centro de recursos.

La escolarización combinada del alumnado con necesidades educativas especiales se aprobaría con la *Resolución de 18/10/2004 de la Dirección General de Igualdad y Calidad en la Educación*.

Con el *Decreto 43/2005, de 26 de abril*, se regula la Orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Este Decreto crea, entre otras estructuras destinadas a desarrollar el modelo de orientación, las unidades de Orientación en centros de educación especial y el asesoramiento a través de los Centros

Territoriales de Recursos para la Orientación, la Atención a la Diversidad y la Interculturalidad (CTROADI).

Los centros públicos de educación especial en la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha fueron regulando su organización y funcionamiento con la *Resolución 12/07/2005*, que posteriormente con la Resolución 03/11/2005 de la Dirección General de Igualdad y Calidad en la Educación, se pretendió generalizar y articular normativamente, contando con las experiencias de 10 centros de educación especial de la región para los cursos 2005/06/07. Esto sirvió como punto de partida para una posterior transformación gradual de los centros de educación especial en centros de recursos abiertos al entorno.

La *Resolución 1 septiembre de 2007*, (DOCM 26/09/2007) consolida las iniciativas ya iniciadas para permitir la transformación de los centros de educación especial en centros de recursos abiertos al entorno de acuerdo con el modelo educativo de Castilla- La Mancha y con el modelo educativo promulgado en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Con la *Resolución de 25 de octubre de 2007*, de la Dirección general de Política Educativa, se dictaron Instrucciones y se definieron prioridades para la Programación General Anual para el curso 2007-08 de los Centros Territoriales de Recursos para la Orientación, la Atención a la Diversidad y la Interculturalidad de CLM (DOCM 1/11/2007). Estos centros desaparecerían posteriormente y el material que se encontraba en ellos, se repartió entre los distintos CEP (Orientación CEP de Talavera, 2015).

La *Ley 7/2010, de 20 de julio*, de Educación de Castilla-la Mancha, garantiza a todos los alumnos y alumnas una educación de calidad, con el respeto a las diferencias personales, para la superación de las desigualdades, sean cuales sean su origen y sus características, art. 121 y en su artículo 120, entiende a la diversidad como un valor y señala que la respuesta a la diversidad del alumnado se regirá por los principios de la igualdad de oportunidades y acceso universal, normalización, inclusión escolar e integración social, flexibilidad, interculturalidad y coordinación entre administraciones.

En el art.125.3, de dicha Ley se considera a los Centros de Educación Especial como centros de recursos, para la respuesta a la atención a la diversidad, abiertos a los profesionales de su ámbito geográfico y al resto de la comunidad educativa, con el fin

de proporcionarles servicios que, por su especificidad, no estén disponibles en los centros ordinarios correspondientes.

La necesidad de actualizar las instrucciones que regulaban la organización y funcionamiento de los Centros de Educación Especial y con el fin de mantener el principio de unidad normativa y facilitar el ejercicio de la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de los centros docentes, la *Orden de 2 de julio de 2012, de la Consejería de Educación y Cultura y Deportes* insiste, como venimos señalando en todo el desarrollo normativo de esta Comunidad, en que los centros de educación especial, además de la respuesta al alumnado con necesidades educativas específicas de apoyo educativo asociadas a discapacidades graves y permanentes, funcionarán como centros abiertos de asesoramiento y apoyo especializado (Anexo. Instrucciones, punto 56).

La atención especializada y la orientación educativa y profesional del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, está regulada en la actualidad, con el *Decreto 66/2013, de 3 de septiembre*. En su art. 4.1 se indica que el centro educativo será el marco de referencia de la intervención educativa, y que cuentan con los servicios de asesoramiento y apoyo especializado como parte de los centros de recursos de los que dispone la comunidad educativa.

Se considera a los Centros de Educación Especial como centros de recursos, para la respuesta a la atención a la diversidad (art. 30.5), abiertos a los profesionales de su ámbito geográfico y al resto de la comunidad educativa, con el fin de proporcionarles servicios que, por su especificidad, no estén disponibles en los centros ordinarios correspondientes.

2.2.9. Cataluña

En 1984, Cataluña publicó el *Decreto 117/1984, de 17 de abril*, sobre ordenación de la educación especial, para su integración en el sistema educativo ordinario. En su art. 5 ya se indicaba que, la escolarización se llevaría a cabo en centros de Educación Especial sólo cuando la gravedad de la minusvalía lo hiciera imprescindible o en el caso en que la escuela del sector donde residiese el niño no dispusiese de los medios que se preveían en este Decreto.

Los principios que se indican para la modalidad de Educación Especial, son los que estaban establecidos en aquellos años: Normalización, Integración, Sectorización e Individualización de los recursos (art. 3).

En su art. 9 se hacía referencia a las dotaciones a los centros, referentes a “los profesores de soporte” y de aquellos especialistas y personal auxiliar necesarios para la ayuda y asesoramiento de los profesores tutores en las materias que, por su especialidad, se requiriese. Se indica que las funciones de los profesores de soporte son: Asegurar, juntamente con el resto del Claustro, la intervención temprana y preventiva de las dificultades de aprendizaje; la ejecución de programas correctores de anomalías específicas; la colaboración en la elaboración de materiales y de otros recursos didácticos, así como el asesoramiento a los padres.

La dotación de medios personales y técnicos para integrar la educación especial en el sistema educativo ordinario, se fue concretando con un conjunto de apoyos y adaptaciones para que los alumnos con necesidades educativas especiales pudiesen hacer efectivo su derecho a la educación. Con este Decreto se dio pie a la integración masiva de alumnos con necesidades en centros ordinarios y con las ayudas individualizadas que fueran necesarias.

Con el *Decreto 155/1994, de 28 de junio*, se regularon los servicios educativos del Departamento de Enseñanza y en el art.2.2 se definieron los tipos de servicios educativos y su ámbito funcional. Se consideran servicios educativos del Departamento de Enseñanza:

- a) Los centros de recursos pedagógicos (CRP).
- b) Los equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica (EAP).
- c) Los centros de recursos educativos para deficientes auditivos (CREDA).
- d) Los centros de recursos educativos para diversos tipos de disminuciones.
- e) Los campos de aprendizaje (CdA).

Los centros de recursos educativos para deficientes auditivos (CREDA) son servicios educativos que proporcionan apoyo a la actividad de los profesionales de la enseñanza para contribuir a la adecuación de su labor a las necesidades educativas especiales de

los alumnos con disminuciones auditivas graves y permanentes y de los alumnos con trastornos del lenguaje.

Según el art. 9, en determinadas situaciones, cuando la atención a los alumnos lo aconseje, un centro de recursos educativos para deficientes auditivos y un centro de educación especial podrán formar parte de una misma estructura organizativa.

Igualmente, según el art.12, los centros de recursos educativos para varios tipos de disminuciones, físicas, psíquicas o sensoriales y un centro de educación especial podrán formar parte de una misma estructura organizativa, en determinadas situaciones y cuando la atención a los alumnos lo aconseje.

El *Decreto 299/1997, de 25 de noviembre*, sobre atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, establece que el alumnado con necesidades educativas especiales temporales o permanentes asociadas a condiciones personales de discapacidades psíquicas, motrices o sensoriales, o de sobredotación, o a su historia educativa y escolar, se escolarizará preferentemente en centros docentes ordinarios (art 4.2). Únicamente cuando se considere que no puede ser atendido en el centro docente ordinario la escolarización se llevará a cabo en unidades o en centros de educación especial.

En las zonas donde no existen centros de educación especial, el alumnado con necesidades educativas especiales que por la especificidad de los recursos que requieren, no pueden ser atendidos en un centro ordinario, se escolarizan en unidades de educación especial de centros ordinarios creadas o autorizadas al efecto (art.4.3).

En el Artículo 8.1, se determina la colaboración entre los centros ordinarios y los centros de educación especial. De esta forma se optimizan los recursos existentes.

En este Decreto, también se determinan los recursos personales de los centros docentes, los puestos de trabajo de maestro de la especialidad de pedagogía terapéutica, maestro de la especialidad de audición y lenguaje, de fisioterapia, de profesorado de la especialidad psicología / pedagogía, educadores y otro personal auxiliar, y se abre la posibilidad de asignar personal cualificado y maestros de otras especialidades, para realizar tareas específicas cuando la naturaleza de las necesidades educativas especiales de los alumnos que se escolaricen lo requiera (art. 11.1).

La Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación de Cataluña, en su art.48.1, indica que los centros del Servicio de Educación de Cataluña deben participar en la adecuada y equilibrada escolarización de los alumnos con necesidades educativas específicas y deben comprometerse a fomentar la práctica de la inclusión pedagógica.

Los alumnos con necesidades educativas especiales, tras la evaluación de sus necesidades educativas y de los apoyos disponibles, si se considera que no pueden ser atendidos en centros ordinarios, deben ser escolarizados en centros de educación especial, pudiendo éstos desarrollar los servicios y programas de apoyo a la escolarización de alumnos con discapacidades en los centros ordinarios que el Departamento determine (art. 81.4). Esto se desarrollará posteriormente con la *Resolución EDU/3233/2010*, de 7 de octubre, por la que se convoca concurso público para la selección de programas y servicios de apoyo de centros de Educación Especial a centros ordinarios para la escolarización inclusiva de alumnado con discapacidad, con carácter experimental para los cursos 2010-2011 y 2011-2012.

2.2.10. Comunidad Valenciana

La Ley Orgánica 5/1982, de 1 de julio, de Estatuto de autonomía de la Comunidad Valenciana establece en su art. 35, la competencia plena de la Generalitat Valenciana para la regulación y administración de la enseñanza en toda su extensión, niveles, grados, modalidades y especialidades. El marco normativo propio de la Comunidad Valenciana sobre los aspectos relativos a la ordenación, la planificación de recursos y la organización de la atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales temporales o permanentes, está determinado por el *Decreto 39/1998, de 31 de marzo, del Gobierno Valenciano*, de ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales.

Al igual que en muchas otras Comunidades, en el art.14 se determina con carácter general, la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en los centros docentes de régimen ordinario. Solamente se escolarizarán en centros de Educación Especial o en las unidades específicas de Educación Especial, en los casos que sus necesidades no puedan ser satisfechas en los centros ordinarios.

Cuando la sectorización de la oferta educativa así lo requiera, se indica que para esta modalidad de escolarización, la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, podrá

crear, preferentemente en zonas rurales, unidades específicas en centros docentes de régimen ordinario, de naturaleza análoga a las de los centros de Educación Especial (art 26.2), y según el art.26.3, podrán existir centros de Educación Especial específicos que escolaricen a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales derivadas de un determinado tipo de discapacidad.

En su artículo 30 se habla de promover la vinculación y colaboración de los centros docentes de Educación Especial con el conjunto de centros y servicios educativos de su sector, constituyéndose progresivamente en centros de recursos educativos y que los centros docentes de Educación Especial en función de la disponibilidad de recursos y siempre que quede garantizada la atención del alumnado del propio centro, podrán atender, en régimen ambulatorio, a los alumnos y alumnas escolarizados en centros docentes de régimen ordinario y a los no escolarizados en edades correspondientes al primer y segundo ciclo de Educación Infantil que precisen tratamientos individualizados.

2.2.11. Extremadura

En la Comunidad de Extremadura, *la Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación*, en su art.2, contempla que, el modelo educativo extremeño se fundamenta, entre sus principios, en la calidad de la educación, conjugando la excelencia y la equidad educativas como principios inseparables, en el respeto y reconocimiento de la diversidad en el marco de una escuela inclusiva, en la atención individualizada a los alumnos, así como en la igualdad de oportunidades.

La Ley de Educación de Extremadura establece que la atención a la diversidad del alumnado se organizará conforme a los principios de prevención, inclusión, normalización, superación de desigualdades, globalidad, coordinación y corresponsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa. Además resalta la necesaria apertura de los centros a su entorno e incide en el uso de las redes de recursos sociales de la comunidad (art 12.2).

En el *Plan Marco de Atención a la Diversidad en Extremadura 2011*, entre los objetivos generales que presenta, se encuentran el proponer las medidas necesarias para la adecuada escolarización del alumnado según sus características y necesidades, dar respuestas eficaces y eficientes a las necesidades educativas del alumnado gravemente afectado por su discapacidad y determinar los recursos específicos, perfiles y funciones

de los profesionales competentes para atender a la diversidad del alumnado escolarizado en los centros.

El último objetivo general del Plan Marco, el objetivo 8, pretendía concretar el desarrollo normativo de la atención a la diversidad en la comunidad autónoma. Con esta finalidad se ha promulgado el *Decreto 228/2014, de 14 de octubre*, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

La escolarización en centros de educación especial se reserva para el alumnado con necesidades educativas especiales que requiera apoyo y atenciones educativas específicas, (art. 29.2 y art. 29.3). La escolarización en los centros de educación especial del alumnado menor de 6 años tiene un carácter excepcional (art. 29.4).

Se cuenta con la posibilidad de las aulas especializadas como un recurso del centro educativo (art. 31.4). Estas aulas presentan como características: espacio físico integrado en un centro ordinario, ratio limitada, desarrollo de un currículo adaptado, recursos y apoyos específicos en relación a la necesidad educativa de este alumnado, y debido al carácter inclusivo en ningún caso, puede entenderse como un espacio de escolarización a tiempo total (art. 31.3).

Otro recurso del que se dispone son las aulas abiertas. Son aulas especializadas, como una medida de atención educativa de carácter extraordinario, desde los principios de normalización e inclusión (art. 32.1). Están destinadas a determinado alumnado que precise de apoyo extenso y generalizado en todas las áreas del currículo y adaptaciones curriculares muy significativas, pero pueden participar en actividades socializadoras del centro.

La provisión de recursos materiales equipamiento didáctico y de medios técnicos accesibles, disponibilidad y el uso de las nuevas tecnologías, ayudas para la movilidad, etc. está regulada en el art. 37 y para optimizar los recursos disponibles, se dispone que existirá un registro general de equipamiento específico para verificar el estado, ubicación y disponibilidad de los materiales y dispositivos técnicos en los centros educativos de la Comunidad (art.37.3).

También está previsto la posibilidad de firma de acuerdos, protocolos o convenios con otras administraciones o entidades sin ánimo de lucro, para dotar a los centros de los recursos materiales y técnicos adecuados y garantizar el mantenimiento (art. 37.4).

La creación, organización y funcionamiento de las aulas abiertas especializadas que se indicaba que se regularía mediante orden de la Consejería competente en materia de educación(art. 32.4), se ha realizado mediante la *ORDEN de 6 de julio de 2012*.

No se contempla la posibilidad de los centros de educación especial como centros de recursos específicos. En esta Comunidad se aprovechan los recursos de distintas Entidades e Instituciones de la sociedad.

2.2.12. Galicia

También en Galicia, como recoge el *Decreto 229/2011 de 7 de diciembre*, se regula la atención a la diversidad del alumnado en los centros docentes de la comunidad autónoma priorizando la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios frente a las unidades o a los centros de educación especial.

En el Cap. III, art. 20. 6, se establece que los Centros de Educación Especial, para efectos de organización y funcionamiento, contarán con regulación específica adaptada a sus peculiaridades. En el art. 20. 7, se hace referencia a los centros de educación especial como centros de recursos específicos, que pondrán a disposición de los centros ordinarios los materiales y recursos de que disponen, centralizando los recursos más especializados y ejerciendo las labores de asesoramiento u atención ambulatoria que se determinen. Igualmente se fomenta el intercambio de experiencias y la difusión de buenas prácticas docentes.

2.2.13. Comunidad de Madrid

En la Comunidad de Madrid, la Dirección General de Centros Docentes elaboró y difundió la *Circular de 26 de septiembre de 2003* relativa a la organización, en los centros públicos de Educación Infantil, Primaria y Educación Secundaria del profesorado de apoyo educativo al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones especiales de discapacidad. Uno de los tipos de apoyo que se contempla en dicha Circular, es la intervención directa y sistemática de los maestros de Pedagogía Terapéutica y/o Audición y Lenguaje en los centros educativos.

Las *Instrucciones de la Viceconsejería de Educación para el inicio del curso 2004/2005* recordaban a los centros educativos públicos la necesidad de actualizar el *Plan de Atención a la Diversidad*. Posteriores *Instrucciones con fecha 19 de julio de 2005, de la Dirección General de Centros Docentes* desarrollarían la elaboración y revisión de dicho Plan.

Este *Plan de Atención a la Diversidad* se concreta en un documento en el que debe constar: el análisis de la realidad actual de centro, la determinación de los objetivos a conseguir, las medidas que se llevarán a cabo para atender a la diversidad del alumnado y los recursos tanto humanos como, temporales, materiales y didácticos, que se van a destinar para ello, así como el procedimiento de seguimiento, evaluación y revisión del mismo.

En el punto 4 de dichas Instrucciones, se indica que se tienen que valorar los recursos disponibles en el centro y buscar la mayor inclusión en medidas ordinarias. Se pueden contar en la aplicación de las medidas de atención a la diversidad, con la participación de otras instituciones educativas y/o sociales del entorno.

La organización de las medidas de atención a la diversidad aparece regulada por la *Orden de implantación y la organización de la Educación primaria 3319-01/2007, de 18 de junio*, y por la *Orden 3320-01/2007, de 20 de junio*, referida a la Educación secundaria obligatoria.

Estas medidas están orientadas a responder a las necesidades educativas concretas del alumnado y a la consecución en el mayor grado posible de las competencias básicas y de los objetivos de la etapa, sin suponer en ningún caso una discriminación que impida al alumno alcanzar dichos objetivos y, en su caso, la titulación correspondiente.

La Comunidad de Madrid, (2015), en su Portal educativo +educación, indica que los Centros o Unidades de Educación Especial son los que tienen que escolarizar a los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, cuando sus necesidades no puedan ser atendidas adecuadamente en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios. No se hace referencia a centros de recursos.

2.2.14. Región de Murcia

El Sistema educativo de la Región de Murcia se construye, desde el punto de vista normativo, a partir del ejercicio de las competencias propias previstas en su *Estatuto de Autonomía* (Estatuto de Autonomía de la Región de Murcia, art. 16), y por el *Real Decreto 938/1999, de 4 de junio*, por el que se traspasaron las funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia en materia de enseñanza no universitaria.

Con la *Orden de 25 de septiembre de 2003*, de la Consejería de Educación y Cultura se regula el funcionamiento de los centros de educación especial como centros de recursos y con el *Decreto 359/2009, de 30 de octubre*, se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

En este Decreto, el Capítulo V indica que los centros de educación especial se conciben como entornos educativamente significativos para el alumnado con necesidades educativas graves y permanentes, con necesidades de apoyo extenso y generalizado. Que estos centros les proporcionan bienestar, calidad de vida y autonomía personal, y también destina su articulado a las aulas abiertas especializadas en centros ordinarios, constituyéndose como unidades de educación especial que ofrecen a este alumnado un entorno abierto y normalizado. En el art. 26.5 se indica que los centros de educación especial se configurarán como centros de recursos.

Las aulas abiertas especializadas se regularon con la *Orden de 24 de mayo de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo*. Estas aulas pueden ser genéricas o específicas, destinadas al alumnado con necesidades educativas especiales, graves y permanentes, derivadas de autismo y otros trastornos generalizados del desarrollo, discapacidad psíquica severa y profunda, plurideficiencias, discapacidad auditiva severa y profunda, discapacidad motora grave o asociadas a otra discapacidad.

Cada uno de los alumnos y alumnas que forman parte del aula abierta tiene un grupo de referencia ordinario, según su edad cronológica o nivel de competencia curricular y comparte con el resto de compañeros del centro espacios comunes y tiempos de recreos, comedor, así como actividades extraescolares, procurando potenciar al máximo la inclusión y la participación de aquél en la dinámica general del centro (art.10.3.)

Los centros que disponen de aulas abiertas cuentan con la atención sistemática del orientador del equipo de orientación educativa y psicopedagógica de la zona o del departamento de orientación, con la colaboración complementaria de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica específicos y tienen como referencia el centro de educación especial y de recursos que le corresponda o, en su caso, el centro de recursos específico de autismo y otros trastornos generalizados del desarrollo (art.11.3).

La *Orden de 4 de junio de 2010*, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, regula posteriormente el *Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Públicos y Centros Privados Concertados de la Región de Murcia*, y establece el procedimiento para su elaboración, redacción, seguimiento y evaluación.

Conforme contemplaba el artículo 26.3 del Decreto 359/2009, de 30 de octubre, los centros de educación especial, a efectos de organización y funcionamiento serían objeto de regulación específica adaptada a sus particularidades, lo que se ha realizado a través de la *Orden de 3 de mayo de 2011 (BORM 12/05/2011)*.

2.2.15. Navarra

La Normativa Autonómica, que regula la atención a la diversidad en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria en la Comunidad Foral de Navarra, se concreta en la *Orden Foral 93/2008, de 13 de junio*.

Atendiendo a los principios de normalización, compensación, igualdad, equidad, integración e inclusión, el sistema educativo navarro debe dar respuesta a la diversidad del alumnado (art. 3.2). La escolarización se realiza en centros ordinarios o en centros de educación especial cuando no se puede dar respuesta en un contexto normalizado (art.3.5).

La escolarización en la modalidad de centro ordinario se realiza cuando las necesidades educativas especiales del alumnado pueden ser atendidas con los recursos ordinarios y sectoriales con los que cuentan los centros escolares y con los apoyos específicos del Centro de Recursos de Educación Especial (CREENA) (art 13.1 y art.13.4).

El Centro de Recursos de Educación Especial, CREENA, se creó por el *Decreto Foral 76/1993, de 1 de marzo* y desarrollado por la *Orden Foral 57/1996, de 20 de febrero*

(BON 29/03/1996). Es un organismo dependiente del Departamento de Educación y se constituye como estructura especializada de apoyo al sistema educativo, que organiza y coordina todo lo relativo a las necesidades educativas específicas, para contribuir a la mejor integración escolar del alumnado en el sistema educativo.

En coherencia con los principios educativos de normalización e inclusión, su intervención especializada y extraordinaria, está dirigida a todos los componentes de la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias) y se rige por los criterios de complementariedad y subsidiaridad, y sus actuaciones deben ser formativas y potenciadoras de la autonomía de los recursos ordinarios (Preámbulo).

2.2.16. País Vasco

El País Vasco asume las competencias educativas en 1980 en virtud *del Real Decreto 3195/1980, de 30 de diciembre* y, por tanto, se puede hablar de un modelo educativo propio con más tradición que la mayoría de las CC.AA.

En el año 1982 el Departamento de Educación Universidades e Investigación del Gobierno Vasco diseñó un *Plan de Educación Especial*, que planteaba unos importantes cambios en la filosofía y organización de los servicios existentes en aquel momento en el campo de la educación especial (Departamento de Educación, Universidades e Investigación de la Comunidad Autónoma del País Vasco, 1998). Entendía una escuela donde cupiera todo el alumnado, no se segregara y se prestara un mejor tratamiento educativo y más especializado.

Siendo la escuela ordinaria el punto de referencia más importante del citado Plan se generó el desarrollo de una infraestructura básica que facilitase el proceso de transformaciones propuesto. Este Plan quedó establecido con la *Orden de 2 de septiembre de 1982*, del Departamento de Educación.

En su art. 10, se recoge que se crea en cada Territorio Histórico, un Centro Coordinador de Educación Especial, con el objetivo general de coordinar todas las actividades que se llevasen a cabo en Educación Especial dentro de cada uno de los Territorios. Estos Centros realizarían funciones de banco de datos para coordinar acciones y estudiar la situación real de su ámbito territorial, detectar las necesidades de formación del

profesorado y orientar dicha formación e investigación en materia de Educación Especial, entre otras.

El nivel de desarrollo que fue alcanzando y la experiencia acumulada en el curso de su ejecución, exigieron la ampliación de los sistemas de apoyo establecidos y con el *Decreto 9/1990, de 23 de enero*, se crea el Centro Especializado de Recursos Educativos del País Vasco.

Este Centro se crea como un servicio educativo para el apoyo y asesoramiento en el desarrollo de los programas relacionados con la atención a las necesidades educativas especiales y como instrumento de colaboración y coordinación para la correcta atención a los alumnos con necesidades educativas especiales (art.1.1). La sede se encontrará en Vitoria-Gasteiz (art.2).

La Ley 1/1993, de la Escuela Pública Vasca, de 19 de febrero, asume los principios de normalización e integración vigentes para todo tipo de centros y después de definirse en su art.3.1 como «plural, bilingüe, democrática, enraizada social y culturalmente en su entorno, compensadora de las desigualdades e integradora de la diversidad», ordena en el art. 10.4 adoptar medidas que garanticen la adecuada respuesta a las necesidades educativas especiales.

La existencia de una normativa sobre diversos aspectos relacionados con las necesidades educativas especiales ha ordenado la organización de la respuesta y la provisión de recursos tanto internos como externos al centro.

El *Decreto 118/1998, de 23 de junio*, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, establece que se dotará a los centros de los recursos materiales y personales para atender a los alumnos de necesidades educativas especiales dentro del sistema ordinario.

Pueden existir aulas estables en los centros ordinarios, dotadas de medios materiales y humanos (art.18.2) y la escolarización de los alumnos en centros de educación especial sólo se propondrá cuando, las necesidades educativas requieran, por su gravedad y permanencia, además de adaptaciones curriculares incompatibles con el currículo ordinario, apoyos humanos y materiales especializados de carácter intensivo que no permitan un entorno menos restrictivo (art.18.3).

Con la *Orden de 30 de julio de 1998*, se establecen los criterios de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales y la dotación de recursos para su correcta atención. Los centros de Educación Especial estarán orientados a una educación adaptada en función de la gravedad y permanencia de las n.e.e., así como de la necesidad de recursos humanos y técnicos especializados (art.36.1)

El alumnado escolarizado en los centros de Educación Especial no estará sujeto a la normativa académica y se elaborará su currículo basándolo en las capacidades que se establecen para la Educación Primaria (art.36.2). Los centros de Educación Especial podrán también impartir la Educación Secundaria Obligatoria, para el alumnado con necesidades educativas especiales ligadas a una discapacidad física o sensorial con expectativas de alcanzar las capacidades de la Educación Secundaria Obligatoria, con la debida flexibilización del periodo de escolarización y las correspondientes adaptaciones curriculares (art.36.3)

Por el *Decreto 15/ 2001, de 6 de febrero*, se crean los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (Berritzegunes) con carácter de Servicios de Apoyo a la Educación que vienen a actualizar la hasta entonces red de Centros de Orientación Pedagógica (COPs). Estos Centros tienen entre sus funciones el asesorar a los centros y al profesorado en la atención al alumnado con n.e.e. Su funcionamiento y organización se regula por la *Orden de 27 de marzo de 2001* del Consejero de Educación, Universidades e Investigación. Entre sus funciones figuran en el campo de asesoramiento, Gestionar y canalizar las demandas de recursos pedagógicos y materiales didácticos. Asesorar a los centros y al profesorado en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, asumiendo las tareas que se asigna a los Equipos Multiprofesionales en el Decreto 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales y las Órdenes que lo desarrollan

La respuesta educativa al alumnado con NEE en el País Vasco, está integrada dentro del sistema educativo ordinario, el cual cuenta con recursos específicos adecuados, tanto personales como materiales. El Gobierno Vasco señala que la cuestión no está tanto si el niño podrá integrarse en la escuela, sino en cómo deberá modificarse ésta para responder a las necesidades concretas de los niños (Gobierno Vasco, 2009).

2.2.17. La Rioja

La *Orden 6/2014, de 6 de junio*, de la Consejería de Educación, Cultura y Turismo, de la Comunidad Autónoma de La Rioja, regula el procedimiento de elaboración del Plan de Atención a la Diversidad en los centros docentes sostenidos con fondos públicos.

En esta Orden se indica que, en la organización de recursos se contemplará, los recursos personales, materiales y espaciales organizados para la puesta en marcha y desarrollo de la medida. Entre estos aspectos organizativos se detallarán, al menos, los profesionales implicados, el número de alumnos atendidos y si la atención al alumnado se realiza fuera o dentro del aula ordinaria, la coordinación y la colaboración entre los profesionales implicados, la participación, si la hubiera, de otras instituciones u organizaciones del entorno y los procedimientos previstos para la participación e información a las familias.

En esta orden, el Plan va dirigido tanto a centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten las enseñanzas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional, Educación de Personas Adultas como a los centros de Educación Especial. La finalidad de esta orden es establecer, ordenar y sistematizar el proceso de elaboración, redacción, seguimiento y evaluación del mencionado Plan, facilitando la labor de los centros educativos.

Los Centros de Educación Especial son uno más dentro del sistema educativo.

En la Tabla 2.1 queda reflejado el resumen de la normativa y las medidas que se adoptan, en cada una de las Comunidades Autónomas, sobre atención a la diversidad.

COMUNIDAD AUTÓNOMA	NORMATIVA SOBRE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	MEDIDAS
ANDALUCÍA	<p><i>Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. (BOJA 26/12/2007)</i></p> <p><i>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 (BOJA 02/04/2012)</i></p>	<p>* Inclusión con:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Recursos humanos. 2. Recursos materiales. 3. Acciones formativas. <p>A. Centros abiertos a la comunidad.</p> <p>B. <i>CEE</i> públicos de referencia o <i>de recursos</i>.</p>
ARAGÓN	<p>Decreto 217/2000, de 19 de diciembre, del Gobierno de Aragón, de atención al alumnado con necesidades educativas especiales (BOA 27/12/2000)</p> <p>Decreto 135/2014, de 29 de julio, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un <i>enfoque inclusivo</i> (BOA 01/08/2014)</p>	<p>* Escolarización lo menos restrictiva posible.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Personalización de la enseñanza. 2. Medidas de distinto nivel de especificidad. 3. Accesibilidad y diseño universal de entornos, bienes, productos y servicios.
ASTURIAS (PRINCIPADO DE)	<p><i>Decreto 56/2007, de 24 de mayo que ha regulado la ordenación y establecido el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias (BOPA, 24/05/2007)</i></p> <p><i>Decreto 74/2007, de 14 de junio, para la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (BOPA, 12/07/2007)</i></p>	<p>*Medidas organizativas y curriculares dentro de los principios de inclusión y normalidad.</p> <p>*Medidas organizativas y curriculares dentro de los principios de inclusión y normalidad.</p>

	<i>Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias (BOPA, 30/082014)</i>	* Actuaciones que ponen en práctica el profesorado, los centros educativos y la Consejería de Educación.
BALEARES (ILLES)	Decreto 39/2011, de 29 de abril, por el cual se regula la atención a la diversidad y la orientación educativa en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos. (BOIB 05/05/2011)	1. Principios de normalización, inclusión e igualdad de oportunidades. 2. CEE, progresivamente en centros de asesoramiento, servicios y recursos.
CANARIAS	Decreto 104/2010, de 29 de julio, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado en el ámbito de la enseñanza no universitaria de Canarias (BOC 06/08/2010)	1. Medidas./ aulas "enclave" en centros ordinarios. 2. Recursos personales. 3. Recursos materiales.
CANTABRIA	Decreto 98/2005, de 18 de agosto, de ordenación de la atención a la diversidad en las enseñanzas escolares y la educación preescolar en Cantabria (BOC 29/08/2005) Orden EDU 5/2006, de 22 de febrero, por la que se regulan los Planes de Atención a la Diversidad y la Comisión para la Elaboración y Seguimiento del Plan de Atención a la Diversidad en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC 08/03/2006)	*Escolarización, centro con recursos. *Planes de Atención a la Diversidad.

	<p>Resolución de 22 de febrero de 2006, por la que se proponen diferentes medidas de atención a la diversidad con el fin de facilitar a los Centros Educativos de Cantabria la elaboración y desarrollo de los Planes de Atención a la Diversidad (BOC 08/03/2006)</p> <p><i>Ley de Cantabria 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria (BOCT 30/12/2008)</i></p>	<p>* Medidas organizativas, curriculares y de organización.</p> <p>*Inclusión escolar y social</p>
CASTILLA Y LEÓN	<p>Orden de 23 de marzo de 2007, Plan de Atención al Alumnado con Necesidades Educativas Especiales</p> <p>Resolución de 28 de marzo de 2007, de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa, por la que se acuerda la publicación del Plan de Atención al Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (BOCyL 11/04/2007)</p>	<p>*Principios básicos, entre ellos la inclusión y la corresponsabilidad.</p> <p>*Profesionales.</p> <p>* Medidas y apoyos complementarios</p>
CASTILLA LA MANCHA	<p><i>Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha (BOE 13/10/2010)</i></p> <p>Orden de 2 de julio de 2012, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se dictan instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los centros públicos de educación especial en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM 03/07/2012)</p>	<p>* CEE, centros de Recursos.</p> <p>*CEE centros de asesoramiento y apoyo especializado.</p>

	Decreto 66/2013, de 3 de septiembre, por el que se regula la atención especializada y la orientación educativa y profesional del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM 06/09/213)	* CEE centros de recursos para la atención a la diversidad.
CATALUÑA	<p>Decreto 155/1994, de 28 de junio, por el que se regulan los servicios educativos del Departament d'Ensenyament (DOGC 08/07/1994)</p> <p>Decreto 299/1997, de 25 de noviembre, sobre atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales (DOGC 28/11/1997)</p> <p>Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación (DOGC 16/07/2009)</p>	<p>a) Centros de recursos pedagógicos (CRP).</p> <p>b) Equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica (EAP).</p> <p>c) Centros de Recursos Educativos para Deficientes Auditivos (CREDA).</p> <p>d) Los centros de recursos educativos para diversos tipos de disminuciones.</p> <p>* Recursos personales y colaboración centros ordinarios/ centros de educación especial.</p> <p>* Inclusión pedagógica.</p> <p>*Servicios y programas de apoyo.</p>

<p>COMUNIDAD VALENCIANA</p>	<p>Decreto 39/1998, de 31 de marzo, del Gobierno Valenciano, de ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales (DOCV 17/04/1988)</p>	<p>* CEE específicos de determinados tipos de discapacidad.</p> <p>*Vinculación y colaboración centros ordinarios/ centros de educación especial.</p> <p>*CEE progresivamente en Centros de Recursos.</p> <p>* Atención ambulatoria en los CEE.</p>
<p>EXTREMADURA</p>	<p>Ley 4/2011, de 7 de marzo, de educación de Extremadura (BOE 23/03/2011)</p> <p>DECRETO 228/2014, de 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Extremadura (DOE 21/10/2014)</p>	<p>*Principios:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Prevención, ❖ Inclusión, ❖ Normalización, ❖ Superación de desigualdades, ❖ Globalidad, ❖ Coordinación ❖ Corresponsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa <p>*Apertura de los centros al entorno.</p> <p>*Uso de las redes de recursos sociales de la comunidad.</p> <p>* Aulas especializadas.</p> <p>*Aulas abiertas especializadas.</p> <p>*Registro de equipamiento específico.</p>

<p>GALICIA</p>	<p>Decreto 229/2011, de 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia en los que se imparten las enseñanzas establecidas en la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (DOG 21/12/2011)</p>	<p>*CEE como centros de recursos. *CEE asesoramiento. *CEE atención ambulatoria. *Intercambio de experiencias. *Difusión de buenas prácticas docentes.</p>
<p>COMUNIDAD DE MADRID</p>	<p>Circular de 26 de septiembre de 2003 de la Dirección General de Centros Docentes relativa a la organización en los centros públicos de educación infantil y primaria y de educación secundaria, del profesorado de apoyo educativo al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de discapacidad. Comunidad de Madrid.</p> <p>Instrucciones de 19 de julio de 2005, de la Dirección General de Centros Docentes relativas a la elaboración y revisión del plan de atención a la diversidad de los centros educativos sostenidos con fondos públicos de educación infantil y primaria y educación secundaria de la comunidad de Madrid</p>	<p>*Maestros PT. *Maestros AL. *Recursos humanos. *Recursos materiales y didácticos. *Participación de otras instituciones educativas y/o sociales del entorno.</p>

<p>REGION DE MURCIA</p>	<p>Orden de 25 de septiembre de 2003 de la Consejería de Educación y Cultura por la que se regula el funcionamiento de los centros de educación especial como centros de recursos (BORM 15/10/2003)</p> <p>Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (BORM 03/11/2009)</p> <p>Orden de 24 de mayo de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regulan la autorización y funcionamiento de las aulas abiertas especializadas en centros ordinarios públicos y privados concertados de la Comunidad de la Región de Murcia (BORM 03/06/2010)</p> <p>Orden de 4 de junio de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Públicos y Centros Privados Concertados de la Región de Murcia (BORM 1/06/2010).</p>	<p>*CEE como centros de recursos.</p> <p>* Estrategias organizativas y metodológicas</p> <p>* Medidas de apoyo específico</p> <p>* CEE como centros de recursos</p> <p>*Aulas abiertas especializadas.</p> <p>* Plan de Atención a la Diversidad.</p>
<p>NAVARRA</p>	<p>Orden Foral 93/2008, de 13 de junio, del Consejero de Educación por la que se regula la atención a la diversidad en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria de la Comunidad Foral de Navarra (BON 30/07/2008).</p>	<p>*Principios :</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Normalización. ❖ Compensación. ❖ Igualdad ❖ Equidad. ❖ Integración. ❖ Inclusión. <p>*Centro de Recursos Educativos (CREENA)</p>

<p>PAÍS VASCO</p>	<p>Orden del Departamento de Educación del 2 de Setiembre de 1982, Plan de Educación Especial para el País Vasco. (BOPV 07/10/1982)</p> <p>Decreto 9/1990, de 23 de enero, por el que se crea el Centro Especializado de Recursos Educativos del País Vasco (BOPV 08/02/1990)</p> <p>Ley 1/1993, de 19 de febrero, de la Escuela Pública Vasca (25/02/1993)</p> <p>Decreto 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora (BOPV 13/07/1998)</p>	<p>* Plan de Educación Especial.</p> <p>*Centros Territoriales Coord. de Educación Especial</p> <p>*Apoyo y asesoramiento.</p> <p>*Principios de Normalización e Integración.</p> <p>* Recursos materiales y personales</p>
<p>LA RIOJA</p>	<p>Orden 6/2014, de 6 de junio, de la Consejería de Educación, Cultura y Turismo por la que se regula el procedimiento de elaboración del Plan de Atención a la Diversidad en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de La Rioja (BOR 13/06/2014)</p>	<p>*Recursos materiales, personales y espaciales.</p>

Tabla 2.1. Normativa y medidas de Atención a la diversidad en las diferentes Comunidades Autónomas.

Como podemos observar en el resumen de la tabla, seis Comunidades Autónomas disponen de Leyes Educativas propias. El País Vasco fue la primera comunidad en legislar la educación. Lo hizo en 1993, sobre los principios de Normalización e Integración que eran los propios de aquellos años.

La siguiente Comunidad en legislar fue Andalucía, en el 2007, después lo harían Cantabria en el 2008, Cataluña en el 2009 y Extremadura en el 2011. Todas estas Comunidades lo hacen sobre el principio de Inclusión educativa.

Solamente la Comunidad de Castilla la Mancha, que tiene su propia Ley educativa desde el 2010, indica en un artículo, el art. 125.3, que los centros de educación especial se configuran como centros de recursos.

El resto de Comunidades que indican en sus respectivas normativas que los centros de Educación Especial son centros de recursos, apoyo, asesoramiento... para atender a la diversidad, lo hacen a través de Decretos: Valencia en 1998, Baleares y Galicia en 2011.

Murcia lo hace a través de una Orden en el 2003 y un Decreto en el 2009.

Otra Comunidades ni siquiera lo indican pero sí que valoran muy positivamente la labor que desempeñan estos centros específicos apoyando la inclusión y colaborando con los centros ordinarios, por ejemplo Castilla y León en su Resolución del 2007.

También podemos comprobar la distinta denominación, según Comunidades Autónomas, de las aulas de educación especial en los Centros Ordinarios. En Canarias se las denomina "aulas enclave", "aulas estables", en el País Vasco y aulas abiertas especializadas en otras Comunidades como Extremadura o Murcia. En Castilla y León se las denomina aulas sustitutorias del Centro de Educación Especial.

3. Los centros de recursos

3.1. Concepto de centro de recursos educativos

El Diccionario de la Lengua Española (Real Academia Española, 1992), presenta dos acepciones de la palabra "recursos" que pueden ir acordes con nuestro trabajo:

- nº 2. Recurso: Medio de cualquier clase que en caso de necesidad sirve para conseguir lo que se pretende
- nº 7. Recurso: Conjunto de elementos disponibles para resolver una necesidad o llevar a cabo una empresa.

El recurso en el contexto educativo, es cualquier cosa, persona o hecho que ayuda en el proceso de aprendizaje de los alumnos y que puede ser utilizado tanto por el profesor como por el alumno sujeto de aprendizaje (Vidorreta, 1982).

A nivel general puede decirse que estos recursos aportan información, sirven para poner en práctica lo aprendido y, en ocasiones, hasta se constituyen como guías para los alumnos. Hay muchos recursos y variados: Humanos, didácticos, materiales, instrumentales, ambientales...

Para Vidorreta (1982) el Centro de Recursos es una forma de abordar la organización de recursos en los centros escolares, contemplando de forma sistemática los elementos que confluyen en el aprovechamiento racional de los mismos, es decir, coincidir en un espacio y tiempo los elementos necesarios en el proceso enseñanza-aprendizaje: Espacios, instalaciones, materiales elaborados.

Duzs (1975, p. 12) los define "como una estructura sistemática de materiales, equipos y servicios, disponibles para los alumnos y los profesores en una situación de enseñanza-aprendizaje".

En suma, los centros de recursos son centros (generalmente creados y soportados por la Administración Educativa) donde se crean, recopilan y analizan materiales didácticos y recursos educativos en general, y se ponen a disposición de los profesores y los centros docentes, proporcionándoles además apoyo a la labor pedagógica y la formación (Marquès, 2001).

Durante los años 1982 y 1986, se promulgan en España un conjunto de disposiciones legales que dan vida al término y al concepto de Centro de Recursos (CR).

- En 1982 se crean los Centros de Recursos Pedagógicos (CRP) de Cataluña (Vidorreta, 1982).
- En 1983 por el *Real Decreto 1174/1983 de 27 de abril*, los Centros de Recursos de Educación Compensatoria (CR de EC), como ayuda a los centros docentes con mayores desfases entre curso académico y edad del alumnado.
- En 1984 por el *Real Decreto 2112/1984 de 14 de noviembre*, los Centros de Profesores (CEP).

Anteriormente, en el curso 78/79, en la provincia de Cuenca, se había desarrollado una experiencia de funcionamiento de Centros de Recursos (CR) insertos en los propios centros escolares. A diferencia de los CR creados oficialmente, la experiencia de la provincia de Cuenca se centra en los CR que se inscriben en un sólo centro escolar y su principal objetivo era facilitar el aprendizaje autónomo e independiente de los alumnos (Vidorreta, 1992).

Posteriormente con la *Orden de 9 de Junio de 1989, por la que se aprueban las Instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los centros docentes de Bachillerato y Formación Profesional* (BOE 13/06/1989), se contemplará la posibilidad de que existan en los centros, responsables de recursos didácticos, para organizar los materiales del centro en algunas horas de su horario lectivo.

A estas disposiciones, les siguen otras en diferentes CC.AA. con competencias plenas en educación, por las que se crean:

- Los Centros de Apoyo y Recursos (CAR) del País Vasco, por la *Orden 27 de junio de 1984*. En 1988 se convierten en Centros de Orientación Pedagógica por el *Decreto 154/1988, de 14 de Junio*.
- Centros de Recursos de Educación Compensatoria, Centros de Recursos Comarcales en la Comunidad Autónoma de Andalucía, creados por *Orden de 17 de Septiembre de 1985*, que desaparecen con la *Orden de 27 de Julio de 1987*, convirtiéndose en Aulas de Extensión (AE) de los CEP correspondientes.
- Centros de Profesores o Centros de Formación de Profesores: en Andalucía por el *Decreto 16/1986 de 5 de febrero*, en Canarias por el *Decreto 782/1984 de 7 de diciembre*, en Valencia por el *Decreto 12/1985 de 14 de febrero* y no será hasta 1989, cuando se cree en Galicia, el Centro de Formación Continuada del Profesorado, por el *Decreto 42/1989 de 23 de febrero*.

Los servicios de los Centros de Recursos creados oficialmente, se dirigen a los centros escolares de una determinada área geográfica que tienen entre sus funciones el facilitar materiales educativos para uso escolar. En los Centros de Recursos de Educación Compensatoria se persigue la compensación de desigualdades socio-económicas de los alumnos. En los Centros de Profesores, los materiales y actividades apoyan para conseguir su objetivo principal que es la formación de los profesores en ejercicio.

3. 2. Los centros de recursos para la Educación Especial

Los centros de recursos pueden atender a los centros escolares de una determinada área geográfica (distrito, localidad, comarca, etc.), o se pueden especializar en temas o áreas educativas. Aquí podríamos encuadrar los Centros de Recursos para la Educación Especial.

Así, podemos encontrar definiciones específicas de estos centros como la que ofrece la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa del Gobierno de Cantabria en su *Circular por la que se dictan instrucciones referidas al funcionamiento de los centros de recursos para la Educación Especial correspondiente al curso 2015 – 2016*:

“Se concibe el Centro de Recursos para la Educación Especial (...) como un servicio educativo especializado que colabora con el profesorado de los centros ordinarios y específicos, así como con el resto de personal de atención educativa complementaria de los mismos para ofrecer una respuesta adecuada a las necesidades específicas de apoyo educativo de carácter grave asociadas a:

- Necesidades educativas especiales: discapacidades físicas, psíquicas y sensoriales. Asimismo, se atenderá a los trastornos graves de conducta en las condiciones que determine la Unidad Técnica de Orientación y Atención a la Diversidad.
- Graves trastornos de la comunicación y el lenguaje.”

3.2.1. Los Colegios de Educación Especial: hacia su desarrollo como Centros de Recursos en el contexto internacional

Hemos visto que la tendencia actual en la Unión Europea y en los países candidatos es desarrollar una política dirigida a la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) dentro de la escuela ordinaria, proporcionando al profesorado varios tipos de apoyo tales como personal complementario, materiales, cursos de formación y equipamiento.

La transformación de centros específicos en centros de recursos es también una tendencia común en Europa. En la mayoría de los países están planificando desarrollar, están desarrollando o ya han desarrollado una red de centros de recursos. A estos centros se les dan diferentes nombres y se les asignan también distintas funciones

(Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa, 2013):

- Provisión para la formación y cursos para profesores y otros profesionales
- Desarrollo y difusión de materiales y métodos
- Apoyo para centros ordinarios y padres
- Ayuda para alumnos individuales (a tiempo parcial)
- Orientación para la entrada al mercado laboral.

De esta forma los centros especializados se pueden desarrollar como centros de recursos y garantizar prestaciones de calidad y un apoyo profesional cualificado dirigido a los alumnos con discapacidad, aumentando la capacidad de los centros de educación ordinaria para poder atender a la diversidad.

Como hemos indicado antes, la mayoría de los países ha evolucionado hacia la educación inclusiva produciéndose con ello una reducción del número de escuelas especiales (Ebersold, Schmitt & Priestley, 2011; Norwich, 2008). A pesar de que el desarrollo de políticas inclusivas se preveía como el comienzo de la decadencia de las escuelas especiales, esto no ha sido así en muchos países (Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa, 2013). Todos los países europeos, salvo Italia y Noruega, mantienen centros específicos (Meijer, 2010), aunque en casi todos también tienden a disminuir, y el 90% de ellos son de titularidad pública y se ubican en grandes núcleos de población (López-Torrijo, 2009).

Las escuelas especiales pueden actuar como centros de recursos para las escuelas ordinarias facilitando un equipo especializado, materiales curriculares o métodos particulares de enseñanza (Mittler, 2005). Estudios como el de Baker (2007), Reino Unido, y Ware et al. (2009), en Irlanda, concluyen que las escuelas especiales tienen un papel vital en el desarrollo de la inclusión y que su futuro estará ligado a dos roles fundamentales, como también señalara la UNESCO (2004): la ya mencionada educación de los alumnos con discapacidades severas y proporcionar apoyo a las escuelas ordinarias. De este modo, y ampliando su campo de acción, las nuevas funciones o tareas de los CEE como Centros de Recursos pueden girar en torno a ámbitos como la atención de los alumnos con NEE más acusadas y a sus familias, el

apoyo a la escuela ordinaria (organización del centro, profesorado, familias...) y a la comunidad en su conjunto, favoreciendo la sensibilización hacia una cultura inclusiva. Diferentes autores e instituciones han desglosado esas funciones. Presentamos algunos ejemplos en la Tabla 2.

Warnock (1978)	Comisión Europea (2007)	López-Torrijo (2009)	Meijer (2010)
<ul style="list-style-type: none"> -Asesoramiento especializado del profesorado de los CEE a los profesores de las escuelas ordinarias y a los padres. -Ayudar al desarrollo curricular. -Formación del profesorado. -Actuar de lugar de encuentro de los padres. -Preparación, almacenamiento y préstamo de elementos y materiales especiales. -Desarrollo de medios audiovisuales. 	<ul style="list-style-type: none"> -Centrarse en la práctica de colaboración - Desarrollo curricular. -Capacitación en el servicio. -Recogida y evaluación de equipos y software. -Evaluación especializada. Asesoramiento a los alumnos con discapacidades. 	<ul style="list-style-type: none"> -Prestar apoyos educativos y rehabilitadores a las escuelas ordinarias de su zona. -Orientar y formar a los profesionales. -Ocuparse del diagnóstico y orientaciones didácticas. -Facilitar el uso de materiales, métodos y tecnología adaptada. -Prestar servicios de atención temprana. -Atender a la educación de niños hospitalizados. -Facilitar la inserción laboral. -Orientar y ayudar a las familias. 	<ul style="list-style-type: none"> -Dar apoyo a las escuelas regulares. -Desarrollar y difundir materiales y métodos. -Recopilar información y proporcionarla a padres y maestros. - Formar a profesores y otros profesionales. -Cuidar de los enlaces necesarios entre las instituciones educativas y no educativas. -Apoyar la transición escuela-trabajo. -Ayudar individualmente a los alumnos o en pequeños grupos.

Tabla 3.1. Funciones o tareas de los CEE como Centros de Recursos para la escuela ordinaria según diferentes instituciones y autores europeos.

A pesar de que la investigación internacional sobre este nuevo papel de las escuelas especiales no es tan extensa como la que refleja la literatura sobre inclusión (Lapham & Papikyan, 2012), su transformación en centros de recursos es una tendencia común en Europa (Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa, 2013; López-Torrijo, 2009; Meijer, 2010). Países como Austria, Noruega, Dinamarca, Suecia y Finlandia, cuentan con alguna experiencia de centros de recursos (Meijer, 2010). En Finlandia, Malta y Portugal a las escuelas especiales se les ha dado recientemente por ley el deber de (además de facilitar educación a los estudiantes con graves discapacidades y trastornos) convertirse en centros de recursos, trabajando junto con las escuelas ordinarias (Ebersold, Schmitt & Priestley, 2011).

La mencionada Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa (2013) ha estudiado cómo organizan 23 países la inclusión educativa en la escolaridad obligatoria para identificar formas innovadoras y de gestión del cambio. Uno de los temas clave del proyecto ha sido precisamente el papel de los centros de Educación Especial dentro de las políticas de inclusión, apartado en el que aporta un interesante análisis de las principales posiciones y tendencias, defendiendo un nuevo rol para ellos basado en la colaboración con los centros ordinarios, y con nuevas funciones. En efecto, el desarrollo de la escuela de Educación Especial como centro de recursos para los centros ordinarios, implica un aumento de la colaboración entre los principales sectores y servicios (Allan y Brown, 2001; Comisión Europea, 2007; Head y Pirrie, 2007; Meijer, 2010; Ware et al., 2009).

Pese a que tampoco hay mucha investigación al respecto, en los últimos años se está incrementando el esfuerzo entre las escuelas para trabajar juntas (Ainscow, Muijs & West, 2006). El estudio de estos autores sugiere que la colaboración puede ampliar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes y ayudar a abordar las necesidades de aquellos más vulnerables. Igualmente, el trabajo colaborativo y las redes entre escuelas permiten ganar en eficacia y eficiencia (Muijs, Ainscow, Chapman & West, 2011) o ayudar a superar, entre otros, los sentimientos de marginación, aislamiento e insatisfacción que a veces expresan los profesores de apoyo, como muestran Devecchi, Dettori, Doveston, Sedgwick, y Jament (2012) que ocurre tanto en Italia como en Inglaterra. Mittler (2005), por su parte, muestra tanto algunas ventajas de este nuevo rol de la escuela especial (puede ayudar a crear actitudes positivas hacia la inclusión en sus centros ordinarios, asegurándoles la disponibilidad del apoyo de los especialistas); como sus inconvenientes (si los profesores de la escuela especial intervienen como

"expertos", los profesores de la escuela ordinaria pueden creer que solo el tratamiento y la escuela especial son necesarios para enseñar a los niños con necesidades educativas especiales). En este sentido, se han detectado también obstáculos en algunos países como Bélgica, Alemania, Holanda y Francia donde se ha observado cierta resistencia de los CEE y sus profesionales hacia la inclusión por considerar que ellos son los especialistas (Meijer, 2010).

Para llevar a cabo estos nuevos roles y superar reticencias, el personal de las escuelas tendrá que desarrollar nuevas actitudes y habilidades que les permitan colaborar con otras instituciones educativas, ser proveedores de servicios y ofrecer asesoría a otros colegas y a la comunidad local (Attfield y Williams, 2003; Gibb et al., 2007; Norwich, 2008; Rose y Coles, 2002). La formación del profesorado de las escuelas especiales y ordinarias para el nuevo papel de trabajar con colegas constituye un apoyo fundamental (Ware et al., 2009).

Una estrategia formativa para el avance en la mayoritaria tendencia colaborativa se basa en el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje ("Professional Learning Communities", PLC) en las que participen profesores de escuelas especiales y profesores de escuelas ordinarias, donde ambos colectivos aprenden sobre cómo ayudar a los estudiantes con necesidades especiales en las aulas ordinarias (Blanton & Perez, 2011).

Por otro lado, es necesario también que se creen redes de apoyo a los directores para garantizar que adoptan un enfoque de equipo y desarrollan valores positivos y una cultura inclusiva (Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa, 2013). Esta misma Agencia Europea, considera igualmente importante aclarar y difundir las nuevas funciones de los CEE, conservar a su personal especializado, "organizándolo de forma creativa" para apoyar tanto a la escuela en su conjunto como a alumnos concretos, pues el desarrollo de los centros de recursos depende de que haya un suministro sostenible de personal debidamente cualificado.

3.2.2. Los Centros de Recursos para la Educación Especial en España

El *Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial* dispuso la dotación a la institución escolar ordinaria de unos servicios que facilitasen la integración del alumno discapacitado en la escuela, la existencia de Centros Específicos de Educación Especial para aquéllos alumnos que por la gravedad de su minusvalía no pudiesen ser escolarizados en régimen de integración y la necesaria coordinación de los Centros de Educación Especial con los centros ordinarios.

Al año siguiente con el *R.D. 969/1986, de 11 de abril*, se crea el *Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial*. Se constituyó como lugar de elaboración, reflexión y experimentación de las orientaciones básicas emanadas del Ministerio de Educación y Ciencia en relación con la Educación Especial.

Se pretendía desde una perspectiva multiprofesional y con una actitud de renovación pedagógica y tecnológica, encontrar fundamentos científicos que avalasen las modificaciones que se fuesen produciendo en la Educación Especial, favoreciendo el debate y la participación tanto de los profesionales implicados en este campo como de los diferentes sectores sociales y de la comunidad educativa, proporcionando una fuente de recursos humanos y materiales imprescindibles para una permanente renovación de la Escuela.

Este centro tuvo como funciones atender las áreas de:

- La deficiencia visual, auditiva y las alteraciones del lenguaje.
- La deficiencia mental y los trastornos del desarrollo.
- La deficiencia motora.

El *R.D. 696/95 de 28 de abril de Ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales* en su capítulo II, art. 24 refleja como el Ministerio de Educación y Ciencia velará por la vinculación 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 centros ordinarios y que los centros de

Educación Especial se irán configurando progresivamente como centros de recursos educativos abiertos a los profesionales de los centros educativos del sector.

Podemos considerar como Centro de Recursos en Educación Especial, a aquel centro que:

- Ofrece y pone a disposición de los Centros Educativos la experiencia acumulada por los profesionales de los Centros Específicos de E.E.
- Asesora y colabora ofertando su experiencia y materiales, actividades, documentos curriculares, materiales didácticos, bibliográficos, informáticos, etc., en áreas ofertadas y presta material didáctico, bibliográfico, software educativo y ayudas técnicas, informando y colaborando en su utilización.
- Da apoyo puntual a alumnos con nee integrados en grupos ordinarios.
- Asesora y colabora con las aulas abiertas de la zona.
- Apoya y asesora a centros ordinarios con alumnos con nee, colaborando en la elaboración de programas de intervención, que contribuyan a mejorar la respuesta educativa en casos concretos.
- También asesora a los profesionales del propio Centro en las distintas áreas para mejorar la calidad de la enseñanza.
- Asesora a padres de alumnos.
- Tiene catalogados los recursos educativos del centro para ofrecerlos dentro del propio centro y de cara al exterior:
 - (1) Materiales.
 - (2) Documentación y bibliografía.
 - (3) Software y aplicaciones educativas.
 - (4) Ayudas técnicas de acceso al ordenador, pulsadores, etc.
- Colabora y se coordina con Equipos e Instituciones en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con nee. Elabora las propuestas de integración y modalidades de escolarización.
- Realiza intercambios de experiencias y de recursos intercentros.
- El Centro está ofertado como Centro de Prácticas.

Los Centros de Recursos para la Educación Especial son un servicio educativo especializado. Los profesionales implicados en este proyecto pertenecen a diversos ámbitos: Orientación, Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, Orientación, Fisioterapia, Enfermería y Personal Auxiliar. Colaboran con el profesorado de los centros ordinarios y el resto de profesionales de apoyo para ofrecer una respuesta adecuada a las necesidades educativas especiales graves del alumnado.

El tipo de necesidades a las que se atiende de forma preferente están asociadas a:

- Discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales
- Graves trastornos de la personalidad, de la conducta o el desarrollo
- Graves retrasos o trastornos de la comunicación y el lenguaje.

Diversas comunidades han optado por la constitución de los centros de Educación Especial como centros de recursos educativos. Este modelo pretende dar apoyo y respaldo a la integración en centros ordinarios, favoreciendo una tendencia a la inclusión educativa ya consolidada en nuestro país.

Unas Comunidades están optando por la regulación del funcionamiento de los Centros de Educación Especial como Centros de Recursos. En otras Comunidades no está regulado este funcionamiento, pero existen Centros de Educación Especial que tienen entre sus servicios el funcionamiento del Centro como Centro de Recursos. Otros centros han iniciado un papel más activo como centros de recursos que el meramente recopilador y enciclopedista, superando incluso el modelo de atención ambulatoria; convirtiéndose en motores de reflexión, investigación, desarrollo e innovación en su ámbito de especialidad (García y Fernández, 2011).

Otros centros de recursos, para la atención a la inclusión y a las necesidades educativas especiales, existentes en España son los *Centros de Recursos Educativos de la ONCE*.

Los Centros de Recursos Educativos (CRE) de la ONCE, son centros que prestan servicios especializados, complementarios a los del sistema educativo ordinario, para dar respuesta a las necesidades derivadas de la discapacidad visual. Comenzaron su trayectoria como colegios para ciegos. En la década de los 80 se transforman en Centros de Recursos Educativos, lo cual permite que el conocimiento, experiencia didáctica de sus profesionales y los recursos didácticos y materiales adquiridos sean el

soporte técnico necesario para atender las necesidades educativas de los alumnos escolarizados en los centros ordinarios, de sus familias, de los mismos centros escolares y de los profesionales que los atienden.

Los Centros de Recursos Educativos están ubicados en Alicante, Barcelona, Madrid, Pontevedra y Sevilla, de los que dependen los Equipos Específicos de atención educativa a personas con discapacidad visual. Cada uno tiene asignado un ámbito geográfico de intervención (ONCE, 2014).

Intervienen con todos los miembros de la comunidad educativa (alumnado, familias, profesorado...) ofreciendo:

- Asesoramiento técnico especializado.
- Apoyos psicopedagógicos (alumnado, centros o familias).
- Recursos materiales específicos (tiflotecnológicos...).
- Recursos humanos (profesionales especializados).

Desde estos Centros de Recursos Educativos se prestan los siguientes servicios:

1. Servicios de atención directa:

- Servicio de Atención a la Educación Integrada: Equipos Específicos de atención a la educación integrada.
- Servicio de Escolarización Combinada/Compartida.
- Servicio de Escolarización Transitoria.

2. Servicios complementarios:

- Servicio de Formación de Profesionales
- Servicio de Investigación, Elaboraciones Didácticas y Adaptaciones Curriculares.
- Servicio de Producción de Recursos Didácticos y Tecnológicos.

- Servicio de Desarrollo y Adaptación en el ámbito educativo de las Tecnologías de la Información y Comunicación.
- Servicio de Residencia. (ONCE, 2015).

3.2.2.1. Revisión de la situación en las diferentes Comunidades Autónomas

Pese a que la inclusión educativa se consolida en todo el Estado, no parece que las 17 comunidades hayan desarrollado en igual medida lo marcado por la normativa estatal referida al nuevo papel de los centros de Educación Especial, es decir, sigue sin hacerse efectiva la conversión de los CEE en Centros de Recursos (López-Torrijo, 2009).

Prácticamente todas las Comunidades hacen referencia en su normativa a esa posibilidad de evolución de los centros, pero son pocas las que dan un paso adelante. Tenemos Comunidades Autónomas que han creado centros de recursos a nivel regional, para atender determinadas deficiencias, como Cataluña, con la creación de los CREDA y el CREDAV, para deficiencias auditivas y visuales respectivamente, otros para todo tipo de necesidades como el País Vasco y Navarra, y otras que han seguido el art.24.2 del R.D. 696/95 de 28 de abril de Ordenación de la Educación Especial, que indicaba que los centros de Educación Especial se irán configurando progresivamente como centros de recursos educativos abiertos a los profesionales de los centros educativos del sector.

Así, dentro del escaso y desigual desarrollo normativo y práctico en este sentido, podemos encontrar dos vías:

1. Comunidades con Centros de Recursos Regionales.
2. Comunidades que van transformando los Centros de Educación Especial en Centros de Recursos.

Vamos a ir analizando el desarrollo normativo de estas dos vías.

3.2.2.1.1. Comunidades con Centros de Recursos Regionales

En este grupo incluimos Comunidades Autónomas que han creado Centros de Recursos de ámbito autonómico (País Vasco, Navarra, Cataluña). Unos son Centros para atender determinadas discapacidades, otros de carácter más general. También añadimos un centro que ha ampliado la finalidad que tenía anteriormente y atiende a la inclusión educativa (Aragón) y otro que recurre para la misma finalidad a la utilización de las Nuevas Tecnologías de la Comunicación y de la Información (Castilla y León).

Cataluña

El Decreto 117/84, de 17 abril, sobre la ordenación de la Educación Especial para su integración en el sistema educativo ordinario, contemplaba la dotación de medios personales y técnicos para una correcta atención pedagógica a los alumnos con necesidades educativas especiales. Con el fin de responder a las necesidades educativas de los alumnos con deficiencia auditiva se crearon los centros de recursos educativos para deficientes auditivos, *Orden de 11 de abril de 1989* (DOGC 19/04/1989) y el centro de recursos educativos para deficientes auditivos de Cataluña (CREDAC), *Orden de 11 de mayo* (DOGC 26/05/1989).

Estos centros irán aumentando su número y reestructurándose según las nuevas necesidades. Serán regulados por sucesivas normativas, Orden EDU/249/2007, de 12 de julio (DOGC 19/07/2007) y Orden EDU/246/2009, de 8 de mayo (DOGC 20/05/2009).

El *Decreto 155/1994, de 28 de junio*, reguló los servicios educativos del Departamento de Enseñanza de Cataluña, (DOGC 08/07/1994). Algunos de estos servicios educativos tienen por objetivo apoyar a aspectos concretos de los currículos de los alumnos con necesidades educativas especiales y al mismo tiempo facilitan el desarrollo de nuevos programas, metodologías y técnicas didácticas.

El art. 3.1, define los Centros de recursos pedagógicos (CRP) como servicios educativos que en un ámbito territorial definido apoyan la actividad pedagógica de los centros y la labor docente de los maestros y de los profesores. El ámbito territorial de actuación de los centros de recursos pedagógicos es el comarcal. Sin embargo, pueden tener un ámbito territorial de actuación diferente en función de la existencia de necesidades específicas en una zona determinada (art. 3.2). Para facilitar las actuaciones de los

centros de recursos pedagógicos en una parte del ámbito que tengan asignado, el Departamento de Enseñanza puede crear extensiones (art. 3.3).

Para contribuir a las necesidades educativas especiales de los alumnos con disminuciones auditivas graves y permanentes y de los alumnos con trastornos del lenguaje, se crearon los centros de recursos educativos para deficientes auditivos (*CREDA*) que son servicios educativos que proporcionan apoyo a la actividad de los profesionales de la enseñanza. En determinadas situaciones, cuando la atención a los alumnos lo aconseja, un centro de recursos educativos para deficientes auditivos y un centro de Educación Especial pueden formar parte de una misma estructura organizativa. Los funcionarios del cuerpo de maestros con titulación o diploma de especialista en audición y lenguaje realizan sus funciones mediante actuaciones directas en los centros.

En relación con disminuciones físicas, psíquicas o sensoriales, el Departamento de Enseñanza puede crear o convenir con otras instituciones centros de recursos educativos para desarrollar funciones similares a los *CREDA*, Art.12.

En la actualidad existen 10 *CREDA*, el Centro de Recursos Educativos para Deficientes Auditivos de Cataluña (*CREDAC*) y 1 *CREDAV*, Centro de Recursos para Deficientes Visuales, creado por la Orden ENS/141/2012, de 18 de mayo (DOGC 4 de junio), que en colaboración con la ONCE, apoya la labor de los profesores de alumnos con graves déficits visuales y orienta a sus familias. El ámbito de intervención del *CREDAV* es toda Cataluña (la sede central está en Barcelona y en Girona, Lleida y Tarragona tiene subsedes).

El Decreto 299/1997 sobre atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, valoraba positivamente el papel de los CEE y preveía su colaboración con los centros ordinarios, mediante la movilidad de profesionales, la escolarización compartida o el intercambio de experiencias y recursos pedagógicos (Carbonell, Capellas, Creuheras, Escudero y Milian, 2007; Generalitat de Catalunya, 2008).

La organización ASPASIM, creada en 1946 para atender a personas con graves discapacidades, ha trabajado en últimos años para ofrecer los diferentes servicios de centro de Educación Especial como centro de recursos a la inclusión educativa (Carbonell, 2006). En el periodo 1987-2007 ha participado en 180 proyectos de

colaboración con 16 centros ordinarios de Barcelona, con un total de 62 alumnos con graves discapacidades atendidos.

La Generalitat de Catalunya (2008, p.21) en su *Pla d'acció 2008-2015* indica que: “la realidad actual de nuestro sistema educativo, como pasa también con el de otros países de nuestro entorno, obliga a tener en consideración los CEE como un activo a considerar y como un recurso a transformar progresivamente en el desarrollo de la educación inclusiva. Centran sus actuaciones en dos aspectos interconectados:

- ✓ En primer lugar, la escolarización del alumnado con importantes necesidades de apoyo educativo.
- ✓ En segundo lugar, convertirse en centros de referencia, proveedores de servicios y programas de apoyo para la inclusión educativa. Gracias a los conocimientos especializados, la experiencia y los medios con que cuentan los actuales CEE. Pueden apoyar en ámbitos como las formas de abordar determinadas situaciones de dificultad o de conflicto por parte del/ de la alumno/a, o en la acogida, la orientación y el apoyo a las familias.”

Con la *Resolución EDU/3233/2010 de 7 de octubre*, se convocó concurso público para la selección, con carácter experimental para los cursos 2010-2011 y 2011-2012, de programas y servicios de apoyo de centros de Educación Especial a centros ordinarios, para la escolarización inclusiva de alumnado con discapacidad. De esta forma se inició la transformación de determinados centros de Educación Especial que lo solicitaran y que reunieran las condiciones estipuladas, en Centros de Recursos de apoyo a la escuela ordinaria.

En esta convocatoria se consideraron servicios y programas de apoyo:

A. Centros de referencia de los centros educativos de una zona (zona educativa/municipio/comarca) para llevar a cabo, coordinadamente con los servicios educativos, las funciones siguientes:

- ✓ Dar apoyo al profesorado en estrategias metodológicas y organizativas para la atención al alumnado con discapacidad en entornos escolares ordinarios.
- ✓ Facilitar documentación técnica y recursos didácticos.
- ✓ Colaborar en la adaptación de recursos y materiales.

- ✓ Facilitar información sobre la oferta de enseñanzas postobligatorias, actividades de ocio, ayudas y becas, etc.
- ✓ Colaborar en la inserción laboral del alumnado.
- ✓ Colaborar en el trabajo con familias.
- ✓ Realizar programas específicos de apoyo en centros ordinarios.

B. Programas específicos de apoyo a alumnado con discapacidad* escolarizado en los centros ordinarios que los servicios territoriales determinen, para llevar a cabo, en coordinación con los servicios educativos, las funciones siguientes:

- ✓ Acompañar procesos de escolarización.
- ✓ Dar apoyo directo a este alumnado.
- ✓ Orientar al profesorado en estrategias y recursos específicos de intervención.
- ✓ Colaborar en la atención a las familias.

*estimulación del lenguaje y la comunicación/habilidades funcionales (movilidad, alimentación, higiene...)/equilibrio y autorregulación emocional/participación de alumnado gravemente afectado en contextos ordinarios.

C. Servicios educativos específicos (discapacidad motriz/trastornos generalizados del desarrollo y trastornos de la conducta) de apoyo a los centros y servicios de un servicio territorial para colaborar con los servicios educativos en las funciones siguientes:

- ✓ Identificar las necesidades educativas del alumnado en relación con la discapacidad específica, concretar estrategias de intervención, adaptar materiales y adecuar el currículo.
- ✓ Orientar al profesorado y a las familias.
- ✓ Hacer el seguimiento de la evolución del alumnado y ajustar los planes individuales a sus necesidades.
- ✓ Colaborar en la concreción y el seguimiento de programas específicos de apoyo.

Estos servicios y programas que se convocaron se distribuyeron de la siguiente forma:

- A. Centros de referencia: hasta un máximo de 1 en los Servicios Territoriales en Les Terres de l'Ebre, de 3 en el ámbito territorial del Consorcio de Educación de Barcelona, y de 1 en cada uno del resto de servicios territoriales.

B. Programas de apoyo: hasta un máximo de 1 en los Servicios Territoriales en Les Terres de l'Ebre, de 3 en el ámbito territorial del Consorcio de Educación de Barcelona, y de 2 en cada uno del resto de servicios territoriales.

C. Servicios educativos específicos:

- Discapacidad motriz (1 por servicio territorial, salvo los Servicios Territoriales en Les Terres de l'Ebre).
- Trastornos generalizados del desarrollo y la conducta (1 por servicio territorial, salvo los Servicios Territoriales en El Vallès Occidental).

Pudieron participar en esta convocatoria los centros de Educación Especial de titularidad del Departamento de Educación, los de titularidad de la Administración local y los centros de Educación Especial concertados, exigiéndoseles las siguientes condiciones:

- Los centros de referencia estar ubicados en la zona y tener disponibilidad de horas de profesionales con experiencia y formación acreditadas.
- Los programas específicos de apoyo estar ubicados en los servicios territoriales y tener disponibilidad de horas de profesionales con experiencia y formación acreditadas.
- Los servicios educativos específicos estar ubicados en los servicios territoriales y tener disponibilidad de un equipo de 2-3 profesionales con experiencia y formación acreditadas

La solicitud tenía que incluir el proyecto de programas o servicios que se proponían, la previsión de organización global de los recursos del centro, que tenía que incluir a los profesionales que se destinarían a la escolarización del alumnado propio y los que se asignarían a los programas y servicios objeto de la convocatoria, las actuaciones a desarrollar en los servicios y programas, el currículum de los profesionales que las iban a realizar y la previsión de horas que dedicarían y una breve descripción de las experiencias previas del centro en relación con los méritos que se computaban.

Esta convocatoria fue resuelta y se dio publicidad de los centros seleccionados con la Resolución EDU74168/2010 de 22 de diciembre.

Aunque con esta Resolución se abrió un contexto decididamente diferente para poner en clara situación de cambio a los CEE, como indicaban Font et al. (2013), no hemos encontrado normativa que indique que haya existido una continuidad de este plan experimental.

País Vasco

En Septiembre de 1982, el Departamento de Educación, Universidades e Investigación puso en marcha el Plan de Educación Especial cuyo objetivo era la adecuación de la escuela para dar una respuesta educativa adecuada a los alumnos con necesidades educativas especiales, integrándolos en el sistema escolar ordinario.

Con el paso del tiempo se hizo necesario crear una estructura de apoyo y asesoramiento que permitiese centralizar información sobre experiencias y resultados, impulsar la investigación, unificar criterios de actuación de los servicios, realizar programas de formación específicos dirigidos a los profesionales de apoyo al sistema escolar e informar y sensibilizar a la comunidad escolar con objeto de lograr un cambio favorable de las actitudes y valores sociales.

Respondiendo a esta necesidad se crea el Centro Especializado de Recursos Educativos del País Vasco, Decreto 9/1990, de 23 de enero (BOPV 08/02/1990), que se constituyó como un centro de asesoramiento y apoyo en el área de atención a alumnos con necesidades educativas especiales.

En el País Vasco, prácticamente todos los alumnos están escolarizados en los centros ordinarios. Los *Berritzegunes*, Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa, creados en el año 2001 por medio del *Decreto 15/ 2001, de 6 de febrero*, son los encargados de asesorar a los centros y al profesorado en la atención al alumnado con n.e.e. Vienen a actualizar la hasta entonces red de Centros de Orientación Pedagógica (COP). Su funcionamiento y organización se regula por la Orden de 27 de marzo de 2001 del Consejero de Educación, Universidades e Investigación.

En estos centros existen la figura del Asesor/a de N.E.E. que interviene con el alumno y con sus familias, asesora al profesorado y orienta sobre la utilización de recursos específicos para dar respuesta a las necesidades especiales de los alumnos, dinamiza y coordina los planes de formación del profesorado en este campo y es el responsable del trabajo de coordinación y trabajo en equipo de los agentes que inciden en el campo de las N.E.E (art 4).

Navarra

En Navarra, con anterioridad a la LOGSE, ya existían servicios educativos para la Educación Especial: Centros de Educación Especial, Centros de Integración preferente de minusvalías motóricas y auditivas, servicios de atención a las minusvalías específicas y profesores de apoyo a las NEE en los centros ordinarios.

El Departamento de Educación y Cultura consideró entonces necesario, articular todos estos servicios y crear una estructura capaz de proporcionar las ayudas pedagógicas necesarias y que permitiese unificar los criterios de actuación de los servicios de la Administración Educativa y de aquellos servicios desarrollados por entidades de iniciativa social en el área educativa. El 1 de marzo de 1993, se crea por *Decreto Foral 76/1993*, de 15 de marzo, el *CREENA* (Centro de Recursos de Educación Especial) y fue desarrollado por *Orden Foral 57/1996*, de 20 de febrero. (BON 29/03/1996).

Es un centro de información, asesoramiento y prestación de recursos en materia de Educación Especial, que tiene por objeto facilitar la ordenación y organización de la Educación Especial en Navarra y proporciona ayudas y recursos en respuesta a las demandas de los centros (Decreto Foral, art. 1).

Las funciones del Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra que indica el art. 2, son las siguientes:

1. La difusión y aplicación de las normativas y criterios determinados por el Departamento de Educación y Cultura en materia de Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.).
2. La elaboración de estudios, informes y propuestas para la planificación y el desarrollo de la atención a las N.E.E.
3. La creación y actualización permanente de un fondo documental, bibliográfico y tecnológico sobre la Educación Especial abierto a la consulta de profesores, profesionales y padres de la comunidad educativa, así como la difusión de la información relevante para los distintos colectivos y la promoción de experiencias y estudios de investigación sobre las N.E.E.
4. El estudio y valoración de las N.E.E. que presenten los alumnos con minusvalías físicas, psíquicas, sensoriales o conductuales y los alumnos superdotados. La determinación de las ayudas educativas que precisen y la propuesta de modalidad de escolarización correspondiente, así como la elaboración y

- adaptación de materiales curriculares e instrumentos de valoración e intervención.
5. La valoración y propuesta de modalidad de escolarización en las solicitudes de ingreso en Centros y Unidades de Educación Especial.
 6. El apoyo específico a los Centros escolares para la atención de los alumnos con minusvalías físicas, psíquicas, sensoriales, conductuales, y de los alumnos superdotados de manera que se realicen:
 - Intervenciones directas de personal especializado para el tratamiento de las N.E.E.
 - Préstamo de materiales e instrumentos especiales de acceso al currículo.
 - Asesoramiento al profesorado en las adaptaciones curriculares o programaciones pertinentes.
 - Colaboración en la formación del profesorado para la atención a las N.E.E.
 7. La escolarización de alumnos con N.E.E. permanentes, cuando estas no puedan ser atendidas en un Centro educativo ordinario, a través de los Centros y Unidades de Educación Especial.
 8. La detección temprana de niños con minusvalías y el asesoramiento a sus familias para el ingreso en el sistema educativo y para el conocimiento y utilización de los recursos educativos específicos.
 9. La coordinación y colaboración con organismos, instituciones y asociaciones que presten servicios a las personas con minusvalías, para la integración social del minusválido y la atención global de las necesidades que presente.
 10. Cuantas otras le sean atribuidas reglamentariamente.

Y según el art.3, el Centro de recursos se estructura en las siguientes áreas:

1. Área de Información y Medios. Constituida por tres Unidades que desarrollan las funciones relacionadas con la recopilación, elaboración, difusión y promoción de la información y recursos materiales para la adecuada atención a las N.E.E.:
 - Unidad de Información.
 - Unidad de Documentación y Bibliografía.
 - Unidad de Recursos Materiales y Nuevas Tecnologías.
2. Área de Valoración y Apoyo Educativo. Constituida por cinco Módulos o equipos, integrados por profesionales de distintas cualificaciones que llevan a cabo la

identificación y valoración de las N.E.E. que presentan los alumnos y establecen, en cada caso, planes de actuación para la respuesta educativa adecuada:

- Módulo de Visuales.
- Módulo de Audición y Lenguaje.
- Módulo de Psíquicos.
- Módulo de Conductuales.
- Módulo de Motóricos.

También se establece una tercera área, que viene especificada en el art. 4, el Área de Atención Directa, que se configura como un espacio de coordinación para los Centros y Unidades de Educación Especial existentes en Navarra, canaliza las directrices del Departamento de Educación y Cultura en lo relativo a escolarización en Centros específicos y facilita la necesaria apertura de los Centros Específicos hacia el sistema educativo ordinario estableciendo cauces de conexión con los servicios de las Áreas del Centro de Recursos.

En la actualidad, el CREENA, dispone de tres áreas, el área de atención a necesidades educativas especiales, el área de atención a necesidades educativas específicas y el área de gestión, información y medios (CREENA, 2015)

El ámbito de actuación del CREENA, se extiende a toda la Comunidad Foral de Navarra. Tiene su sede en Pamplona, y existe otra extensión del CREENA en Tudela.

Aragón

En Aragón se crea, en el año 2002, por el *Decreto 281/2002, de 3 de septiembre*, el Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural (CAREI). Esta iniciativa parte con el fin de prestar apoyo a todos los centros educativos de infantil, primaria, secundaria y adultos de Aragón en cualquiera de los aspectos relativos a la población inmigrante en la Comunidad Autónoma y se pone en funcionamiento a partir del curso 2002/2003. Su organización y funcionamiento se aprobarán en la *Orden de 11 de julio de 2007*, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte.

Este Centro de Recursos cambia su denominación específica, pasando a constituirse como Centro Aragonés de Recursos para la Educación Inclusiva (CAREI), con la *Orden de 20 de noviembre de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y*

Deporte: El “Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural” (CAREI), cuya denominación genérica pasa a ser Centro de Innovación y Formación Educativa. Asimismo, cambia su denominación específica, que pasa a ser “Centro Aragonés de Recursos para la Educación Inclusiva” (CAREI).

Su dependencia funcional se atribuye a la Dirección General de Política Educativa y Educación Permanente que cuenta entre sus competencias la gestión de la educación permanente y formación del profesorado, así como la innovación y orientación educativa de la Comunidad Autónoma de Aragón. El CAREI proporciona formación especializada y dinamiza programas promovidos por la Administración Educativa. De esta forma ha dado un giro hacia la educación inclusiva, tal y como la define la UNESCO (2005), como un proceso orientado a responder la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación.

En esta Comunidad también existe un servicio de Centro de Recursos, en el *CPEE "Gloria Fuertes" de Teruel*. Este servicio surgió en el curso escolar 2005/06 para dar respuesta a las continuas demandas de asesoramiento de distintos centros educativos e instituciones del radio de influencia del colegio en dos ámbitos: el de trastornos del tono y el movimiento y el de dificultades en lenguaje y comunicación. Desde entonces se llevan a cabo valoraciones, implementación de programas de mejora y seguimiento en esas áreas, de alumnado de toda la provincia de Teruel. La gestión del funcionamiento del Centro de Recursos la realizan dos profesionales del centro, que dedican media jornada escolar a dicha función.

Algunos programas se llevan a cabo en los centros donde este alumnado está escolarizado y en otros casos, acuden al Gloria Fuertes varias veces por semana en horarios que les permitan seguir sus estudios adecuadamente. Estos programas se realizan por derivación del Equipo Psicopedagógico de Andorra para asistir a atención ambulatoria de fisioterapia al centro. Además del alumnado con discapacidad intelectual que asiste a tiempo completo o en escolarización combinada al "Gloria Fuertes", también se acoge a alumnado que no presenta ningún tipo de discapacidad intelectual, pero sí física para intervenciones de fisioterapia, logopedia y psicomotricidad. Se realizan coordinaciones con los colegios y la colaboración con la

familia es permanente. El centro dispone de esta y otra más amplia información en su página web².

Castilla y León

En el portal educativo *educacyl*, existe un *Centro de Recursos Online* que se denomina *CROL* (Junta de Castilla y León, 2015). Es un espacio web con recursos educativos catalogados curricularmente y espacios temáticos diferenciados, entre los que se encuentra un espacio dedicado a la inclusión educativa. En este espacio encontramos materiales, experiencias y recursos para la atención a la inclusión y a los alumnos con necesidades educativas especiales. Estos recursos proceden del trabajo de diferentes profesionales y los profesionales de la Comunidad también pueden aportar sus propias experiencias, una vez que se valoren positivamente por parte de las Comisiones creadas al efecto. De esta forma pueden pasar a formar parte de este catálogo de recursos³.

Como antecedentes a los Centros de Recursos en la Comunidad hemos encontrado que, en Burgos, existió un colegio de niños sordos, de niñas sordas y de niños subnormales, creado en régimen de Patronato en 1973. Se trataba del Centro de Educación Especial *Santa María la Mayor* que se creó en convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Diputación Provincial. Entre los objetivos de este Centro se encontraba su utilización como medio de formación del personal y para el estudio e investigación en el campo de la Educación Especial (Ojeda, 2007, pp. 96-97). Aquí tenemos el inicio de un Centro de Recursos para la Educación Especial con dos facetas: formativa e investigadora.

² <http://www.colegiogloriafuertes.es/>

³ Información proporcionada en la reunión de Directores de inicio de curso 2015-16, CFIE de Burgos, el 10/10/2015.

3.2.2.1.2. Comunidades que van transformando los Centros de Educación Especial en Centros de Recursos

En este grupo, incluimos aquellas Comunidades que han regulado o están regulando la transformación de los Centros de Educación Especial como Centros de Recursos.

Destacan entre las otras de este grupo, las Comunidades de Murcia y de Castilla-La Mancha, al ser las comunidades que ya han regulado los Centros de Educación Especial como Centros de Recursos: La primera como tal y la segunda como centros de apoyo y asesoramiento. Lo han hecho a través de respectivas Órdenes. Cantabria también lo va regulando durante cuatro cursos, a través de Instrucciones de funcionamiento para cada curso escolar. El resto lo va indicando en su normativa de una forma general.

Comunidad Valenciana

El *Decreto 39/1998, de 31 de marzo*, del Gobierno Valenciano, de ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales, en su artículo 30, establece que la Administración educativa promoverá la vinculación y colaboración de los centros docentes de Educación Especial con el conjunto de centros y servicios educativos de su sector, con objeto de que la experiencia acumulada por los profesionales y materiales existentes en ellos puedan ser conocidos y utilizados para la atención de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales escolarizados en los centros docentes de régimen ordinario y que los centros de Educación Especial se constituirán, progresivamente, en centros de recursos educativos para los centros docentes del sector.

También se establece que los centros docentes de Educación Especial en función de la disponibilidad de recursos y siempre que quede garantizada la atención del alumnado del propio centro, podrán atender, en régimen ambulatorio, a los alumnos y alumnas escolarizados en centros docentes de régimen ordinario y a los no escolarizados en edades correspondientes al primer y segundo ciclo de Educación Infantil que precisen tratamientos individualizados y que la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia determinará los criterios de organización para el desarrollo de lo dispuesto en este artículo.

Con la *Resolución de 31 de junio de 2000*, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa y Política Lingüística, por la que se dictan instrucciones para el curso 2000-2001 en materia de ordenación académica y organización de la actividad docente de los centros específicos de Educación Especial de titularidad de la Generalitat Valenciana, dispone que los centros específicos de Educación como centros de recursos abiertos a la comunidad educativa, junto con la atención al alumnado con necesidades educativas especiales graves y permanentes, prestarán otros servicios como la atención temprana, la atención ambulatoria o la oferta de programas de Garantía social de la modalidad de n.e.e.

En el apartado séptimo se indica que para no interferir ni repercutir negativamente la prestación de servicios personales a través del SAAPE, sobre la atención educativa al alumnado escolarizado en el centro específico, los centros públicos de Educación Especial podrán solicitar recursos personales complementarios para atender este alumnado.

ORDEN de 16 de julio de 2001 se ha regulado la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros de Educación Infantil (2º ciclo) y Educación Primaria. La prestación de servicios a cargo de otros profesionales relacionados con la Educación Especial (fisioterapeuta, médico...) podrá hacerse a través del Servicio de Atención Ambulatoria y/o Previa a la Escolarización (SAAPE) existente en los actuales centros específicos de Educación Especial, unidades específicas de Educación Especial y centros y colegios de Educación Infantil y Primaria que escolarizan preferentemente alumnado con n.e.e. derivadas de una determinada discapacidad.

Los centros específicos de Educación Especial, que se conciben como centros de Recursos para la localidad o zona, desempeñan las siguientes tareas complementarias:

1. Asesorar a maestros y profesionales que disponen en sus centros de alumnado con necesidades educativas especiales.
2. Atender con carácter previo a la escolarización obligatoria al alumnado que, en el tramo de edad 0-6 años, presenta necesidades educativas especiales.
3. Prestar con carácter ambulatorio servicios específicos: logopedia, fisioterapia,...
4. Servir de consulta en temas relacionados con recursos materiales y equipamiento didáctico: fondo bibliográfico, documentos curriculares, instrumentos de comunicación, etc.

Región de Murcia

La experiencia de configurar los Centros de Educación Especial como Centros de Recursos se inicia en esta Región en el curso 1997/98, con carácter experimental. Fue valorada de forma positiva, realizando un importante número de actuaciones en los centros de infantil, primaria y secundaria (BORM 15/10/2003).

Con la *Orden de 25 de septiembre de 2003*, de la Consejería de Educación y Cultura (BORM 15/10/2003), regula el funcionamiento de los centros de Educación Especial de la Región de Murcia, como centros de recursos. Se definen como servicios educativos de la Consejería de Educación y Cultura que colaboran con los centros docentes para que la tarea del profesorado se adecue a las necesidades educativas especiales del alumnado.

Los objetivos que se plantean para estos centros son:

- ✓ Apoyar la labor docente desarrollada en los Centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, así como Centros de Enseñanzas de Régimen Especial y de Adultos, en su caso, de forma que los principios de integración y normalización sean una realidad en las escuelas, a cuyo efecto los centros de recursos contarán con los recursos personales y materiales necesarios.
- ✓ Favorecer e impulsar el intercambio de experiencias educativas que permitan a los alumnos con necesidades educativas especiales, beneficiarse de entornos normalizados, y al resto de los alumnos un aprendizaje de la aceptación y enriquecimiento en la diversidad.
- ✓ Establecer vínculos de relación con otros servicios de la Consejería de Educación y Cultura, así como con otras Instituciones.(Disposición segunda)

En la Disposición tercera de la Orden se determinan sus funciones:

1. Detección de demandas de los Centros del sector.
2. Apoyo a la labor educativa: uso y préstamo de materiales y ayudas técnicas, colaboración en la adaptación del currículum, asesoramiento en programas de intervención...
3. Asesoramiento y formación: sistemas de comunicación aumentativa, ayudas técnicas, actuaciones ante necesidades sanitarias, tratamiento de la

- alimentación en alumnos gravemente afectados, habilidades de autonomía personal y social, conductas problemáticas, etc.
4. Seguimiento e intervención con alumnos, integrados en grupos ordinarios, en aulas especializadas, en escolarización combinada e incluso en el centro de Educación Especial.
 5. Colaboración con los Equipos de Orientación la identificación y evaluación de las necesidades de los alumnos y en la orientación a sus familias.
 6. Fomento de experiencias de intercambio con otros centros educativos y contribuir a la dinamización de la comunidad educativa propia y de los centros de su ámbito geográfico de actuación.
 7. Cualquier otra tarea que se derive del ejercicio de su profesión y les atribuya la Dirección General de Enseñanzas Escolares.

La constitución de los centros de Educación Especial como centros de recursos, así como el ámbito territorial de actuación, tiene que ser autorizados por la Dirección General de Enseñanzas Escolares teniendo en cuenta las propuestas del Servicio de Atención a la Diversidad (Disposición cuarta).

La configuración de los Centros de Educación Especial, públicos y concertados, como Centros de Recursos es impulsada y favorecida desde la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, de esta forma se potencia la colaboración de los centros de Educación Especial con el conjunto de centros y servicios educativos del sector y la experiencia acumulada por los profesionales y los materiales existentes en los Centros de Educación Especial, pueden ser conocidos y utilizados para la atención de alumnos con necesidades especiales, escolarizados en los centros ordinarios (Región de Murcia, 2015).

En la Orden de 3 de mayo de 2011 (BORM 12/05/2011), por la que se regulan la implantación, desarrollo y evaluación de las enseñanzas a impartir en los Centros Públicos y Privados concertados de Educación Especial, en su art.31.2 se indica:

“El apoyo de los profesionales que desempeñen tareas como centro de recursos, es esencial y dinamizador también en el propio centro de Educación Especial. Se tendrá en cuenta para la elección de dichos profesionales, la experiencia contrastada y especialización en determinados ámbitos, así como su capacidad de trabajo en equipo.”

Y en el 34.2:

“Del mismo modo se impulsará la publicación de materiales impresos y digitales innovadores que favorezcan la atención a la diversidad del alumnado, la edición de guías de información sobre la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales dirigidas a la comunidad escolar y de materiales didácticos destinados a los procesos de enseñanza y aprendizaje de este alumnado, promocionando el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, dinamizando el empleo del equipamiento técnico específico y el acceso a la cultura. Se estimulará y promoverá la realización de proyectos de innovación en los centros de Educación Especial y aulas abiertas que procuren respuestas metodológicas basadas en las vivencias y experiencias del alumnado”

Los Centros de Recursos y de Educación Especial de la Región de Murcia se han convertido en espacios para la investigación y la innovación porque desde los equipos de profesionales que en ellos trabajan se han desarrollado en los últimos años importantes y destacados trabajos, materiales y documentos de apoyo a la atención a la diversidad.

En el marco de esta configuración de los Centros de Educación Especial de la Región como Centros de Recursos, se ha establecido una red de apoyo para garantizar el acceso a la TIC de los alumnos con necesidades educativas especiales, se conoce por el proyecto CRETA (Centro de Recursos de Tecnologías de Ayuda), iniciativa pionera en España y Europa, según refiere María Dolores Hurtado Montesinos (2002), Coordinadora del Proyecto Creta del C.P.E.E. “Pérez Urruti” (Churra, Murcia).

Todos los Centros de Recursos cuentan con un Departamento de Tecnologías de Ayuda. El objetivo es servir de apoyo y asesoramiento a toda la Comunidad Educativa, ayudar en la mejora de la calidad de la respuesta educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, a través de la Integración Curricular de las Nuevas Tecnologías, y por medio de los recursos materiales y personales.

Este proyecto se enmarca dentro del Proyecto Plumier (Reverte, 2001), de la Consejería de Educación y Universidades de la Región de Murcia, que pretende que la comunidad educativa esté capacitada para usar las nuevas tecnologías en el proceso

de enseñanza aprendizaje y que todos los centros docentes públicos tengan acceso a internet y a los recursos multimedia.

Baleares

En esta Comunidad en el capítulo VI del Decreto 39/2011, de 29 de abril, (BOIB 05/05/2011), dedicado a los centros de Educación Especial, se consideran a estos centros como un entorno educativo muy especializado, que posibilita el desarrollo integral de las capacidades de cada uno de los alumnos para llegar al máximo de autonomía social, personal y laboral, a través de una enseñanza de calidad (art25.2).

En este Decreto se propone que los centros de Educación Especial se constituyan progresivamente en centros de asesoramiento, de servicios y de recursos especializados, poniéndose a disposición de los centros ordinarios para colaborar en la normalización e inclusión de los alumnos en entornos educativos menos restrictivos (art.25.5) y que complementen a los centros ordinarios, con servicios específicos de apoyo directo a los alumnos con necesidades educativas especiales de carácter grave (art.25.6).

Galicia

En la Comunidad Autónoma de Galicia el *Decreto 229/2011 de 7 de diciembre*, que regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes, en su Cap. III, Art. 20. 6, establece que los Centros de Educación Especial, para efectos de organización y funcionamiento, contarán con regulación específica adaptada a sus peculiaridades. En el Art. 20. 7, hace referencia a los centros de Educación Especial como centros de recursos específicos, que pondrán a disposición de los centros ordinarios los materiales y recursos de que disponen, centralizando los recursos más especializados y ejerciendo las labores de asesoramiento u atención ambulatoria que se determinen. Igualmente se fomenta el intercambio de experiencias y la difusión de buenas prácticas docentes.

Siguiendo esa normativa, encontramos los siguientes centros de recursos activos en el curso 2012/13 (Xunta de Galicia, 2013):

El CEE "Nosa Señora do Rosario", que funciona en horario de tarde como Centro de Recursos prestando atención en el ámbito de Audición y Lenguaje a alumnos/as de diferentes centros educativos públicos y privados concertados del área de A Coruña y alrededores. Está atendido por dos maestras de Audición y Lenguaje y una auxiliar-cuidadora.

El CEE "Manuel López Navalón" que cuenta entre sus servicios con un Centro de Recursos también relacionado con la especialidad de Audición y Lenguaje. Su principal objetivo es proveer de recursos, materiales y personales a los centros que lo solicitan. Esta atención es diversa dependiendo de las demandas y de las necesidades de cada centro así como de las condiciones de proximidad geográfica.

Se destacan las siguientes funciones (García y Fernández, 2011):

- Identificación de necesidades de comunicación y de lenguaje del alumnado para el que se solicita la atención. Se realiza una valoración y se redactan orientaciones y pautas individualizadas de actuación que desarrollarán los centros ordinarios y/o las familias. Si hay disponibilidad, se establecen sesiones de atención educativa directa (atención ambulatoria) o se realiza un seguimiento a lo largo del curso.
- Atención ambulatoria del alumnado. La atención ambulatoria supone además:
 - Coordinación con las familias.
 - Coordinación con los centros ordinarios.
 - En ocasiones se realizan visitas a los centros para realizar actividades conjuntas con el grupo en el que se escolariza el alumno.
- Banco de recursos, con servicio de préstamo desarrollando actividades de:
 - Recopilación de recursos, catalogación y puesta a disposición de la comunidad.
 - Investigación, diseño, elaboración y adaptación de recursos educativos.

En este centro también se realizan tareas de investigación, desarrollo e innovación en materia de recursos de apoyo y accesibilidad a través de un grupo de trabajo

denominado "Accegal". Accegal es un proyecto de colaboración entre el Centro de Educación Especial Manuel López Navalón, y el Grupo de Tecnologías de la Información (GTI) de la Escuela de Ingeniería de Telecomunicación (Universidad de Vigo) para la elaboración de soluciones de accesibilidad basadas en dispositivos móviles⁴.

Andalucía

En esta Comunidad ya se estableció desde La *Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación*, la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales desde los principios de normalización e integración escolar, garantizando la existencia de espacios y tiempos compartidos con el resto de la comunidad escolar para facilitar el proceso de integración. En el art.28.1 del *Decreto 147/2002, de 14 de mayo*, se volverá a insistir en la existencia de esos espacios y tiempos compartidos para facilitar el proceso de integración.

Hemos encontrado experiencias realizadas en dos Centros de Educación Especial que se presentaron en las III Jornadas de Prácticas Educativas en Centros de Educación Especial de Andalucía. Se trata de los colegios CDPEE El Molinillo de Córdoba y CDPEE Ángel Rivière de Sevilla (Ortiz, 2006) (Pechero, 2006).

En el primer centro, el CDPEE El Molinillo de Córdoba, desde el curso 2002/03 realizan actividades con el objetivo de abrir el Centro a la Comunidad Escolar, con proyectos donde se oferta la utilización del Centro y todos sus recursos a otros Colegios del municipio, y la posibilidad de integrar a sus alumnos en algunas de las actividades realizadas en dichos colegios. En estas jornadas presentaron los proyectos "Taller de jardinería", "Escuela de espalda" y "Actividades complementarias y extraescolares" (Ortiz, 2006).

Con estos proyectos se ha pretendido rentabilizar los recursos humanos, técnicos y materiales en beneficio de los alumnos de los centros ordinarios, integrar al centro específico mediante la apertura del mismo a la comunidad Educativa y facilitar las interrelaciones entre el alumnado del centro específico y el de los centros ordinarios.

⁴ <http://www.accegal.org/%C2%BFquienes-somos/>

En el CDPEE Ángel Rivière de Sevilla, tratan de ofrecer a la comunidad educativa los recursos tanto humanos como materiales, que el centro posee. Se pretende convertir, con la ayuda de las distintas administraciones educativas, al CDPEE Ángel Rivière en un centro de referencia para todos los profesionales y en un punto de encuentro para compartir experiencias, investigaciones, materiales, etc. que ayude a entender mejor la intervención educativa con los TEA (Pechero, 2006).

El proyecto se denomina “El CDPEE Ángel Rivière como centro integral de recursos abierto a la comunidad educativa”, con el objetivo de llevar a cabo la aplicación de un programa de asesoramiento e información sobre técnicas de intervención, metodología y materiales específicos, dirigido al profesorado y a los profesionales que intervienen con este alumnado, el apoyo para la aplicación de estrategias de intervención con el alumnado y la elaboración y adaptación de material didáctico.

Posteriormente en esta Comunidad con el Acuerdo de 20 de marzo de 2012, 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 (BOJA 02/04/2012), en el objetivo 1 se propone consolidar el papel de los centros específicos de Educación Especial en el marco de un sistema educativo inclusivo. Esto se tiene previsto realizar con la difusión de las buenas prácticas de los centros de Educación Especial como centros abiertos a la comunidad y con la adaptación de determinados centros públicos específicos de Educación Especial como centros de referencia o de recursos para la comunidad educativa.

Castilla la Mancha

En Castilla la Mancha se crearon con el *Decreto 43/2005, de 26 de abril* los Centros Territoriales de Recursos para la Orientación, la Atención a la Diversidad y la Interculturalidad (CTROADI) Estos centros han estado funcionando como centros de información, asesoramiento especializado y prestación de recursos para la atención del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Han dispuesto de los siguientes servicios:

- Asesoramiento especializado al desarrollo de las actuaciones orientadoras en los centros (Área de orientación educativa y profesional).

- Respuesta de calidad a las diferencias que presenta el alumnado en función de su capacidad intelectual, problemática de conducta y alteraciones del desarrollo, de la personalidad o discapacidades físicas o sensoriales, con especial atención a la diversidad de los centros educativos (*Área de necesidades educativas especiales*).

Han sido un instrumento de la Consejería de Educación y Ciencia para garantizar la coordinación y dinamización de la orientación educativa y profesional, para servir de apoyo especializado y complemento a la acción orientadora desarrollada en los centros educativos y para el fomento de experiencias de innovación e investigación (Servicio de Información sobre Discapacidad, 2015).

Ha estado dirigido a toda la comunidad educativa y entre sus objetivos figuraban:

- Colaborar con los servicios de orientación de los centros educativos en la detección temprana y el asesoramiento sobre la escolarización de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.
- Colaborar en una mejor respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas.
- Préstamo y difusión de materiales educativos.
- Colaborar con las instituciones, organismos y servicios de la región.
- Colaborar en la coordinación y dinamización de la labor orientadora (CISC, 2015).

Estos Centros de Recursos han estado vigentes hasta el 1 de septiembre de 2007 que, con la *Resolución de 1 de septiembre de 2007*, (DOCM 26/09/2007), se regularon con carácter experimental, las *actuaciones de Asesoramiento y Apoyo Especializado* por parte de los Centros de Educación Especial de titularidad pública de la Comunidad. Esta Resolución consolida las iniciativas ya iniciadas para permitir la transformación de los centros de Educación Especial en centros de recursos abiertos al entorno, de acuerdo con el modelo educativo de Castilla- La Mancha y con el modelo educativo promulgado en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Posteriormente con la *Orden 2 de julio de 2012* ya se determina que los centros de Educación Especial funcionen como centros de asesoramiento y apoyo especializado, y que cuenten con una coordinadora o coordinador que la directora o el director tendrán que nombrar (Anexo. Instrucciones, punto 56), entre los profesores del centro y que tiene que desarrollar las siguientes funciones:

- a) Canaliza las demandas de asesoramiento y apoyo especializado y elabora la propuesta de respuesta al Equipo de orientación y apoyo para las situaciones planteadas.
- b) Facilita el préstamo y asesoramiento de recursos materiales de acceso al currículo.
- c) Coordina la elaboración de materiales específicos adaptados y ayudas técnicas, asesora en el uso adaptado de las tecnologías de la información y la comunicación.
- d) Favorece e impulsa la apertura del centro al entorno, el uso de sus instalaciones y el intercambio de modelos de buenas prácticas que permitan a las alumnas y los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo beneficiarse de entornos normalizados.
- e) Cualquier otra tarea que se derive del ejercicio de su profesión y les atribuya la Dirección general con competencias en atención a la diversidad.

También figura en el anexo de dicha Orden que una de las funciones de la Comisión de Coordinación Pedagógica es fijar los criterios generales para desarrollar las actuaciones de asesoramiento y apoyo especializado a los centros educativos del sector (Anexo. Instrucciones, punto 51.e).

Palomares Ruiz (2002, 2004) indica que el libro Blanco de la Educación en Castilla-La Mancha recoge las nuevas funciones de los CEE como Centros de Recursos y entre esas funciones encontramos la de integrar Unidades Terapéuticas de Atención Temprana, programas de apoyo a las familias y asesoramiento y orientación a los profesionales de Centros Ordinarios.

Con el *Decreto 66/2013, de 3 de septiembre*, por el que se regula la atención especializada y la orientación educativa y profesional del alumnado en la Comunidad

Autónoma de Castilla-La Mancha, en su art.30.5 se indica que “Se consideran a los Centros de Educación Especial como centros de recursos, para la respuesta a la atención a la diversidad, abiertos a los profesionales de su ámbito geográfico y al resto de la comunidad educativa, con el fin de proporcionarles servicios que, por su especificidad, no estén disponibles en los centros ordinarios correspondientes.”

Estos centros disponen de una estructura multiprofesional de orientación educativa formado por el orientador, el maestro especialista en Audición y Lenguaje, el profesor técnico de servicios a la comunidad y los graduados en Enfermería y Fisioterapia. Su función principal es ser apoyo al tutor, al profesorado y al equipo directivo en el desarrollo de sus funciones (art. 30.1)

Cantabria

La Ley de Cantabria (2008), que dedica el Capítulo I del Título II a la Atención a la Diversidad, como el resto de normativa educativa de esta Comunidad, establece que los centros deben disponer de los recursos necesarios para proporcionar una atención adecuada a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Así, desde el curso 2012/13, se han ido dictando Instrucciones de la Dirección General de Innovación y Centros Educativos, referidas al funcionamiento de los centros de Educación Especial como Centros de Recursos para la Educación Especial. Son cuatro Circulares en cursos sucesivos que pretenden regular estos centros hasta que no se desarrolle normativa al efecto.

Se concibe el Centro de Recursos para la Educación Especial (CREE) como un servicio educativo especializado que colabora con el profesorado de los centros ordinarios y específicos, y con el resto de personal de atención educativa complementaria de los mismos, para ofrecer una respuesta adecuada a las necesidades específicas de apoyo educativo de carácter grave asociadas a:

- Necesidades educativas especiales: discapacidades físicas, psíquicas y sensoriales.
- Graves trastornos de la comunicación y el lenguaje (Circular curso 2012/13).

En Cantabria existen tres Centros de Recursos para la Educación Especial, dos se encuentran en centros de Educación Especial y uno en un Centro Ordinario. Prestan sus servicios, previa solicitud, a centros ordinarios (Infantil, Primaria, Secundaria y Personas Adultas) correspondientes a los sectores geográficos que se les ha asignado y que se detallan a continuación:

- Sector de Laredo. Atendido por el *CREE Pintor Martín Sáez* (Laredo)
- Sector de Camargo. Atendido por el *CREE Parayas* (Camargo)
- Sector de Torrelavega. Atendido por el *CREE Ramón Laza* (Cabezón de la Sal) (Circular curso 2015-16)

Las funciones que desempeñan los profesionales del CREE son las siguientes:

- a) Asesoramiento y apoyo técnico al profesorado en:
 - El diseño y elaboración de adaptaciones curriculares individuales para el alumnado con necesidades educativas especiales y/o graves trastornos de la comunicación y el lenguaje.
 - La propuesta de intervención con el alumnado, mediante estrategias de modelado al profesorado, durante un periodo limitado de tiempo.
 - La propuesta de actuaciones y programas específicos relativos a la comunicación y el lenguaje, las habilidades sociales, las habilidades para la vida diaria y la utilización de las TIC en el campo de la Educación Especial.
 - La utilización de recursos y materiales adaptados: ayudas técnicas, equipamiento y mobiliario, Sistemas Alternativos y Aumentativos de la Comunicación (SAAC), hardware y software, bibliografía específica, etc.
- b) Elaboración de materiales didácticos que sirvan como modelo al profesorado, así como orientaciones para facilitar la respuesta educativa al alumnado objeto de su atención. Del mismo modo mantendrán actualizados los recursos bibliográficos, informáticos o de otra índole. Para la difusión de los materiales emplearán el recurso institucional del portal educativo Educantabria.
- c) Apoyo a las iniciativas de los centros destinadas a ofrecer orientaciones y asesoramiento a las familias con hijos/as que presentan el tipo de necesidades específicas de apoyo educativo mencionadas anteriormente.

- d) Colaboración en los procesos de actualización y formación permanente del profesorado a instancias de la Unidad Técnica de Orientación y Atención a la Diversidad.
- e) Difusión al profesorado y resto de los profesionales del propio centro o aulas de Educación Especial de la formación especializada en la que participen, a fin de colaborar en la actualización permanente de los mismos.
- f) Intervención directa con el alumnado que presenta trastornos graves de conducta, señalados en la instrucción segunda.
- g) Cualquier otra que, en el ámbito de sus competencias profesionales, le sea asignada por la Dirección General de Ordenación e Innovación (Circular, curso 2013-14)

La demanda de intervención será cumplimentada por el orientador/a del centro, con el visto bueno del director/a, y enviada al Centro de Recursos correspondiente (Circular curso 2014-15).

El centro o aula de Educación Especial que asume funciones como Centro de Recursos tiene profesorado, designado por la Administración educativa, dedicado a tiempo completo al desarrollo de las mismas. Este profesorado pertenece a las especialidades de Pedagogía Terapéutica o Audición y Lenguaje y se reserva a la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, la potestad de asignar profesores de otras especialidades u otros profesionales para desempeñar este tipo de funciones (Circular curso 2014-15).

La Dirección General de Ordenación e Innovación también vela por la formación especializada del personal del CREE (Circular, curso 2015-16)

En el trabajo realizado sobre los Centros de Recursos de esta Comunidad, Pérez Gutiérrez (2015) indica que estos ayudan a construir un modelo de escuela única y común para todos. Coincidimos con la autora en que las dinámicas, procesos y estrategias y/o recursos que utilizan los CREE en la Comunidad de Cantabria, al igual que otros centros de Educación Especial de nuestro país, contribuyen al desarrollo de una escuela más inclusiva.

En las Tablas 3.2 y 3.3, recogemos las Comunidades que cuentan con Centros de Recursos y la normativa que los regula. En ambas tablas se sigue un orden cronológico en la creación de los Centros de Recursos. Las hemos distribuido en los dos grupos que

indicábamos anteriormente: 1. Comunidades que disponen de Centros de Recursos de ámbito regional o autonómico (Tabla 3.2) y 2. Comunidades que contemplan en su normativa la conversión de los Centros de Educación Especial en Centros de Recursos (Tabla 3.3).

COMUNIDAD AUTÓNOMA	AÑO	TIPO DE CENTRO DE RECURSOS	NORMATIVA QUE LO REGULA
CATALUÑA	1989 1989 2012	<i>Centros de recursos educativos para deficientes auditivos</i> Centro de recursos educativos para deficientes auditivos de Cataluña (CREDAC) Centro de Recursos para Deficientes Visuales (CREDAV)	<i>Orden de 11 de abril de 1989 (DOGC 19/04/1989)</i> <i>Orden de 11 de mayo (DOGC 26/05/1989)</i> <i>Orden ENS/141/2012, de 18 de mayo, (DOGC 4 de junio)</i>
PAÍS VASCO	1990 2001	Centro Especializado de Recursos Educativos del País Vasco, Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (Berritzegunes) con carácter de Servicios de Apoyo a la Educación	Decreto 9/1990, de 23 de enero (BOPV 08/02/1990) Decreto 15/2001, de 6 de febrero (BOPV 16/02/2001)
NAVARRA	1993	CREENA (Centro de Recursos de Educación Especial)	<i>Creación: Decreto Foral 76/1993, de 15 de marzo (BON 15/03/1993)</i> <i>Desarrollo: Orden Foral 57/1996, de 20 de febrero. (BON 29/03/1996)</i>
ARAGÓN	2013	CAREI (Centro Aragonés de Recursos para la Educación Inclusiva)	<i>Orden de 20 de noviembre de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, de creación por transformación de centros de formación permanente del profesorado e innovación educativa, de titularidad de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA 12/12/2013).</i>
CASTILLA Y LEÓN	2015	CROL (Centro de Recursos Online) Educación Inclusiva.	Sin normativa actual. <i>(http://www.educa.jcyl.es/crol/es/educacion-inclusiva)</i>

Tabla 3.2 Comunidades con Centros de Recursos Autonómicos.

COMUNIDAD AUTÓNOMA	AÑO	FUNCIONES DEL CEE	NORMATIVA QUE LO REGULA
COMUNIDAD VALENCIANA	1998	CEE progresivamente centros de recursos	<i>Decreto 39/1998, de 31 de marzo, del Gobierno Valenciano, de ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales (DOCV 17/04/1988)</i>
	2000	Servicios del CEE : 1. Atención temprana. 2. Atención ambulatoria. 3. Programas de Garantía Social modalidad Educación Especial.,	<i>Resolución de 31 de junio de 2000, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa y Política Lingüística, por la que se dictan instrucciones para el curso 2000-2001 en materia de ordenación académica y organización de la actividad docente de los Centros Específicos de Educación Especial de titularidad de la Generalitat Valenciana.</i>
REGION DE MURCIA	2003	CEE como Centros de Recursos: 1. Apoyar la labor docente de los Centros Ordinarios. 2. Favorecer e impulsar el intercambio de experiencias. 3. Establecer vínculos de relación con Instituciones.	<i>Orden de 25 de septiembre de 2003 de la Consejería de Educación y Cultura por la que se regula el funcionamiento de los centros de Educación Especial como centros de recursos (BORM 15/10/2003)</i>

BALEARES	2011	<p>CEE progresivamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Centros de asesoramiento, servicios y recursos especializados. *Colaboración Centros Ordinarios. *Servicios específicos de apoyo directo. 	<p><i>Decreto 39/2011, de 29 de abril, por el cual se regula la atención a la diversidad y la orientación educativa en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos. (BOIB 05/05/2011)</i></p>
GALICIA	2011	<p>CEE como Centros de Recursos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Materiales y recursos. 2. Labores de asesoramiento. 3. atención ambulatoria. 3. Intercambio de experiencias y buenas prácticas. 	<p><i>Decreto 229/2011, de 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia en los que se imparten las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (DOG 21/12/2011)</i></p>
ANDALUCIA	2012	<p>CEE Centros de Referencia o de Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Colaboración con los centros ordinarios para facilitar la integración 	<p><i>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 (BOJA 02/04/2012)</i></p>

CASTILLA LA MANCHA	2012	CEE centros de asesoramiento y apoyo	Orden de 02/07/2012, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se dictan instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los centros públicos de Educación Especial en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM 03/07/2012).
CANTABRIA	2012	CEE centros de recursos para la Educación Especial(CREE):	Circular de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de Cantabria por la que se dictan instrucciones referidas al funcionamiento de los centros de recursos para la Educación Especial correspondientes al curso 2012-2013 (Circular, 2012)
	2013	*Atención y asesoramiento a centros ordinarios y específicos.	Circular de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de Cantabria por la que se dictan instrucciones referidas al funcionamiento de los centros de recursos para la Educación Especial correspondiente al curso 2013-2014 (Circular, 2013)
	2014		Circular de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de Cantabria por la que se dictan instrucciones referidas al funcionamiento de los centros de recursos para la Educación Especial correspondiente al curso 2014-2015 (Circular, 2014)
	2015		Circular de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa por la que se dictan instrucciones referidas al funcionamiento de los centros de recursos para la Educación Especial correspondiente al curso 2015 – 2016 (Circular, 2015)

Tabla 3.3. Comunidades con Centros de Recursos de apoyo a la escuela inclusiva.

Como hemos podido observar, la transformación de los Centros de Educación Especial en Centros de Recursos, con su respectiva normativa reguladora como tales, solo se ha realizado en dos Comunidades Autónomas: Castilla la Mancha y Murcia, a través de respectivas Órdenes que regulan su organización y funcionamiento. También Cantabria lo está llevando a cabo en los últimos cuatro años pero a través de las Circulares de inicio de curso. Otras, como Valencia, Baleares, Galicia y Andalucía, lo contemplan en su normativa de forma general.

Cataluña se ha incluido en el grupo de las Comunidades con Centros de Recursos de ámbito autonómico Tabla 3.2. y no en la Tabla 3.3, pues a pesar de que durante dos cursos se convocó concurso público para la selección, con carácter experimental de programas y servicios de apoyo (con la *Resolución EDU/3233/2010 de 7 de octubre*), después no se ha continuado oficialmente con la experiencia.

Cinco Comunidades: Madrid, Extremadura, Asturias, Canarias y la Rioja, no se han recogido en las Tabla 3.2 y 3.3, al no haber encontrado ni Centros de Recursos ni normativa propia que haga referencia de alguna forma a Centros de Recursos autonómicos o al papel de los centros de Educación Especial como Centros de Recursos.

Las otras tres Comunidades Autónomas: País Vasco, Navarra y Aragón, incluidas en la Tabla 3.2, tienen Centros de Recursos para la Educación Inclusiva, con carácter general. En este grupo aunque no existe normativa que lo regule en la actualidad, hemos incluido a Castilla y León considerando al Centro de Recursos On Line (CROL), un Centro de Recursos virtual para la inclusión educativa, en proceso de consolidación.

Posiblemente, uno de los obstáculos que pueden encontrarse los centros para la evolución hacia el nuevo papel se deba a que la organización de los centros de Educación Especial se regula aún por el *Real Decreto 82/1996, de 26 de enero* (BOE 20/02/1996), por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria, y no se ha hecho efectivo aún la aprobación de los Reglamentos Orgánicos para los Centros de Educación Especial.

Otra de las posibles razones de esta escasa conversión la encontramos en Cereza (2000) que sostiene que la histórica falta de relación entre los centros de Educación Especial y los ordinarios se ha debido más al desconocimiento mutuo y el aislamiento

de los CEE que a la falta de voluntad. Tras su experiencia en el tránsito de un CEE a un centro de recursos, plantea los siguientes cambios que cree necesarios en un CEE que aspire a lograrlo (p. 428):

- Estructura organizativa más flexible, en la que los diferentes profesionales del CEE tengan funciones, responsabilidades y horarios diferenciados.
- Especialización diferenciada de los maestros, en función de sus responsabilidades educativas concretas.
- Prioridad en la formación continuada de los profesionales del centro para mejorar su competencia y servir de recurso más válido para familias y docentes de centros ordinarios.
- Mayor dotación de recursos materiales (fondo bibliográfico, equipamientos informáticos) y personales (plantillas adecuadas a la nueva realidad del centro).
- Potenciar la cultura colaborativa que ayude al CEE a superar el tradicional aislamiento del trabajo individual y les permita sensibilizar y a apoyar a los profesionales de los centros ordinarios para favorecer la inclusión de los acnees
- Diseñar formas de colaboración específica con los profesores de ESO que se ajusten más a la complejidad curricular y a la falta de experiencia de los profesores.
- Creación de un equipo itinerante multiprofesional para apoyar la inclusión en centros ordinarios.
- Apertura del centro al exterior y colaboración con diferentes entidades.
- Favorecer la participación de los padres y profesores en la elaboración y gestión de propuestas escolares y extraescolares.

Abundando en todo ello, entre las medidas de aplicación inmediata necesarias para avanzar hacia un mayor desarrollo de la educación inclusiva en España, expertos como Casanova (2011, p.21) proponen la “transformación de los centros de Educación Especial en centros de asesoramiento, apoyo especializado y recursos, dirigidos a la adecuada atención educativa del conjunto del alumnado”.

Tras estudiar el estado de la cuestión, nos preguntamos por la evolución y la situación actual del tema en el contexto español:

¿Qué ha ocurrido en los últimos 30 años, desde que comenzaron los primeros pasos hacia la inclusión? ¿Los centros de Educación Especial han aumentado o disminuido su matrícula? ¿Se han mantenido únicamente como escuelas receptoras de alumnos con grave discapacidad? ¿Se han convertido en centros de recursos para la escuela ordinaria y la comunidad en último término? ¿Qué apoyos prestan a la inclusión? ¿Con qué colectivos y entidades colaboran? ¿Cómo se desarrolla esa colaboración? ¿Qué factores son necesarios para que sean o incrementen su labor como centros de recursos?

Por la propia experiencia, fundamentada además con la revisión que hemos realizado de la normativa y la producción científica referida a estudios y experiencias, podemos decir que muchos centros en distintas Comunidades van poniendo en práctica y van trabajando hacia esta conversión de los centros de Educación Especial en Centros de recursos, aunque no esté regulado normativamente en su Comunidad. Trabajos colaborativos, experiencias innovadoras, nuevas actitudes y habilidades de los profesionales, materiales y servicios que disponen los Centros de Educación Especial, son muchas veces desconocidos hasta por los mismos compañeros especialistas que trabajan en los Centros Ordinarios. Son recursos que se disponen, que se tienen que hacer más visibles y que se tiene que contar con ellos para hacer más efectiva la deseada inclusión educativa. Un papel importante también lo han de jugar las Administraciones para contar con este recurso y hacerlo visible.

En la siguiente parte del trabajo vamos a pasar del análisis teórico-normativo de esta primera parte a un análisis práctico. Vamos a intentar analizar la realidad y la percepción que tienen los mismos protagonistas: los profesionales de los centros específicos que son los que día a día están trabajando y haciendo posible que esta conversión de los centros sea una realidad.

III.

PARTE II.

ESTUDIO EMPIRICO

4. Objetivos de la investigación

El interés que nos acerca a la realidad de los Centros de Educación Especial está directamente relacionada con una función que la UNESCO (1994) indicó como fundamental y es la evolución de esta tipología de centros hacia el asesoramiento, para la mejora de la inclusión, a los centros ordinarios.

Ya han pasado un número importante de años y, es por ello que nos planteamos los siguientes objetivos y las siguientes preguntas en la presente investigación:

1. Conocer el papel que están desarrollando en la actualidad los Centros de Educación Especial en inclusión educativa en el contexto español.
¿Se está implementando el papel de asesor en los centros de educación especial a los centros ordinarios?
¿Las legislaciones autonómicas promueven este modelo?
¿Se cuentan con recursos personales y materiales adecuados para realizar esta función?

2. Diseñar un Perfil de un Centro de Educación Especial como Centro de Apoyo a la Educación Inclusiva en Castilla y León.
¿Están interesados los Centros de Educación Especial de Castilla y León en desempeñar esta función?
¿Se puede diseñar un modelo de consenso?

5. Diseño de investigación

Para intentar llegar a los objetivos planteados y responder a las preguntas que nos formulamos se realiza un diseño mixto (Creswell y Plano Clark, 2011). Específicamente, nos orientamos a un modelo de complementación (Bericat, 1998), que en nuestro caso se inicia con una fase cuantitativa, a través de la aplicación de un cuestionario, y una fase cualitativa, por medio de una Técnica Delphi.

Antes de abordar en profundidad el proceso metodológico, debemos señalar cómo la percepción de la sencillez de los métodos de investigación se debe, en muchos casos, a que *“los investigadores retiran los andamios después de levantar sus edificios intelectuales, sin dejar apenas rastro de las penalidades e incertidumbres de la construcción”* (King, Keohane y Verba, 1994:23) y por esto el proceso de construcción

y análisis da la sensación de previsible y mecánico (Meltzoff, 2000). Ante ello, optamos por dar una amplia información del diseño metodológico, de las diferentes opciones que barajamos en momentos de duda y las decisiones que tomamos. Todo ello para que permita a otros investigadores caminar sobre nuestros pasos y llegar a sus propias conclusiones, sean éstas coincidentes o no con las nuestras.

5.1. Metodología: Instrumentos y técnicas de recogida de información

5.1.1. Cuestionario

El cuestionario se puede definir, según Albert (2007), como el instrumento que permite la recogida de información a través de la formulación de un conjunto de preguntas. Esas preguntas constituirán las preguntas necesarias para obtener la información que se persigue por parte del investigador.

Entre las ventajas que presenta este instrumento destacamos las siguientes (Torrado Fonseca, 2004): características de versatilidad (capacidad de adaptación), coste, tiempo requerido para recogida de información y tipos, cantidad y calidad de la información que permite recoger.

Lukas y Santiago (2004) también señalan algunas limitaciones que no debemos olvidar: las preguntas planteadas deben ser formuladas con un significado unívoco, la información obtenida puede ser superficial y se encuentra un elevado riesgo de preguntas no contestadas. Por su parte (Bisquerra, 2004) indica, entre las desventajas, el tiempo necesario para su análisis, la preparación y práctica que requiere la elaboración de preguntas claras y relevantes y que los encuestados tratarán muchas veces de dar la respuesta que consideran correcta.

Para reducir estas debilidades se seleccionará un panel de expertos, como veremos más adelante, que realice una validación de cada una de las cuestiones formuladas.

En nuestro caso, dado que el cuestionario será auto aplicado y on-line, requiere de unas atenciones especiales que trataremos de explicar.

5.1.1.1. Elaboración del cuestionario

En la construcción de una herramienta de estas características debemos tener en cuenta la finalidad a la que se dirige, la población a la que se orienta y los recursos de que disponemos (Cohen y Manion, 2002).

Martínez González (2007) proponen las siguientes fases:

1. Identificar la información que buscamos y las variables según las características de los individuos y contextos del estudio.
2. Decidir sobre el tipo de cuestionario (tipo de preguntas).
3. Redactar un primer borrador.
4. Revisión y reformulación de las preguntas, las opciones de respuestas. Si fuera necesario preparar una estructura del cuestionario.
5. Comprobar la calidad por medio de la aplicación a una muestra o la revisión por expertos
6. Elaborar el cuestionario definitivo.

Para la elaboración de nuestro cuestionario se realizó una primera búsqueda de instrumentos que podían ser de interés. Para ello se accedió a las siguientes fuentes:

- Redinet. Red de información educativa que recoge investigaciones, innovaciones y recursos producidos en España.
- SID. Servicio Educativo sobre Discapacidad y
- Eurydice España-REDIE (Web).

Encontramos los siguientes trabajos, cuyos instrumentos, no pudiéndose aplicar en su totalidad en nuestro caso, han aportado la estructura o preguntas para avanzar en los objetivos deseados:

- a) El Cuestionario HBSC para el Centro Educativo (Roberts et al., 2009)⁵. Se utiliza el modelo presentado por el Ministerio de Sanidad y Servicios Sociales e Igualdad.

⁵ El Ministerio de Sanidad y Servicios Sociales e Igualdad del Gobierno de España cuenta con una adaptación al español del cuestionario disponible en:
<http://www.msssi.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/promocion/saludJovenes/docs/cuestionarios/cuestionariosCEducativo.pdf>

- b) Estudio de la Fundación ONCE sobre la educación especial (ONCE, 2009).
- c) Problemas psicosociales en los puestos de trabajo de Educadoras/es de Educación Especial (CCOO Valencia, 2013).
- d) La evaluación de la calidad en los centros de educación especial. Una prueba piloto (Font, Alomar y Mas, 2004).
- e) Prácticas inclusivas de los docentes en la convivencia escolar y en la organización y funcionamiento de los centros de educación primaria de la zona norte de Córdoba (Ramírez y Muñoz, 2012).

5.1.1.2. Validación

Una vez identificadas las variables y construido el cuestionario que nos podía servir de referencia (Martínez González, 2007) se siguieron los pasos que indicamos:

En el primer momento se solicitó la validación del cuestionario a través del juicio de expertos (Corral, 2009) en dos niveles:

- De una parte se solicita la opinión de 5 expertos universitarios.
- De otra, enviándolo a dos directores de sendos Colegios de Educación Especial (Zamora y Aranda de Duero- Burgos-).

Cada uno de los jueces realizó los comentarios oportunos respecto a:

- La formulación de algunas preguntas.
- Modificación del tipo de respuestas.
- Propuesta de nuevas preguntas o campos de trabajo.

Todos los comentarios y propuestas fueron analizados e incorporados a la propuesta final.

El resultado fue supervisado de nuevo por los profesores universitarios.

5.1.1.3. Estructura final

El cuestionario consta de una parte previa en el que se solicitan datos sociodemográficos: la persona que contesta, si es hombre o mujer, cargo que ocupa, (se solicitó que cumplimentase el cuestionario alguna persona del equipo directivo, Director/a, Jefe/a de estudios o Secretario/a por entender que tiene un conocimiento y visión más amplia del centro), teléfono y dirección de correo electrónico de contacto. También se requieren los datos del centro: Tipología: publico/privado/concertado, nombre, dirección, localidad, provincia, Comunidad Autónoma y el año de creación.

En la primera parte (preguntas 1 a la 10), se solicitan datos sobre los profesionales con los que contaba el centro en sus inicios y los datos del curso 2013-14 (curso que corresponde a las fechas de administración del cuestionario), número de alumnos que estaban matriculados en el centro cuando comenzó a funcionar y con los que contaban en ese curso y el número de alumnos que tenían en escolarización combinada.

Posteriormente, se pide que se señalen los recursos de que dispone el centro y si considera que el centro funciona como centro de recursos de apoyo a la escuela ordinaria.

Para conocer los apoyos que puede estar proporcionando cada colegio, se pregunta si se asesora y se realiza préstamo de recursos materiales, los profesionales que lo realizan y número de horas de colaboración y actividades desarrolladas por el centro, dejando abierta la posibilidad de que se pueda indicar algún recurso que no se hubiese nombrado.

El segundo bloque, (preguntas 11 a la 22), va dirigido a conocer el asesoramiento que puede estar realizando el centro. Se demanda que se indique qué personas, profesionales o instituciones lo han solicitado, qué tipo de asesoramiento se ha demandado y de qué forma lo resuelve el centro.

También se pregunta si en el centro se realizan diferentes tipos de prácticas de formación y si colaboran con equipos e instituciones y la forma en que se realiza esa colaboración

El último bloque de preguntas (preguntas 23 a la 33), está dirigido a conocer la colaboración con la Universidad y otras Instituciones en proyectos de investigación tanto teóricos como prácticos, en la elaboración de materiales y en la realización de

actividades de formación. En este bloque también se encuentran las preguntas sobre la participación en proyectos de ámbito nacional o europeo.

La pregunta número 31 recoge las opiniones sobre las necesidades que tiene el centro para que pueda funcionar como un verdadero centro de recursos de apoyo a la inclusión educativa o para que mejore en la función que ya realiza en este sentido.

También se deja abierta la posibilidad de que puedan añadir algún comentario que les parezca interesante y que no se haya tratado en el cuestionario.

5.1.1.4. Envío del cuestionario

En la provincia de Burgos y en la Comunidad Autónoma de Castilla y León se solicitaron todos los permisos pertinentes para iniciar la investigación. Esta fase se inicia en marzo de 2014. Una vez obtenida la respuesta positiva, se inician los envíos a los centros de la Comunidad Autónoma.

En el caso del resto de comunidades se realizó una búsqueda de correos electrónicos a través de distintas fuentes:

- El portal del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte,
- Los portales educativos de las 17 Comunidades Autónomas y de Ceuta y Melilla
- El portal educativo del SID (Servicio Educativo sobre Discapacidad)
- A través de buscadores de colegios TODOEDUCA (todoeduca.com) y EDUCATECA (educateca.com).

Según datos del Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2014), se estima que para el curso 2013/14 en España habría 477 Centros Específicos de Educación Especial, de los cuales 195 son de titularidad pública y 282 concertada/privada.

Por su parte, la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015), finalmente indica que los Centros Específicos de Educación Especial que se contabilizaron en el curso 2013-14 fueron en realidad 470, de los cuales 187 eran públicos y 283 privados/concertados.

En nuestro caso, se envió el cuestionario por e-mail a los 420 centros de los que pudimos conseguir su dirección electrónica.

Se realizaron varios envíos. El primero, entre el 23 de Marzo y el 6 de Abril de 2014, a colegios públicos; el segundo, entre el 27 y 29 de Abril, a los colegios públicos que no habían contestado todavía y se añadieron en esta segunda ocasión envíos a los colegios privados; y un tercer envío, entre el 4 y el 11 de junio, para intentar llegar a la muestra prevista (tratando de obtener también alguna respuesta de todas las Comunidades Autónomas para que todas estuvieran representadas y si fuera posible, llegar a tener 100 cuestionarios contestados). Como se ha dicho, en total se pudo enviar el cuestionario a 420 centros: 195 a colegios públicos y 225 a privados/concertados. La recogida de cuestionarios se cerró el 15 de Octubre de 2014.

5.1.2. Técnica Delphi

La técnica Delphi es una técnica de consenso encuadrada dentro de la metodología cualitativa (Ruiz, 1999). Para Ruiz Olabuénaga (1999) es una técnica de investigación sociológica perteneciente al tipo de entrevista de grupo en profundidad. Estas entrevistas permiten recoger información y aspectos subjetivos de las personas: creencias, valores, opiniones o conocimientos que de otra forma sería difícil de obtener (Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995). Suponen, además, encuentros entre el investigador y los informantes para tratar de comprender las perspectivas que tienen estos sobre el tema objeto de investigación (Taylor y Bodgan, 1987).

Esta técnica se aplica a los componentes de un grupo de expertos para conocer su opinión y buscar un consenso, pero sin reunirlos físicamente en un espacio físico y sin permitir la interacción directa entre los componentes del mismo (Ruiz Olabuénaga, 1999). González Rey (2007) sostiene que la participación de expertos de un mismo campo asegura el análisis en profundidad de las distintas perspectivas. Se les solicita que, a partir de una formulación previa, aporten sugerencias y propuestas y a través de rondas sucesivas generar una teoría que refleje una opinión y una visión que represente a todo el grupo. A medida que avanza la investigación, la teoría o formulación inicial se va transformando o enriqueciendo con las aportaciones consensuadas de todos los participantes (Landeta, 2002; De La Herrán, 2005).

Como ventajas de la utilización de esta técnica, frente a la reunión de grupos en la que se convoca a los expertos para que en directo realicen aportaciones e intercambien opiniones, se destacan (Ruiz Olabuénaga, 2003):

- *Anonimato*. Los sujetos entrevistados (grupo de expertos), son tratados de forma individual y anónima, de manera que los demás no llegan a saber qué opina cada uno de ellos. El proceso se realiza a través de correo electrónico, lo cual facilita también la colaboración, agiliza el proceso y permite al experto aportar las sugerencias que considere oportunas sin problemas de interferencia, cortes o interrupciones.
- *Retroalimentación controlada*. En cada fase los expertos exponen su opinión y así se van enriqueciendo los resultados. Tras cada ronda o fase en la que se solicita información al panel de expertos, se devuelve un resumen de las opiniones expresadas e información sobre el grado de consenso de cada una de ellas.
- *Representatividad*. El grupo de expertos representan facetas profesionales directamente relacionadas con el objeto de estudio.
- *Triangulación*. Estrategia de investigación mediante la cual un mismo objeto de estudio se afronta desde diferentes perspectivas o momentos temporales. La triangulación ayuda a evitar la subjetividad de los resultados, pues estos se obtienen desde distintas perspectivas, a través de distintos investigadores o fuentes (Rodríguez, Pozo y Gutiérrez, 2006; Sabariego, Massol y Dorio, 2004).-En nuestra investigación utilizamos la denominada “*triangulación del investigador*” que supone la implicación en el proceso de varios investigadores o expertos, de forma que los datos son constantemente validados por el grupo (Denzin, 1978, 1988; citado por Mucchielli, 2001).
- *Independencia*. Favorece el poder tener una opinión diferente sin sentirse presionados por el resto y se evita que los líderes impongan sus opiniones.

También Ruiz Olabuénaga (1999) añade otras ventajas de la técnica Delphi: libera al experto de la tendencia a seguir la opinión de los “líderes”, elimina las presiones o el compromiso de tener que acomodarse a la tendencia del grupo, evita la posibilidad de que una persona ejerza demasiado influjo en el resto, iguala las oportunidades de que

todos los expertos tengan las mismas posibilidades de ofrecer argumentos y plantear opiniones y motiva a los participantes al poder comprobar que sus opiniones se contrastan con la de otros expertos, con la misma información y legitimidad profesional.

La técnica Delphi es y seguirá siendo una importante metodología de recogida de datos, con una amplia variedad de aplicaciones y usos para obtener información de quienes están inmersos en el tema de estudio (Chien Hsu y Sandford, 2007; Kezar y Maxey 2014). En el terreno educativo se ha usado para conocer las características de un modelo didáctico promotor de la igualdad en los centros escolares (Moreno, Padilla y Vélez, 2002), para indagar sobre la formación e-learning en las universidades (Cabero y cols., 2009) o para la validación de enseñanzas didácticas (Bravo y Arrieta, 2005). Particularmente en educación especial, ha servido para identificar las mejores prácticas para la evaluación del desempeño docente (Cody, 2015) o para estudiar las dificultades en la transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual (Pallisera, Fullana, Vilà Suñé y Martín, 2013), entre otros numerosos estudios.

En nuestra investigación, hemos desarrollado esta técnica considerando las tres fases que conlleva (Mucchielli, 2001):

- *Envío de un cuestionario al panel de expertos a distancia.* El panel de expertos responde al mismo y lo devuelve al investigador.
- *Síntesis de las respuestas.* El investigador sistematiza y categoriza las respuestas recibidas, devolviendo de nuevo la información al grupo. Aquellas respuestas con menor nivel de consenso se especifican en el reenvío para dar oportunidad al grupo de expertos de revisarlas.
- *Nuevo cuestionario.* Elaboración de un nuevo cuestionario, donde se recogen las aportaciones recibidas que tienen mayor nivel de acuerdo. Este proceso se repite hasta que, por aproximaciones sucesivas, se logra alcanzar el mayor nivel de consenso por parte de todos los expertos. Tras cada envío, se informa a cada experto sobre si sus respuestas coinciden o no con la mayoría, y en el caso de que difieran notablemente de la opinión general, se le pide que explicita las razones de su disenso.

Según Tojar (2006: 270-271), en la técnica "... se pide a los expertos (panel a distancia) que se pronuncien sobre el desarrollo futuro de un fenómeno. Se busca un pronóstico,

una estimación sobre el desarrollo o la tendencia futura de una situación compleja". En el caso que nos ocupa, se les pide que, a partir de las propuestas iniciales de directivos de 88 colegios de educación especial, desarrollen el perfil de los centros de educación especial que pudieran funcionar como centros de recursos en Castilla y León.

Así, partiendo de las respuestas obtenidas en la pregunta 31 del primer cuestionario, "¿Qué cree que necesitaría su centro para que funcionara como un verdadero centro de recursos de apoyo a la inclusión educativa o para que mejorara la función que ya realiza en este sentido?", se elaboró otro para aplicar esta técnica, y tratar de llegar a un consenso entre los expertos participantes.

5.1.3. Selección de expertos

Entendemos por experto a aquellas personas que, por su itinerario profesional y/o personal, tiene profundo conocimiento de la realidad estudiada (Ruiz Olabuenaga, 1999)

Las características de esta investigación hacen que se proponga que la técnica se desarrolle con profesionales que cumplan los siguientes criterios:

- Desempeñar, o haber desempeñado, funciones relacionadas con la gestión de centro.
- Contar con al menos 5 años de experiencia en la gestión de centro, prioritariamente dirección. Y
- Contar con al menos 10 años de experiencia en la atención a la diversidad: Maestro PT, AL...

En el primer cuestionario enviado, Delphi 1, los apartados hacen referencia a aspectos relativos a la organización de servicios del CEE y de sus profesionales, a un posible Equipo Asesor que atendería la función de Centro de Recursos, a la colaboración/autorización/reconocimiento de la Administración educativa competente, etc.

Después de analizar las respuestas a este primer envío, se elaboró un segundo cuestionario, Delphi 2. En él se reflejaban los consensos y disensos obtenidos en el primer envío y se intentaba definir con claridad el perfil de un Centro de Recursos.

En el tercer envío, Delphi 3, se enviaron a cada centro las respuestas que habían dado al cuestionario anterior y las similitudes o discrepancias con el resto del grupo. Aquí se incorporaron las opiniones del centro que actualmente actúa como Centro de Recursos para la Escuela Ordinaria (CREO). Contando con estas opiniones, se pedía que se respondiese a ese tercer cuestionario.

En este cuestionario en cada uno de los apartados se siguió la siguiente estructura:

- Redacción inicial de la propuesta.
- Valoraciones y/o aportaciones, diferenciando las del grupo en su conjunto y las del directivo del centro que ya cuenta con experiencia como CREO.
- Modificación de la redacción inicial (si es necesario), indicando en color rojo los cambios.
- Finalmente, se recuerda a cada participante la valoración/aportación que realizó inicialmente, solicitándole su valoración final.

Con los resultados obtenidos con esta técnica, se ha elaborado un *Perfil de un Centro de Educación Especial como Centro de Apoyo a la Educación Inclusiva en Castilla y León*.

Los destinatarios de los cuestionarios de la primera fase (nacional), como ya se ha dicho anteriormente, fueron los miembros de los Equipos Directivo de los colegios: Director/a, Jefe/a de estudios o Secretario/a por entender que tienen un conocimiento y visión más amplia del centro que el resto de los profesionales que pueden trabajar en el mismo.

Para la técnica Delphi (Castilla y León), se solicitó que los cuestionarios fueran cumplimentados por el Director(a) del centro.

El proceso seguido para el desarrollo de esta técnica se presenta con detalle en el capítulo 6.

6. Análisis de datos

6.1. Análisis del Cuestionario

6.1.1. Descripción de la muestra

De los 420 cuestionarios enviados (195 a colegios públicos y 225 a privados/concertados) se recibieron, entre el 24 de marzo y el 8 de octubre de 2014, un total de 93 cuestionarios.

Después de la depuración de datos: dos colegios lo enviaron dos veces, otros dos contestaron pocas preguntas y no se sabía de qué colegio se trataba y en otro colegio lo cumplimentaron dos personas diferentes, tomamos por válidos un total de 88 cuestionarios, 50 de centros públicos y 38 de centros privados/concertados.

Incluimos en el Anexo I los datos más relevantes de los centros que han participado en el presente estudio (Nombre, Comunidad Autónoma, Localidad). En la redacción del informe no se aportarán nombres de los centros, indicando solamente el número que le ha sido asignado, para preservar el anonimato de los informantes.

Con los datos que contamos, siguiendo la fórmula de la selección de muestras para una población finita de Spiegel y Stephens (2009)⁶:

n. el tamaño de la muestra

N. Universo muestral

Z. El nivel de confianza

p. Proporción esperada

q = 1-p

E. Margen de error

Hubiera sido deseable contar con un número mayor de centros participantes que nos permitiera reducir el margen de error. No obstante, consideramos que la información obtenida es relevante, como veremos a lo largo del análisis.

$${}^6 n = \frac{NZ^2pq}{(N-1)E^2 + Z^2pq}$$

En la Tabla 6.1 encontramos los datos de los cuestionarios enviados a los centros y la respuesta recibida. Para conocer todo con mayor detalle, se presenta la distribución relacionada con la titularidad del centro.

Centros	N enviados	Tasa	N recibidos	Tasa	Tasa de respuesta
Públicos	195	46,43 %	50	56,82 %	25.64 %
Privados/Concertados	225	53,57 %	38	43,18 %	16.89 %
Total	420	100 %	88	100 %	20.95 %

Tabla 6.1. Relación de cuestionarios enviados y recibidos según la titularidad del centro.

El total de cuestionarios enviados es de 420, coincidiendo con todos los centros de los que se pudo conocer la dirección electrónica a través de la revisión que se ha indicado en el Capítulo 5.

A pesar de contar con un mayor porcentaje en la respuesta de los centros públicos (56,82%) que de los privados/concertados (43,18%), creemos que no son diferencias de relevancia y que no deben ser tenidas en cuenta para valorar ningún aspecto vinculado, por ejemplo, con el interés o motivación por el tema.

Como se observa en Gráfico 6.1, de los 88 cuestionarios que tomamos por válidos, 73 fueron contestados por el Director/Directora (83%), 7 por el Jefe/Jefa de Estudios (8%) y 8 por el Secretario/Secretaria (9,1%). Por tanto, la respuesta mayoritaria de los/as directores/as aparece con claridad.

Esta elevada implicación de los directores (Gráfico 6.1) se mantiene atendiendo la titularidad del centro. En los públicos el porcentaje entre Jefe/Jefa de Estudios y Secretario/Secretaria es el mismo (10%) y en los concertados es superior la respuesta del Secretario/Secretaria.

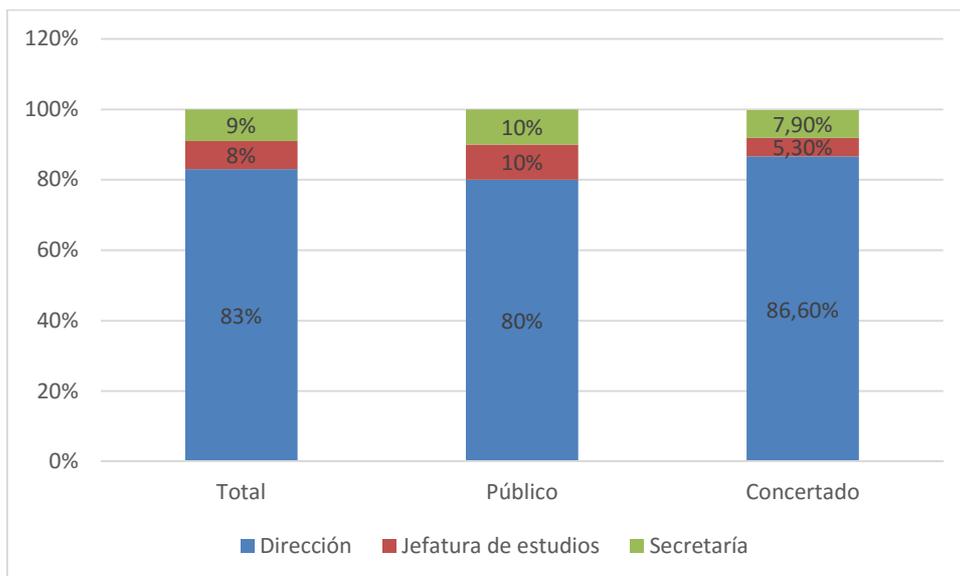


Gráfico 6.1. Tasa de respuesta según el cargo y la titularidad del centro.

En cuanto al sexo de los informantes, 48 son mujeres y 39 por hombres y en uno de ellos no se indicó el sexo de la persona que contestaba. Así, el porcentaje de mujeres que han contestado el cuestionario, (54,5%) es ligeramente superior al de hombres (44,3%) (Tabla 6.2).

	Total		Público		Concertado	
	N	%	N	%	N	%
Mujer	48	54,5	29	58,0	19	50,0
Hombre	39	44,3	21	42,0	18	47,4
NS/NC	1	1,1	0	0,0	1	2,6
Total	88	100	50	100,0	38	100,0

Tabla 6.2. Sexo de los informantes, según la titularidad del centro.

Según los datos proporcionados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015), encontramos que en la distribución del profesorado por sexo figura que el 20,5% del profesorado son hombres y el 79,5% son mujeres, pero no se especifica en el caso de los Equipos Directivos.

La muestra participante en este estudio presenta mayor porcentaje de mujeres en la dirección que de hombres, lo cual no se corresponde con las referencias de otros estudios en los centros ordinarios (Instituto de la Mujer, 2012). Entendemos que sería interesante continuar esta línea de trabajo, en el caso de poderse confirmar que los Centros de Educación Especial siguen una pauta diferente en este apartado concreto que relaciona la dirección y el sexo.

Los cuestionarios que se han recibido tienen como referencia a todas las comunidades autónomas, excepto de la Comunidad Foral de Navarra y de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla.

El mayor número de respuestas se ha obtenido de Cataluña (18), Castilla y León (18), Comunidad Valenciana (10), Madrid (10), Castilla la Mancha y el País Vasco (8). Con un número inferior de respuesta encontramos Andalucía y Galicia (4), Canarias (2), Asturias, Murcia y Aragón (2) y Cantabria, Extremadura e Islas Baleares (1).

Para presentar los datos de una forma más visual, incluimos el Gráfico 6.2



Gráfico 6.2. Número de centros participantes por Comunidades Autónomas.

Realizando una revisión por provincias, encontramos que Barcelona (12), Madrid (10), Girona (5), Burgos (5) y Valencia (5) están a la cabeza en el mayor número de cuestionarios respondidos. Así mismo, son muchas de las que no hemos recibido ninguna respuesta.

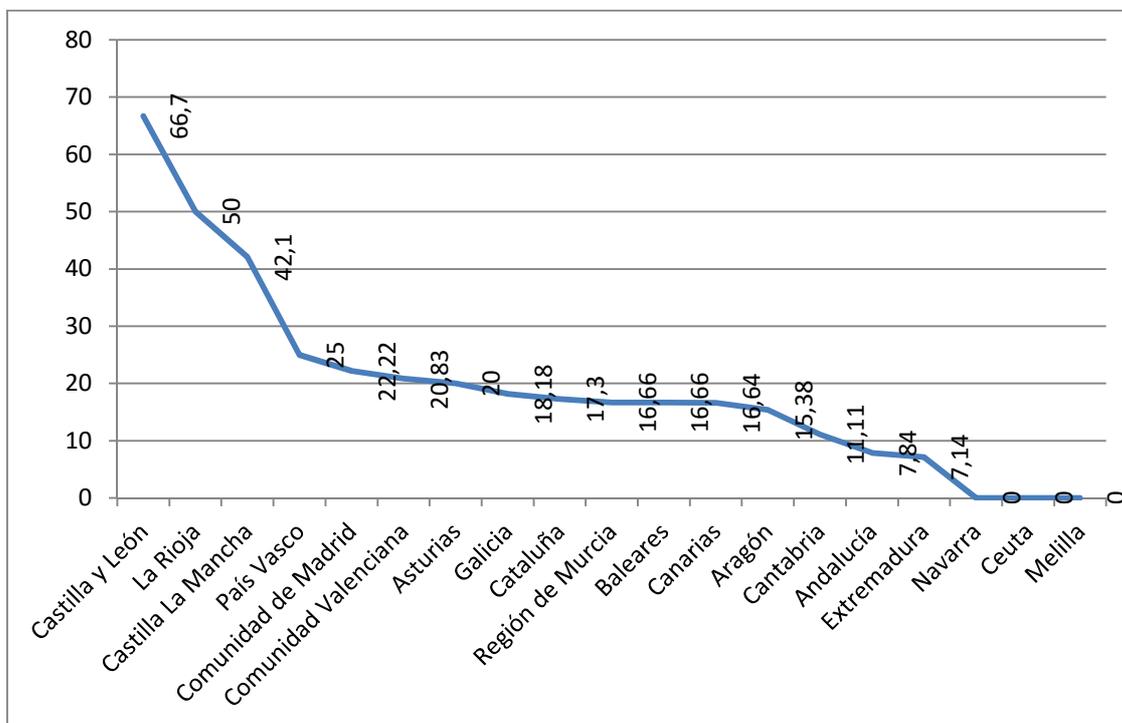
En la Tabla 6.3 figura el número y procedencia de los cuestionarios contestados en las distintas Comunidades Autónomas y las provincias de cada Comunidad.

Comunidad Autónoma	Provincia	N Recibidos	Comunidad Autónoma	Provincia	N Recibidos
Andalucía	Almería	2	Castilla y León	Segovia	1
	Cádiz	1		Soria	1
	Jaén	1		Valladolid	2
	TOTAL	4		Zamora	1
Aragón	Teruel	1		TOTAL	18
	Zaragoza	1	Cataluña	Barcelona	12
	TOTAL	2		Girona	5
Asturias	Asturias	2		Tarragona	1
	Baleares	1		TOTAL	18
Canarias	Las Palmas	1	Extremadura	Badajoz	1
	Santa Cruz de Tenerife	2	Galicia	A Coruña	1
	TOTAL	3		Pontevedra	3
Cantabria	Cantabria	1		TOTAL	5
	Castilla la Mancha	Albacete	3	La rioja	La Rioja
Cuenca		1	Madrid	Madrid	10
Toledo		4	Murcia	Murcia	2
TOTAL		8		País Vasco	Vizcaya
Castilla y León	Ávila	1	Guipúzcoa		1
	Burgos	5	TOTAL		3
	León	4	Valencia	Alicante	4
	Palencia	1		Castellón	1
	Salamanca	2		Valencia	5
TOTAL	10	TOTAL		10	

Tabla 6.3. Cuestionarios recibidos por provincias y Comunidades Autónomas.

Como se ha indicado, las Comunidades Autónomas que más han respondido han sido Castilla y León y Cataluña, con 18 participantes cada una. Sin embargo, analizando el porcentaje de respuesta en cada comunidad, los resultados son notablemente

diferentes como se representa en el Gráfico 6.3. Las Comunidades con mayor tasa de respuesta son: en primer lugar, Castilla y León, con un 66,7%, seguida por La Rioja con un 50% y Castilla La Mancha con 42,1%.



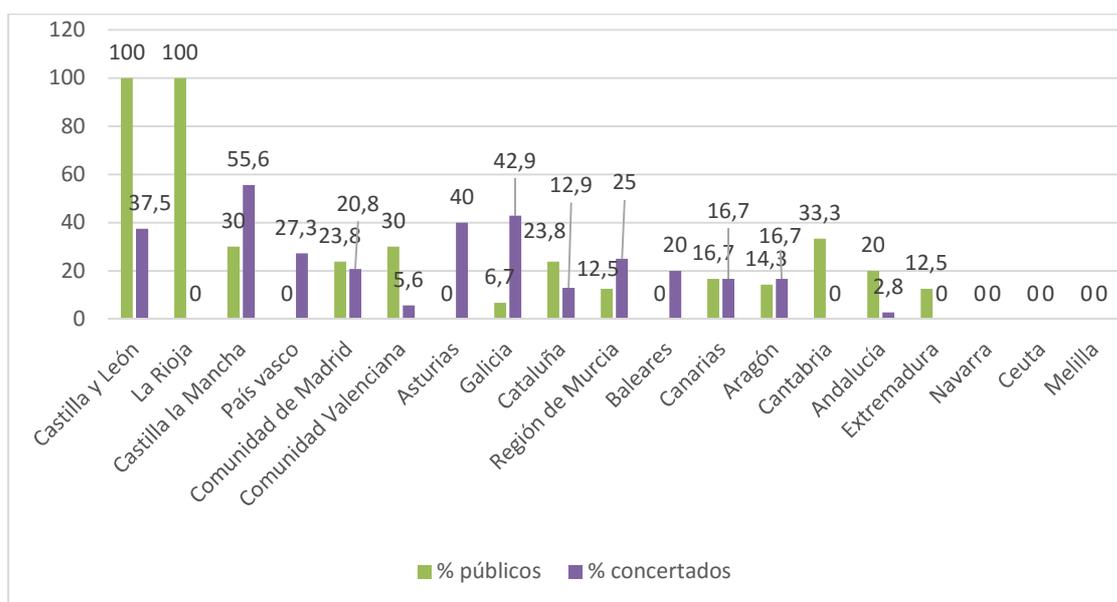
Gráfica 6.3. Porcentaje total de participación de las distintas Comunidades Autónomas.

Con una respuesta entre el 20 y el 25% encontramos la Comunidad de Madrid, la de Valencia y Asturias. Entre el 10 y el 19% están Galicia, Cataluña, Murcia, Baleares, Canarias, Aragón y Cantabria. En niveles inferiores se sitúan Andalucía y Extremadura. Como se ha indicado anteriormente, no se obtiene respuesta de la Comunidad de Navarra y las ciudades autónomas (Ceuta y Melilla).

Atendiendo a la titularidad (Gráfico 6.4), también los colegios públicos de la Comunidad de Castilla y León y de La Rioja se encuentran en el primer nivel, dado que en ambos casos han respondido el 100% de los centros. El resto de las comunidades autónomas se distribuyen entre el 6% de los centros públicos de Galicia al 30 % de Castilla-La Mancha.

No contamos con respuesta de centros públicos de País Vasco, Asturias y Baleares.

En relación con los centros privados/concertados, es Castilla-La Mancha la que se sitúa en primer lugar con un porcentaje del 55,6%, Galicia el 42,9%, el Principado de Asturias con un 40% y Castilla y León en cuarto lugar, con un 37,5%. El resto se distribuye entre el 2,8% de Andalucía y el 25% de Murcia.



Gráfica 6.4. Porcentajes de respuesta de los centros públicos y concertados de las distintas Comunidades Autónomas.

En el caso de centros privados/concertados no se han recibido respuestas de La Rioja, Cantabria y Extremadura.

6.1.2. Fecha de creación de los centros participantes

La mayoría de los centros responden a la pregunta sobre el año de su creación (92% de la muestra). No obstante, debemos tener en cuenta que en algunos casos puede resultar complicado aportar este dato, pues a lo largo de los años han ido cambiando de estructura jurídica, ubicación, nombre...

Encontramos que el número de años que lleva en funcionamiento cada centro varía desde 1864 (centro N65), el de mayor antigüedad, hasta el de creación más reciente,

en 2012 (centro N55). Por lo tanto, existe una relevante diferencia de experiencia en la muestra que se extiende a lo largo de 148 años.

En la Tabla 6.4 agrupamos los centros en tres períodos, según la fecha de su creación y las leyes educativas del periodo:

- Desde la Ley Moyano (1857) a la Ley General de Educación de 1970 (LGE), donde encontramos que el porcentaje de centros de nuestra muestra en este periodo es de 12,50%.
- Desde la Ley General de Educación (LGE) hasta la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE), donde se obtiene el porcentaje más alto, un 63,64%.
- A partir de esta fecha, hasta la actualidad, período de la inclusión escolar.

Periodo de creación del centro	Años	N	Tasa	Centro/año
De 1864 a 1970	106	11	12,50%	0,104
De 1971 a 1990	20	56	63,64%	2,8
De 1991 / 2012	22	15	17,05%	0,682
NS/NC	--	6	6,81%	---
Total	148	88	100,00%	0,595

Tabla 6.4. Número de centros de la muestra creados según los períodos legislativos.

El primer periodo recoge un tramo de 106 años y una creación de 11 centros, que transcurre en un contexto histórico muy amplio, con una incipiente atención educativa a las personas discapacidad en nuestro país. Es la época en la que los países emprenden políticas de lucha contra el analfabetismo y a favor del derecho a la educación para todos los alumnos. La sociedad civil tuvo gran protagonismo en estos frentes (Soriano, 2011).

Observamos que el 80% de los Centros de Educación Especial se han creado en los últimos 45 años, destacando las 2 décadas comprendidas entre 1970 y 1990, fechas de aprobación de 2 leyes que influyeron definitivamente en la educación especial y la

inclusión españolas: la Ley General de Educación (LGE, 1970), que consideró la educación especial como una modalidad del sistema educativo y la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), que convirtió la atención a la diversidad en uno de sus ejes.

Debemos llamar la atención sobre la década indicada, dado que la incidencia de construcción de Centros llega a cuadruplicar, como vemos en la Tabla 4, a otros momentos.

En el último periodo analizado, el porcentaje de creación de los centros de la muestra disminuye y se reduce a un 17,05%. Es el periodo en el que se publica el RD 696/1995, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, en el que se abren potenciales posibilidades de apoyo para los Centros de Educación Especial, con su configuración progresiva como centros de recursos educativos y el periodo de la Inclusión Educativa.

Los años en los que se crean mayor número de centros son 1982 (6 centros) y 1983 (7 centros). Les siguen con 5 centros, los años 1973, 1974, 1975 y 1986; como venimos indicando, todos ellos en el período de tiempo comprendido entre la LGE y la LOGSE. Debemos recordar con ello que es la LGE no solo es “la primera norma que otorga a la educación especial algo más que una dimensión cuantitativa –creación de plazas en centros especiales–”, sino que contempla los primeros atisbos de integración con la creación de aulas de educación especial en los centros ordinarios (Azúa, 1997). Así mismo, reconoce la responsabilidad del Ministerio de Educación en la dotación de recursos. España comenzará su incorporación al movimiento integrador en 1985, con la entrada en vigor del *Real Decreto de 6 de marzo de 1985, de Ordenación de la Educación Especial*, ya aludido anteriormente.

En la tabla 6.5 indicamos la distribución de la muestra en relación con el número de centros creados en cada Comunidad Autónoma.

En la Comunidad de Madrid tenemos centros creados en los tres periodos considerados anteriormente. De los que comenzaron a funcionar a partir de la Ley de 1990, el mayor número corresponde a la Comunidad Autónoma de Castilla y León, en total siete centros; le sigue la Comunidad Valenciana, con tres y Cataluña, con dos. Del resto de Comunidades tenemos, como máximo, un centro creado a partir de ese año.

Comunidad Autónoma	Año de creación	Número de centros	Comunidad Autónoma	Año de creación	Número de centros
Andalucía	1970	1	Cataluña	1973	1
	1982	1		1974	2
	1983	1		1975	2
	2007	1		1976	1
Aragón	1982	1		1977	2
	NS/NC	1		1979	1
Asturias	1964	1		1981	2
	1992	1		1983	1
Baleares	1975	1		1984	1
Canarias	1976	1		1987	1
	1986	1		NS/NC	1
	1990	1		Extremadura	1973
Cantabria	NS/NC	1	Galicia	1864	1
Castilla la Mancha	1973	1		1968	1
	1975	1		1984	1
	1980	1		1989	1
	1983	2	La Rioja	1981	1
	1986	1	Madrid	1961	1
	1998	1		1969	2
	NS/NC	1		1974	1
Castilla y León	1970	1		1982	2
	1973	1		1986	1
	1974	1		1988	2
	1979	1	2012	1	
	1982	1	Murcia	1974	1
	1983	1	2004	1	
	1986	1	País Vasco	1967	1
	1989	1		1978	1
	1992	1		1982	1
	1994	1	Valencia	1972	1
	1997	1		1973	1
	1999	1		1977	1
	2009	1		1983	2
	2010	1		1986	1
2011	1	1990		1	
NS/NC	3	1999		1	
Cataluña	1938	1		2000	1
	1968	1		2010	1
	1971	1			

Tabla 6.5. Año de creación de los centros por Comunidad Autónoma.

6.1.3. Dotación de profesionales del centro cuando comenzó a funcionar

Para conocer la evolución de la dotación de los centros participantes, se les ha consultado sobre los profesionales con los que comenzaron a trabajar. Tras conocer la gran variedad de los periodos en los que iniciaron la actividad, es razonable entender que algunos respondan a esta pregunta: NS/NC.

Las respuestas a esta pregunta están reflejadas en la Tabla 6.6.

Del conjunto de datos que se presentan destacamos que solamente un 4% de los centros inician su actividad sin la presencia de Profesores de Pedagogía Terapéutica (PT) y, paralelamente, es el perfil que tiene una mayor presencia en los centros (23,9%). El 63% inicia su actividad sin Enfermeros/enfermeras, siendo probable una tasa mayor, pues un 20% de ellos o desconocen la información o no responden a la misma. El 41,9% confirma que contaba con profesores/as de Audición y Lenguaje (AL). Casi la mitad (44,3%) confirman que no disponía de profesores técnicos, ni de fisioterapeutas (un 42,0%), aunque un 23,9% tenía un profesor técnico. No disponía tampoco de educadores un 31,8% y un 22,8% tenía o uno o dos educadores. La tercera parte de la muestra (33,0%) desconoce los datos relativos a los Auxiliares Técnicos Educativos (ATE), y un 19,3% no tenía a estos profesionales en sus inicios.

	N profesionales									
	0	1	2	3	4	5	< 5	Sin datos	NS/NC	Total
Profesores/as PT	4 4,5%	9 10,2%	10 11,4%	14 15,9%	6 6,8%	11 12,5%	21 23,9%	12 13,6%	1 1,1%	88 100%
Profesores/as AL	30 34,1%	20 22,7%	6 6,8%	6 6,8%	3 3,4%	1 1,1%	1 1,1%	13 14,8%	8 9,1%	88 100%
Profesores/as Técnicos	39 44,3%	8 9,1%	11 12,5%	5 5,7%	2 2,3%	1 1,1%	1 1,1%	13 14,8%	8 9,1%	88 100%
Fisioterapeutas	37 42,0%	21 23,9%	7 8,0%	2 2,3%	1 1,1%	0 0,0%	0 0,0%	11 12,5%	9 10,2%	88 100%
Enfermeros/as	56 63,6%	7 8,0%	3 3,4%	4 4,5%	9 10,2%	0 0,0%	0 0,0%	9 10,2%	9 10,2%	88 100%
Educadores/as	28 31,8%	10 11,4%	10 11,4%	6 6,8%	8 9,1%	2 2,3%	4 4,5%	10 11,4%	10 11,4%	88 100%
ATE	17 19,3%	12 13,6%	2 2,3%	3 3,4%	3 3,4%	9 10,2%	9 10,2%	13 14,8%	29 33,0%	88 100%

Tabla 6.6. Número de profesionales de cada una de las especialidades en los inicios del centro.

Los resultados de la Tabla 6.6 ponen de manifiesto que los Profesores/as PT son la figura clave en la configuración de los centros en sus inicios.

Buscando una proporción que nos permita valorar el peso de cada uno de los perfiles profesionales utilizamos la siguiente expresión numérica:

$$\frac{N^{\circ} \text{ de profesionales} \times N^{\circ} \text{ de centros}}{\text{Total de centros}}$$

Así, encontramos las puntuaciones de cada uno de los perfiles (% sobre el total de profesionales) y las presentamos en el Gráfico 6.5.

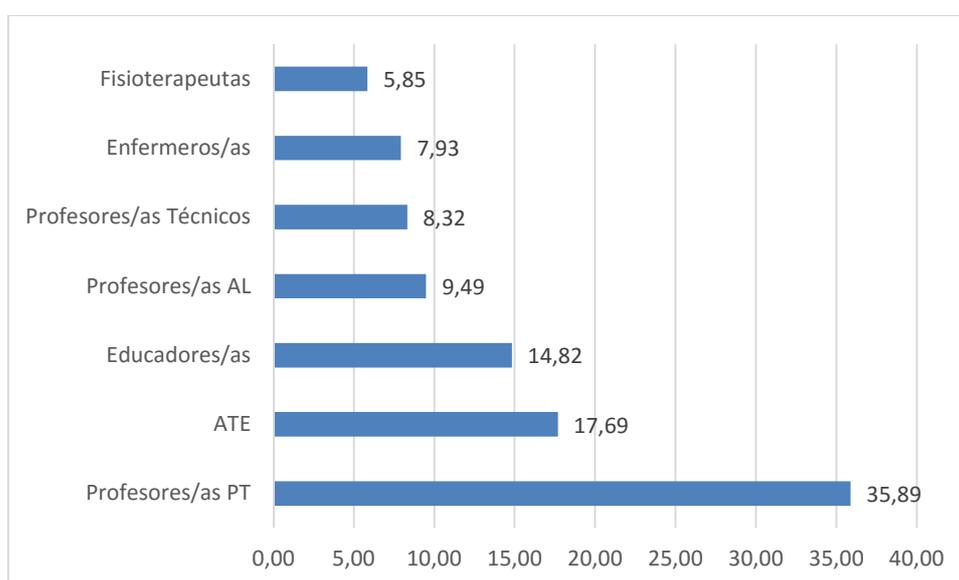


Gráfico 6.5. Presencia de los distintos perfiles profesionales en % sobre el total de la plantilla cuando comenzaron a funcionar los centros.

Como habíamos indicado, el perfil del Profesor/a de Pedagogía Terapéutica (PT) es el que tiene una mayor presencia en los centros de educación especial. El segundo bloque de importancia, lo configuran el ATE y los educadores/as con porcentajes entre el 15 y el 20%. En tercer lugar aparecen los perfiles con porcentajes entre el 7 y el 10% de la presencia en los centros, y lo configuran los Profesores de Audición y Lenguaje (AL), los Profesores Técnicos y los Enfermeros. En último lugar se encuentran los Fisioterapeutas que representan menos del 6% del total de los profesionales asignados.

Debemos recordar que los datos del Gráfico 6.5 no pretenden dibujar el nivel de importancia de los perfiles profesionales en el centro, sino el grado de presencia en los inicios de los mismos.

Para hacernos una idea del centro promedio, a partir de los datos obtenidos, el mismo estaría configurado por el siguiente personal:

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">• 1 Fisioterapeuta.• 1 Enfermero/a.• 1 Profesores/a Técnico.• 1 Profesor/a AL. | <ul style="list-style-type: none">• 2 Educadores/as.• 2 ATE.• 4 Profesores/as PT. |
|---|---|

6.1.4. Dotación de profesionales del centro en el curso escolar 2013/14

Siguiendo con el interés por la evolución de la dotación de profesionales, se solicita información sobre los el número con los que cuenta el centro en el curso 2013/2014.

Estudiando las respuestas aportadas en esta pregunta, no entendemos que haya respuestas señaladas en la columna NS/NC. Siendo que la pregunta se refiere a datos actuales, es difícilmente comprensible que un 30,7% responda de esta forma respecto a los Auxiliares Técnicos Educativos que trabajan en el centro (Tabla 6.7). Una de las explicaciones posibles puede ser que no se conozca la existencia de estos profesionales porque tengan otra denominación en esa Comunidad.

Como refleja la Tabla 6.7, en el curso escolar 2013-14 encontramos que:

- Un 43,2% de los centros de la muestra cuentan entre 11 y 20 Profesores/as de Pedagogía Terapéutica (PT) y un 28,4% entre 6 y 11. Sólo un 3'4% de los centros no cuentan con esta figura.
- En un 45,5% de los centros trabaja uno o dos profesores AL.
- El porcentaje de Profesores Técnicos es del 26,1% y los centros que disponen de uno, dos profesores técnicos o bien no tienen a este profesional alcanzan un 25,0%.

	N profesionales											Total
	0	1	2	3	4	5	6 - 10	11-20	21-30	+30	NS/NC	
Profesores/ as PT	3 3,4%	1 1,1%	3 3,4%	1 1,1%	3 3,4%	4 4,5%	25 28,4%	38 43,2%	8 9,1%	2 2,3%	0 0,0%	88 100%
Profesores/ as AL	9 10,2%	16 18,2%	24 27,3%	15 17,0%	12 13,6%	6 6,8%	5 5,7%	0 0,0%	1 1,1%	0 0,0%	0 0,0%	88 100%
Profesores/ as Técnicos	22 25,0%	23 26,1%	23 26,1%	10 11,4%	1 1,1%	3 3,4%	5 5,7%	1 1,1%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	88 100%
Fisiotera- peutas	10 11,4%	26 29,9%	26 29,9%	12 13,6%	6 6,8%	5 5,7%	2 2,3%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	1 1,1%	88 100%
Enfermeros/ as	56 63,6%	16 18,2%	5 5,7%	9 10,2%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	1 1,1%	0 0,0%	0 0,0%	1 1,1%	88 100%
Educadores /as	32 36,4%	5 5,7%	11 12,5%	5 5,7%	3 3,4%	3 3,4%	18 20,5%	10 11,4%	0 0,0%	0 0,0%	1 1,1%	88 100%
ATE	8 9,1%	4 4,5%	9 10,2%	3 3,4%	2 2,3%	5 5,7%	13 14,8%	13 14,8%	4 4,5%	0 0,0%	27 30,7%	88 100%

Tabla 6.7. Número y tasa de profesionales de cada una de las especialidades en el curso 2013-14.

Un 59,8% de centros de la muestra tienen uno o dos fisioterapeutas. El 29,6% cuenta entre 6 y 20 Auxiliar Técnico Educativo, un 10,2% dispone de dos y un 30,7% no indica el número de estos profesionales que trabajan ese curso, 2013-14, en el centro.

Finalmente, un 63,6% no tienen en su plantilla enfermeros/as y un 36,4% educadores/as.

Realizando el mismo cálculo en relación con el porcentaje de presencia de cada categoría profesional respecto al total de la plantilla obtenemos el Gráfico 6.6.

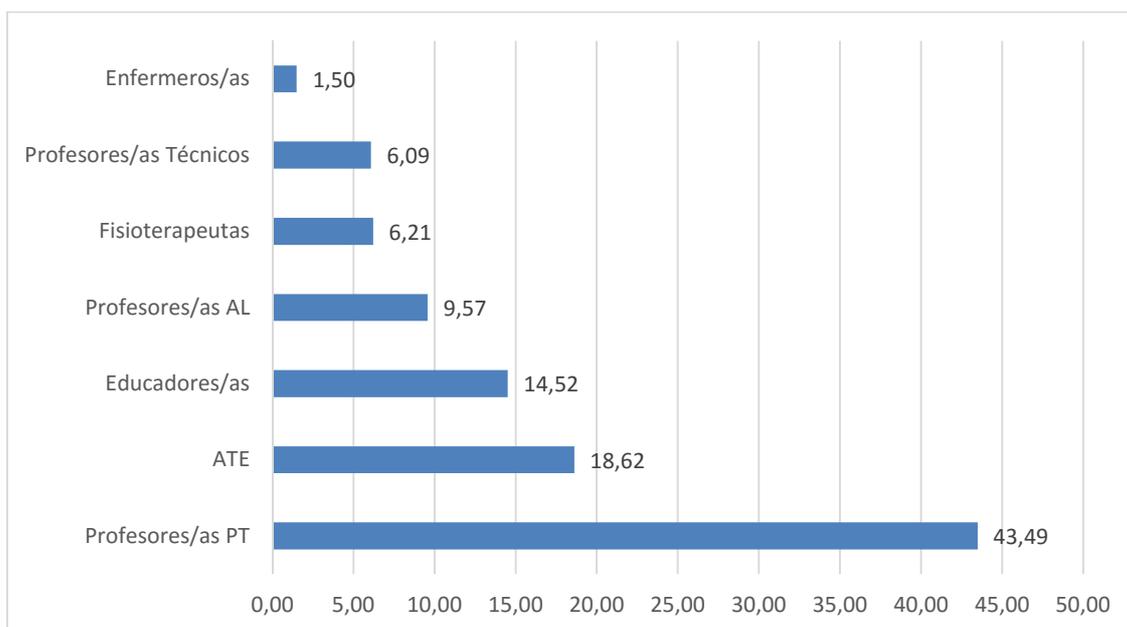


Gráfico 6.6. Presencia de los distintos perfiles profesionales al inicio de los centros en % sobre el total de la plantilla en el curso 2013-14.

Como podemos observar, en el curso 2013-14 en los centros destaca en primer lugar el peso que continúan teniendo profesores de Pedagogía Terapéutica, como sucedía en los inicios.

Los perfiles de los Auxiliares Técnicos Educativos y educadores/as siguen configurando el segundo bloque en presencia.

Los profesores especialistas en Audición y Lenguaje consolidan una posición intermedia.

Los profesionales de Fisioterapeutas y Profesores Técnicos tienen el peso que se veía en la gráfica anterior.

En última posición encontramos a los profesionales de Enfermería que han descendido del peso que tenían en el inicio de los centros.

Para hacernos una idea del centro promedio, a partir de los datos obtenidos del curso 2013/14, sería el siguiente:

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">• 1 Fisioterapeuta.• 1 Enfermero/a, 1/4 de jornada.• 1 Profesores/a Técnico.• 1'5 Profesor/a AL. | <ul style="list-style-type: none">• 2 Educadores/as.• 3 ATE.• 7 Profesores/as PT. |
|---|---|

Para comparar la evolución de los perfiles, del inicio al curso 2013/14, presentamos el Gráfico 6.7.

Aunque, como hemos observado en la Tabla 6.7, el número de profesionales ha aumentado en todos los centros de sus inicios al curso 2013-14, el peso porcentual de cada uno de los perfiles ha experimentado una evolución desigual.

El Auxiliar Técnico Educativo consolida la presencia, aumentando con un porcentaje cercano al 1%.

Educadores/as, profesores especialistas en Audición y Lenguaje y Fisioterapeutas modifican muy poco el peso en relación con los postulados iniciales de los centros.

Los profesores/as Técnicos disminuyen su presencia en un 2,24%

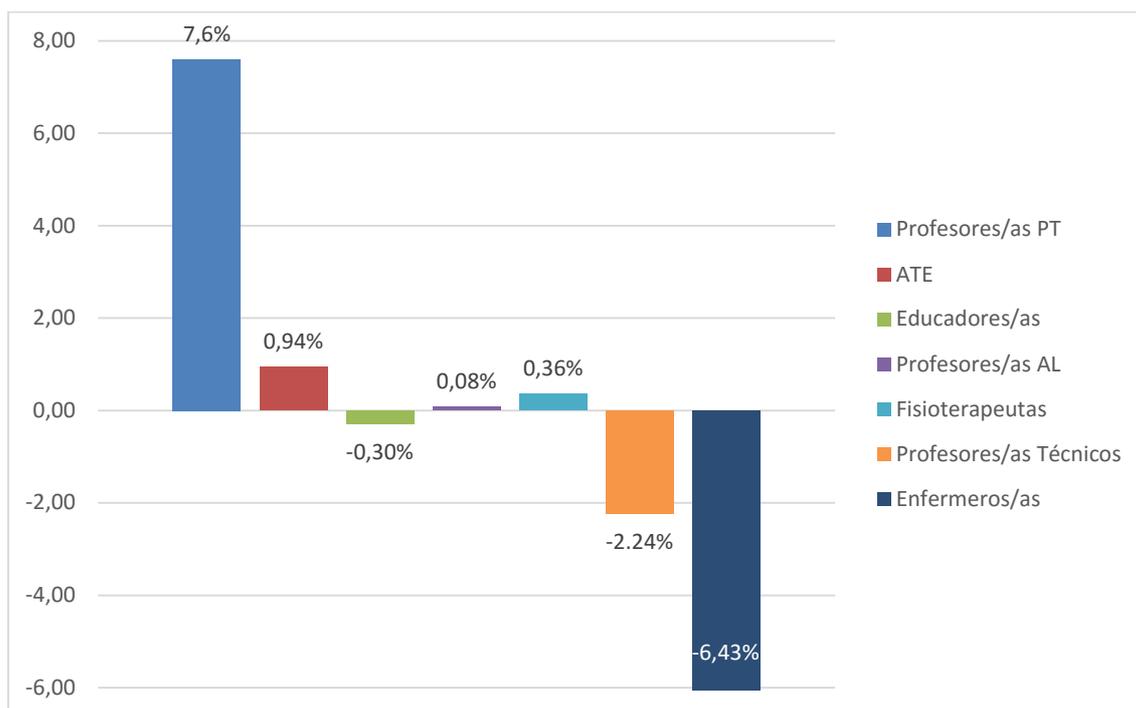


Gráfico 6.7. Evolución de la presencia de los perfiles profesionales desde el momento en que comenzaron a funcionar los centros hasta el curso 2013-2014.

Sin lugar a dudas, los que reducen sustancialmente la presencia con el paso de los años son los profesionales de Enfermería, que bajan en un 6,4%. La reducción de la presencia de los profesionales no significa que desaparezcan estos perfiles, es decir, en aquellos centros que contaban al inicio con cierto número de Enfermeros y Profesores Técnicos, este número se mantiene; pero dado que otros perfiles aumentan sustancialmente el número, el porcentaje en el peso total, se reduce notoriamente.

6.1.5. Matrícula de alumnos cuando el centro empezó a funcionar

Como ha sucedido con los profesionales, abordamos la evolución en el número de alumnado de los centros participantes.

De los 71 centros que han contestado a esta pregunta, nos encontramos con una amplia variación en el número de alumnos, desde el centro que inició su andadura en el año 1969 con tan sólo dos alumnos (centro N77), al que lo inició en el año 2010 con 150 (centro N58). En los dos casos se trata de centros concertados.

Con los datos obtenidos obtenemos los siguientes estadísticos:

- Media = 35,82
- Mediana = 25
- Moda = 15
- Desviación típica = 31,945
- Máximo = 150
- Mínimo = 2

Encontramos 17 centros que desconocen esta información.

6.1.6. Matrícula de alumnos en el centro en el curso escolar 2013-14

En relación con los datos del curso 2013-14 encontramos que el número de alumnos varía entre 11, el centro que menos tiene (centro N71), centro público creado en 1986, y dos centros que cuentan con 184 alumnos (centro N87), concertado creado en 1988, y centro (N61), público creado en 1982.

Los estadísticos relativos al curso 2013-14 son los siguientes:

- Media = 68,65
- Mediana = 80,5
- Moda = 60
- Desviación típica = 38,764
- Máximo = 184
- Mínimo 11

Los mayores porcentajes de centros de la muestra se encuentran entre 50-59 alumnos, un 11,4%, 60-69 alumnos, un 13,8% y el mayor porcentaje de centros con un 22,8%, tienen más de 100 alumnos.

La comparación entre el número de alumnos que tenían los centros en sus inicios y los que tienen en la actualidad queda reflejada en la tabla 6.8, donde se puede observar cómo aumenta el alumnado de los inicios a curso final estudiado.

En los primeros momentos de entrar en funcionamiento los colegios, encontramos que de 2 a 19 alumnos es la situación de más de un 30% de ellos. Esta misma situación se reduce a un 9% durante el curso 2013-14.

En la parte contraria, por encima de 100 alumnos al inicio sólo se encuentran el 4,6% de los centros, mientras que el curso final, encontramos al 22,8%.

Debemos señalar que esta evolución ha de entenderse como un proceso natural en la puesta en marcha de un centro de estas características. Los procesos diagnósticos, la derivación, la configuración de los equipos docentes... hacen que la incorporación del alumnado se haga de forma paulatina.

	Nº de centros al inicio	%	Nº de centros curso 2013-14	%
2- 10 alumnos	11	12,5	0	0,0
10-19 alumnos	19	21,6	8	9,0
20-29	6	6,8	8	9,0
30-39	9	10,2	5	5,7
40-49	7	8,0	8	9,0
50-59	5	5,7	10	11,4
60-69	5	5,7	12	13,8
70-79	1	1,1	7	8,0
80-89	1	1,1	8	9,0
90-100	3	3,4	2	2,3
MÁS DE 100	4	4,6	20	22,8
NS/NC	17	19,3	0	0,0
TOTAL	88	100,0	88	100,0

Tabla 6.8. Comparativa entre el número de centros según el número de alumnos en sus inicios y en el curso 2013-14

Al estudiar la muestra, encontramos que de los 71 centros que han facilitado los datos de los dos momentos, inicio del centro - curso 2013-14, un 85,91%, han incrementado el número de alumnos. El porcentaje de aumento es mayor en los concertados (93,9%)

que en los públicos (79,0%), como se puede observar en el resumen presentado en la Tabla 6.9.

Centros	Comparables	Aumentan	Disminuyen	Igual
Públicos N	38	30	7	1
Tasa Públicos	100%	79,0%	18,4%	2,6%
Tasa total	53,5%	42,3%	9,8%	1,4%
Concertados N	33	31	2	0
Tasa Concertados	100%	93,3%	6,1%	0%
Tasa total	46,5%	43,7%	6,1%	0%
Total N	71	61	9	1
Tasa	100%	85,9%	12,7%	1,4%

Tabla 6.9. Variación del nº de alumnos de los centros de la muestra, según la tipología del centro.

Del conjunto de centros debemos destacar sólo un centro, el 1,4% de la muestra, que mantiene el mismo número de alumnos y nueve centros, el 2,67%, han disminuido su número.

6.1.7. Aproximación a la evolución de la ratio alumno/profesionales

Para intentar profundizar en la evolución de los centros, queremos comparar la ratio de alumnos en relación con los diferentes perfiles profesionales. Para ello se han calculado la media de los profesionales en cada uno de los periodos indicados y la media de alumnos (Gráfico 6.8).

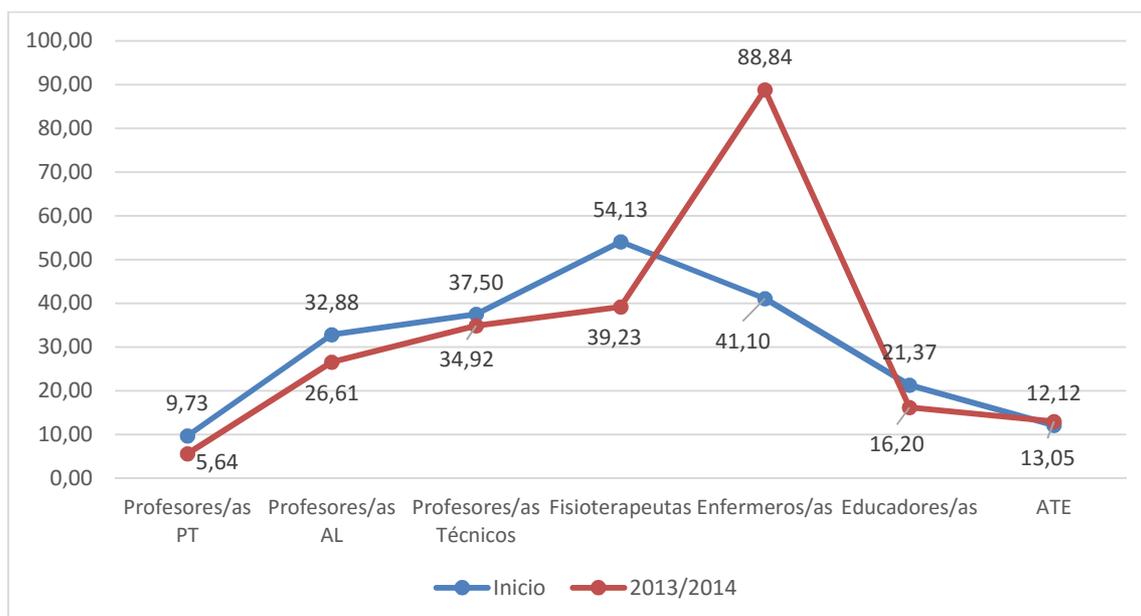


Gráfico 6.8. Comparación de la-ratio alumnos/profesionales entre el inicio y el curso 13/14

Los resultados obtenidos presentan una ratio mayor (relación alumno/profesional) cuando comenzaron a funcionar los centros en casi todos los perfiles profesionales. Solamente en el caso de los enfermeros/as encontramos un aumento relevante del alumnado. Como hemos indicado anteriormente, esta situación se debe al mayor incremento del número de profesionales con el paso de los años, es decir, no se debe a que disminuya el número de alumnos. Esto supone que los centros han ido consiguiendo mejorar sus plantillas.

6.1.8. Alumnos matriculados en el curso 2013-14 en escolarización combinada

Finalmente, analizamos la situación de alumnado en escolarización combinada.

Obtenemos los siguientes estadísticos:

- Media = 7,55
- Mediana = 3
- Moda = 0
- Desviación típica = 15,481

- Máximo = 121
- Mínimo = 0

Para conocer con mayor detalle el grado de incorporación del alumnado a la escuela ordinaria presentamos en la Tabla 6.10 el conjunto de los datos obtenidos para esta modalidad de escolarización.

N alumnos	N centros	%	N alumnos	N centros	%
0	23	26,1	12	2	2,3
1	10	11,4	13	1	1,1
2	9	10,2	14	1	1,1
3	5	5,7	16	1	1,1
4	3	3,4	17	2	2,3
5	3	3,4	20	2	2,3
6	8	9,1	21	2	2,3
7	3	3,4	31	1	1,1
8	3	3,4	45	1	1,1
9	2	2,3	60	1	1,1
10	1	1,1	121	1	1,1
11	3	3,4	TOTAL	88	100,0

Tabla 6.10. Número de centros con alumnos en escolarización combinada en el curso 2013-14.

El primer dato sobre el que debemos llamar la atención es el referido al 26,1% de los centros que no tenían ningún alumno en escolarización combinada en el curso 2013-14 y un 21,6% tenían entre uno y dos alumnos. Más del 50% de los centros tienen, como máximo, tres alumnos en esta situación.

Si analizamos el nivel opuesto, encontramos que sólo un centro, que trabaja con 121 alumnos, se dedica exclusivamente a esta modalidad de escolarización (Tabla 6.10).

Nos acercamos a la realidad de los centros de educación especial desde esta modalidad educativa y se analiza el porcentaje de alumnos que se encuentran en esta situación en relación con el número de alumnos totales del centro. Los resultados obtenidos se recogen en la Tabla 6.11.

Encontramos que más de un 25% de los centros no realizan ningún tipo de proceso inclusivo con el alumnado, en coherencia con los datos referidos anteriormente (Tabla 6.10). El 62,5% de la muestra participante desarrolla la modalidad de educación

combinada con menos del 10% del alumnado matriculado. O el 95% de los centros escolarizan en la modalidad de educación combinada, como máximo a un 40% del alumnado matriculado.

Alumnado ed. combinada	Frecuencia	Porcentaje/ P. válido	Porcentaje acumulado
0	23	26,1	26,1
< 0 – 5	19	21,6	47,7
< 5- 10%	13	14,8	62,5
< 10- 20%	20	22,7	85,2
< 20- 30%	6	6,8	92,0
< 30- 40%	3	3,4	95,5
< 40- 50%	2	2,3	97,7
< 50- 60%	0	0	97,7
< 60- 70%	1	1,1	98,9
< 70- 80%	0	0	98,9
< 80- 90%	0	0	98,9
< 90- 100%	1	1,1	100
Total	88	100	

Tabla 6.11. Porcentaje de alumnado en educación combinada.

Analizando en la franja superior, sólo un 2'3% de los centros de educación especial tienen al menos al 50% del alumnado en educación combinada. Los porcentajes no deben esconder los datos: 1 centro desarrolla esta modalidad entre un 60/70% del alumnado y otro lo hace de forma exclusiva.

6.1.9. Recursos de los que dispone el centro

La dotación de recursos a los centros de educación especial es un elemento fundamental para que puedan cumplir adecuadamente sus funciones de atención a sus alumnos y de apoyo a los centros ordinarios (Forbes, 2007). Es por ello que se dedica un apartado específico a conocer la situación de esta variable.

A esta pregunta responden todos los centros, incluso, como veremos más adelante, un 14,8% aportan propuestas que amplían la información general que se solicita a todos los participantes.

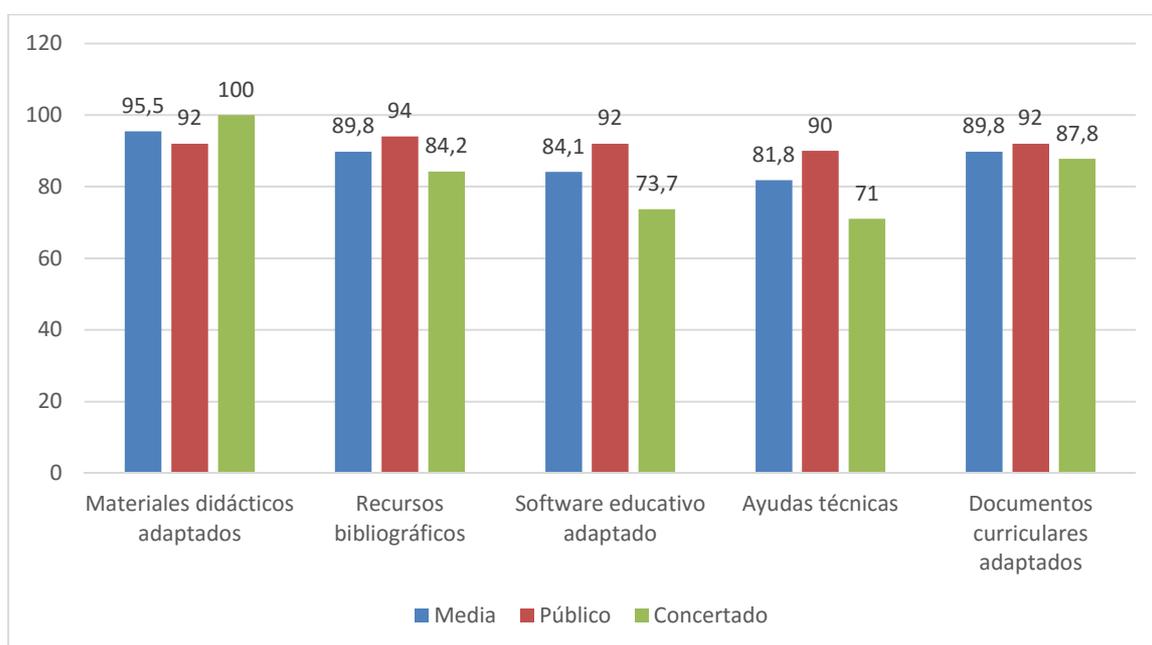


Gráfico 6.9. Recursos con los que cuenta los centros.

Para conocer con mayor detalle los resultados obtenidos, presentamos los datos del Gráfico 6.9 desagregados entre públicos y privados/concertados.

Los materiales didácticos adaptados es el recurso con el que cuenta la mayoría de los centros participantes (95,5%). Entre los concertados, cuentan con ellos en el 100% de los casos y en un 92% en los públicos.

El 89'8% de los centros cuentan con recursos bibliográficos y documentos curriculares adaptados. Respectivamente, el 94 y 92% en el caso de los públicos y en el 82'2 y 87'8% en los centros privados/concertados.

El software educativo y las ayudas técnicas se indican en menor medida, si bien, en ambos casos se encuentra por encima del 80% de los centros.

En el apartado "otros", como hemos indicado, encontramos un 14,8% que han añadido las siguientes respuestas:

- Sala de estimulación multisensorial (4 centros)
- Actividades específicas como equinoterapia.
- Cuentos adaptados, juguetes adaptados
- Espacios y materiales multisensoriales
- Material específico elaborado por el propio centro
- Hardware adaptado
- PDI
- Tablets
- Personal necesario

Es destacable que 4 centros han indicado que cuentan con Sala Multisensorial dado el alto grado de especificidad de este recurso.

En relación con los recursos TIC, encontramos una escasa incidencia, dado que sólo dos centros disponen de PDI (Pizarra Digital Interactiva) y otros dos disponen de tablets. Sería importante corroborar esta situación respecto de los recursos informáticos, pues de ser así, nos encontraríamos con una importante línea de mejora en este campo. No obstante, estas últimas opciones no deben ser tomadas como definitivas al no haberse incluido en la propuesta inicial, y puede suceder que algunos centros, contando con estos recursos, no lo hayan indicado en este apartado.

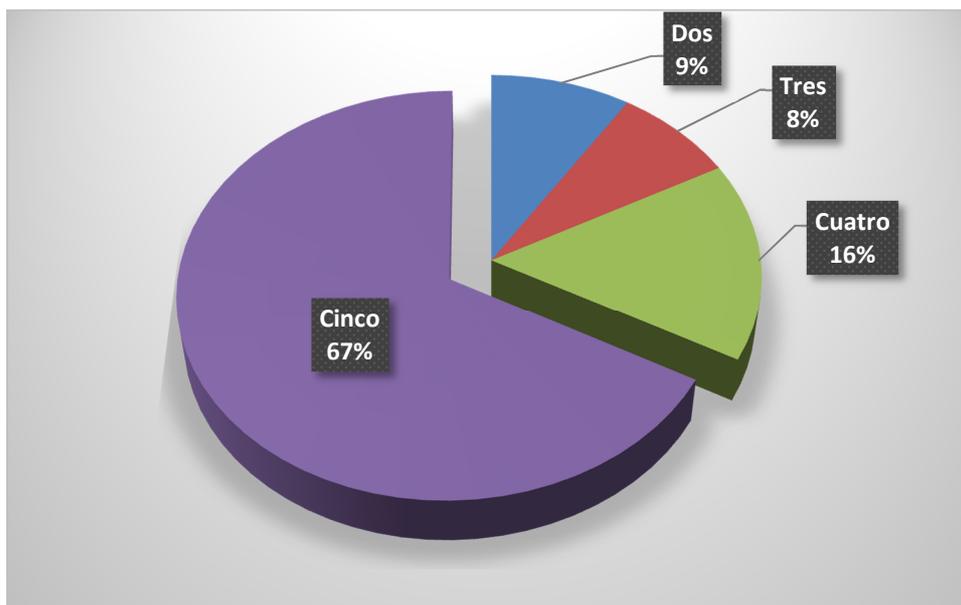


Gráfico 6.10. Número de tipos de recursos con los que cuentan los centros.

Para contar con una visión de conjunto en relación con los recursos, presentamos el Gráfico 6.10. En él encontramos que el 67% de los centros cuentan con los cinco tipos recursos sobre los que se les ha preguntado y un 16% con cuatro. Es destacable el hecho de que todos los centros cuentan con más de un tipo de recurso y solamente el 9% de la muestra cuenta con dos tipos.

En suma, y a la luz de las respuestas obtenidas, podemos afirmar que la dotación de los centros es buena en su conjunto.

6.1.10. El centro como centro de recursos de apoyo a la escuela ordinaria

Tras conocer el personal, los recursos con los que cuentan los centros y el alumnado al que da respuesta, se les solicita que realicen una valoración de la percepción que tienen sobre su función como recurso de apoyo a los centros ordinarios. Entendemos que esta función debe ser una actividad fundamental de los centros de educación especial (Forbes, 2007; Allan and Brown, 2001) aportando la experiencia recogida para facilitar la mejora de la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales que son atendidas en centros ordinarios.

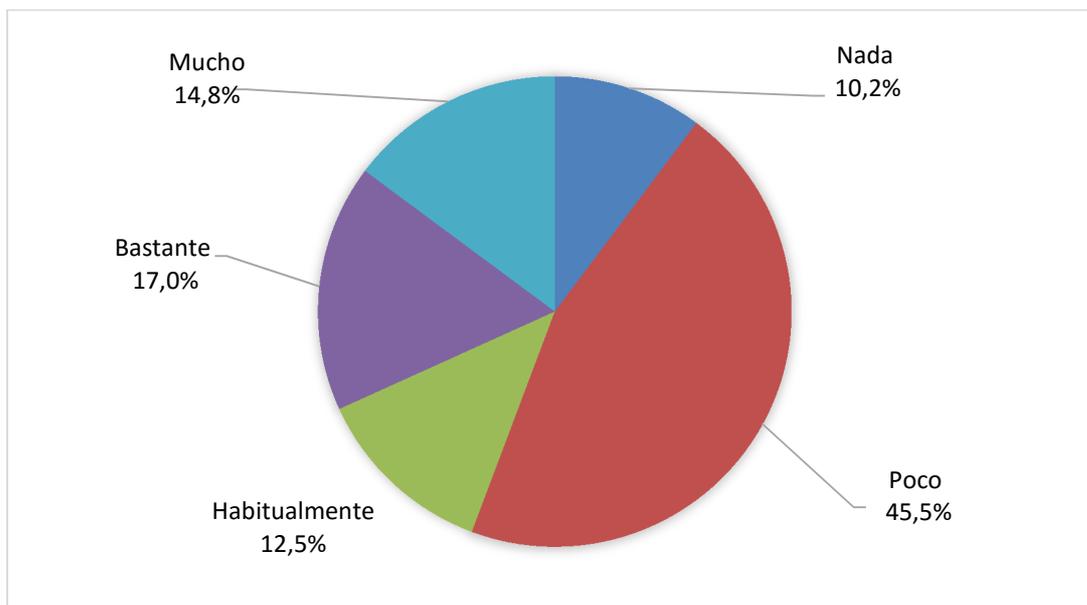


Gráfico 6.11. Percepción de los centros de Educación Especial como centros de recursos de apoyo a la escuela ordinaria.

La respuesta se distribuye, como se observa en el Gráfico 6.11, desde Nada (0) hasta Mucho (4).

El 10,2% de los centros participantes indican que esta actividad no la realizan (Gráfico 6.11) y el 45,5% lo realizan “poco”. Es decir, más de la mitad de los centros valoran que la función de apoyo a la escuela ordinaria la realizan poco o nada. Once de los centros (12,5%) indican que lo hacen de forma habitual y el resto, 31,8% lo hace bastante o mucho.

No obstante, esta autopercepción no debe ser interpretada como que los centros de educación especial no realizan ningún tipo de apoyo a los centros ordinarios. Como veremos más adelante, esta valoración se focaliza en algunos aspectos muy concretos de las actividades realizadas con los centros, mientras que no tiene en cuenta otras actividades que se realizan de forma habitual.

6.1.11. Apoyos que se proporcionan desde el CEE a los centros ordinarios

Al preguntar sobre si realizan apoyos a los centros ordinarios, encontramos que un 88,6% del total de la muestra responde de forma afirmativa. Al cruzar los datos con la

pregunta anterior (percepción como centros de recursos) se mantiene una coherencia en la respuesta, pues todos aquellos que indicaron que se percibían “nada” como centro de recursos en esta pregunta responden que “no” realizan apoyos.

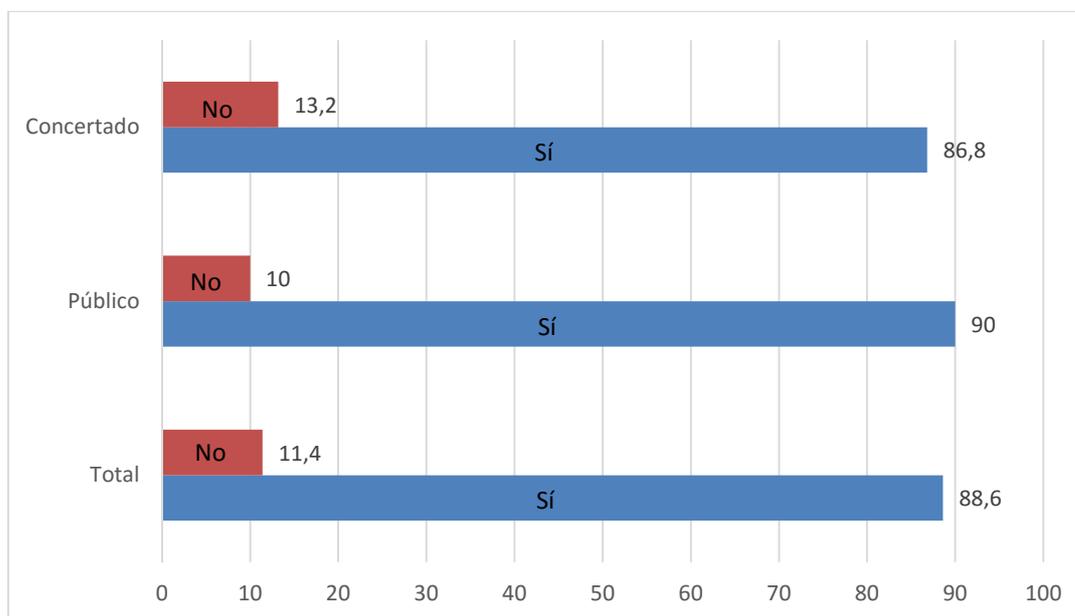


Gráfico 6.12. Porcentajes de apoyos realizados por los CEE.

Analizando según la titularidad de los centros (Gráfico 6.12), encontramos que un 90% de los públicos y un 86,8% de los privados indican que proporcionan apoyos a la escuela ordinaria.

Al concretar el tipo de apoyos que se proporcionan, se halla una amplia variedad. De una parte, todos lo que indican que sí lo hacen (88,6%) responden a las propuestas que analizamos a continuación. Así mismo, una parte de estos centros, un 22,7%, aportan otra información relacionada con la temática.

De los apoyos señalados por los centros (Gráfico 6.13), tienen una mayor incidencia (69,3%) los relacionados con el “asesoramiento sobre los recursos materiales”, seguido por el préstamo de los mismos (62,5%). Como podemos observar, los recursos materiales centran las actividades de apoyo de los centros.

Si utilizamos como referencia solamente aquellos centros que respondieron afirmativamente sobre la realización de apoyos, encontramos que el 78'22% de ellos asesora y el 70'54% presta recursos.

En un segundo nivel encontramos la participación en actividades desarrolladas por el CEE, con un 53,4% y facilitar documentos curriculares con un 45,5%.

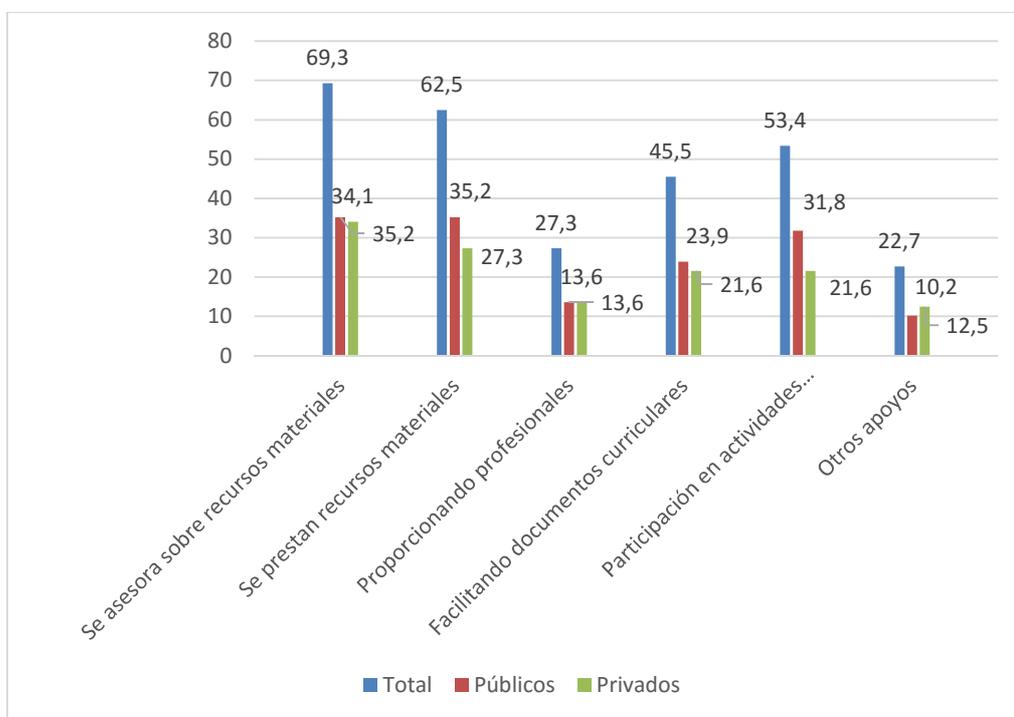


Gráfico 6.13. Tipos de apoyos realizados por los CEE.

Responde con una menor incidencia, por debajo del 30% (27,3%) de la muestra participante, “proporcionar profesionales”.

Finalmente, encontramos “otros apoyos” que se indican en un 22,7% de los casos y que referimos de forma detallada en la Tabla 6.12.

De ellos, debemos señalar que algunos ya han sido incorporados, en cierta medida, en la respuesta anterior (Gráfico 6.12), como es el caso del Psicólogo, que ya se recogió en los profesionales; o afirmaciones excesivamente generales que no permiten un análisis más profundo: “Apoyo como centro de recursos” o “Cada vez menos, por la falta de recursos”.

Centros Públicos	Centros Concertados
<ul style="list-style-type: none"> • A la Escuela Hogar: luz, agua, calefacción, menús de comedor • Las instalaciones para la realización de actividades • Programas conjuntos cuando el alumno es de combinada • Se llevan a cabo evaluaciones de alumnado y programas específicos • Desarrollando recursos para dispositivos móviles • Servicio de Atención Previa a la Escolarización de 0 a 3 años 	<ul style="list-style-type: none"> • Programas conductuales y pautas de alimentación • Ofreciendo modelaje al maestro de primaria • Se asesora sobre todo lo referente a la discapacidad motora • Orientando al profesorado de centros ordinarios • Disponemos de un servicio de Asesoramiento y Apoyo Especializado • Orientación, formación y asesoramiento. • Se facilita información, asesoramiento y coordinación sobre casos y especialmente con los alumnos de combinada • Comparten diariamente actividades curriculares con los alumnos de la escuela ordinaria. • Recursos y el proyecto de centro de recursos que han elaborado • Información sobre el centro.

Tabla 6.12. Otros recursos de apoyo expresados.

De este conjunto de recursos (Tabla 6.12) debemos destacar una alta especificidad de las respuestas (apoyo a la Escuela Hogar, instalaciones para la realización de actividades) escasamente generalizables a otros centros.

De todas las respuestas, destacamos por su posibilidad de aplicación de una forma más amplia las siguientes propuestas:

- Realización de programas conjuntos (información, asesoramiento y coordinación) para centros con los que se comparte alumnado en educación combinada.
- Desarrollo de evaluaciones de alumnado y programas específicos.
- Compartir programas específicos sobre el alumnado: conductual, motóricos...
- Asesoría sobre casos específicos.

- Información sobre el centro: proyecto de centro, recursos con los que cuenta y servicios a los que pueden acudir.

Finalmente, en este apartado deseamos comparar la percepción expresada de estar funcionando como un centro de recursos y los apoyos que proporcionan. Los resultados obtenidos se recogen en el Gráfico 6.14.

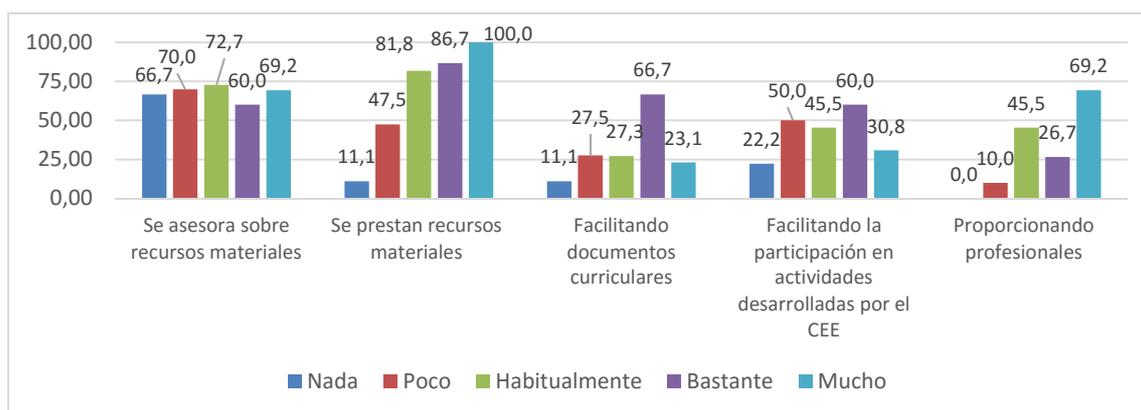


Gráfico 6.14. Valoración de los recursos aportados por los centros en contraste con la percepción de apoyo expresada.

El resultado que encontramos es que todos los centros, sin tener en cuenta el nivel de autopercepción de su dirección sobre su funcionamiento como centro de recursos, realizan “Asesoramiento sobre recursos materiales” en proporciones similares (entre el 60 y el 72,73%). Aquellos que su percepción como centro de recursos era “nada” indican que realizan esta actividad en mayor medida que quienes indicaban que lo hacían “bastante”. Es decir, encontramos escasa variación de esta actividad por parte de los centros. Intuimos que incluyen el asesoramiento sobre recursos materiales como una actividad intrínsecamente asociada al CEE, o al menos no se valora como actividad de un Centro de Recursos.

Situaciones similares a la anterior, aunque no tan marcadas, las encontramos en las actividades de “Facilitar documentos curriculares” y “Participación en actividades realizadas por el CEE”.

Una situación notablemente diferente se recoge en “Préstamo de materiales” y principalmente en “Proporcionar profesionales”. En estos casos encontramos que

ambas variables son las que realmente definen, en opinión de quienes responden al cuestionario, lo que debe ser un Centro de Recursos.

Si cruzamos la percepción como Centros de Recursos con el conjunto de variables evaluadas en los apoyos prestados en una tabla de contingencia y probamos la hipótesis de independencia a través de la prueba de Chi cuadrado, obtenemos los siguientes valores:

	Valor	gl	Sig. Asintótica (Bilateral)
Se asesora sobre recursos materiales	.805	4	.938
Se prestan recursos materiales	26.783	4	.000
Se facilitan documentos curriculares	10.901	4	.031
Se facilita la participación en actividades del CEE	4.886	4	.299
Se proporcionan profesionales	23,380	4	.000

Tabla 6.13. Chi cuadrado de la percepción como centro de recursos y apoyo realizados.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que encontramos una relación significativa, al nivel de confianza 0.05, entre la variable “Percepción como centro de recursos” y las variables “Se prestan recursos materiales” y “Se proporcionan profesionales”. Es decir, son estas dos actividades las que tienen una mayor incidencia en la valoración como centro de recursos. El resto tienen una incidencia notablemente menor.

6.1.12. Horas semanales de colaboración como Centro de Recursos de cada uno de los perfiles profesionales

Por otro lado estudiamos el tiempo dedicado a la colaboración por parte de los distintos profesionales del CEE. Los resultados obtenidos se recogen en la Tabla 6.14.

	1	2	3	4	5 o más horas	0	NS/NC	Total Sin colaboración	TOTAL
Profesores/as PT	9 10,2%	4 4,5%	1 1,1%	3 3,4%	13 14,8%	43 48,9%	15 17%	65,9%	88 100%
Profesores/as AL	7 8,0%	5 5,7%	2 2,3%	0 0,0%	11 12,5%	43 48,9%	20 22,7%	71,6%	88 100%
Profesores/As Técnicos	2 2,3%	0 0,0%	1 1,1%	1 1,1%	3 3,4%	40 45,5%	41 46,6%	92,1%	88 100%
Fisioterapeutas	5 5,7%	2 2,3%	2 2,3%	1 1,1%	7 8,0%	37 42,0%	34 38,6%	80,7%	88 100%
Enfermeros/as	1 1,1%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	2 2,3%	38 43,2%	47 53,4%	96,6%	88 100%
Educadores/as	0 0,0%	1 1,1%	0 0,0%	0 0,0%	2 2,3%	40 45,5%	45 51,1%	96,6%	88 100%
ATEs	1 1,1%	1 1,1%	0 0,0%	0 0,0%	1 1,1%	37 42,0%	48 54,5%	96,6%	88 100%

Tabla 6.14. Horas semanales de colaboración como Centro de Recursos de los diferentes perfiles profesionales.

Las horas de colaboración de los diferentes perfiles profesionales son escasas. Los profesionales que dedican mayor tiempo son los Profesores/as de Pedagogía Terapéutica (PT) que, a pesar de ello, sólo lo desarrollan en el 44,1% de los casos. En segundo lugar, encontramos a los Profesores/as de Audición y Lenguaje (AL) que dedican algún periodo de su actividad laboral en un 28,4% de los centros y los fisioterapeutas que lo hacen en casi un 20%.

En el punto opuesto, encontramos los Profesores/as Técnicos que se dedican a esta actividad en menos de un 8% de los casos. Los Auxiliares Técnicos Educativos, Educadores/as y Enfermeros/as se dedican a esta actividad solamente en el 3'4% de los casos.

Al estudiar cuáles son los centros que han indicado que dedican un mayor número de horas (5 o más) al asesoramiento con los distintos profesionales, encontramos que siempre son aquellos que se percibían que cumplían la función de apoyo en los niveles superiores (bastante y mucho).

En el 84,85% de las ocasiones que se indicó una dedicación de 5 horas o más lo hizo algún centro que se percibía como “mucho” centro de apoyo.

Encontramos que los profesionales que dedican más tiempo a la actividad de asesoramiento son los Profesores/as de Pedagogía Terapéutica, los Profesores/as de Audición y Lenguaje y los Fisioterapeutas y especialmente lo hacen en aquellos centros que tienen una alta percepción como centro de recursos.

El tiempo medio dedicado a la colaboración, teniendo en cuenta a los distintos profesionales de cada centro (Gráfico 6.14) tiene su mayor incidencia en el intervalo de cinco horas o más. Después, encontramos consecutivamente una, dos, tres y cuatro horas.

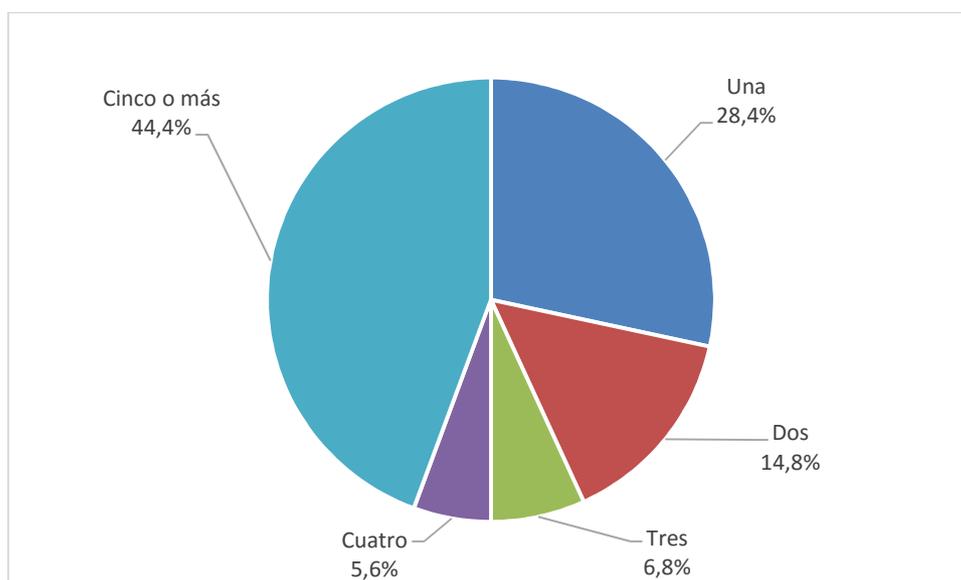


Gráfico 6.15. Horas de colaboración de los distintos profesionales del centro de educación especial con el centro ordinario.

Quienes dedican tiempo al asesoramiento a centros ordinarios lo dedican en una medida relativamente importante, quienes no le dan tanta prioridad, reducen sustancialmente en número de horas.

6.1.13. Préstamo de materiales

El préstamo de materiales, como hemos visto, es una de las actividades más asociadas al concepto de centro de recursos. A continuación analizamos los tipos de materiales que en mayor medida se prestan desde los CEE a los centros ordinarios (Gráfico 6.15).

Más de la mitad de los centros participantes (56,8%) indican que prestan materiales didácticos adaptados; el 53,4% responde que prestan ayudas técnicas, el 45,5% lo hace con material bibliográfico y, finalmente, aunque con una incidencia importante (41,0% y 40,9%, respectivamente) se prestan documentos curriculares adaptados y ayudas técnicas.

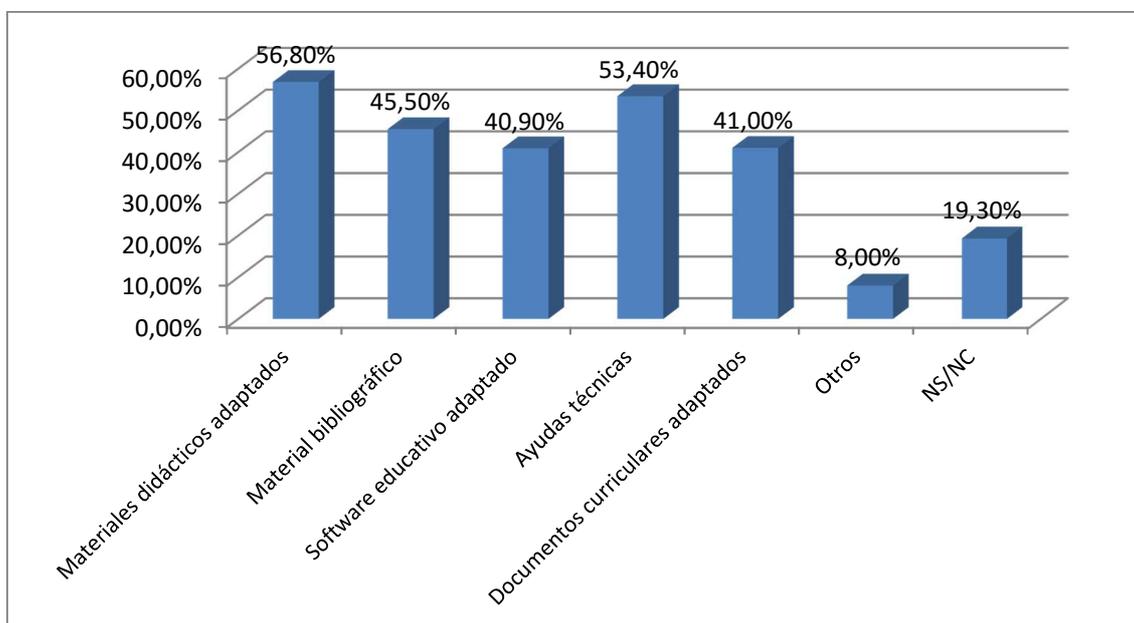


Gráfico 6.16. Materiales prestados por los CEE a los centros ordinarios.

Los resultados obtenidos nos indican que el préstamo de materiales es una actividad habitual, incluso entre aquellos que indicaron que no cumplían la función de centro de recursos para la escuela ordinaria.

A los recursos materiales indicados directamente, algunos centros añaden otras aportaciones:

- Las instalaciones. “En ocasiones muy esporádicas y por amistad con otros maestros dejamos alguna cosa”.
- Material elaborado por el propio centro.
- Materiales de fisioterapia.
- Recursos Hardware.

El préstamo de materiales didácticos adaptados lo realizan en el mismo porcentaje los centros públicos que los privados/concertados, un 50%. Los públicos superan a los privados/concertados en el préstamos de ayudas técnicas y documentos curriculares adaptados, una diferencia de 9,9% en el primer caso y un 7,2% en el segundo, y los privados/concertados superan un 6,5% a los públicos en préstamo de material bibliográfico y un 6,8%, en préstamo de software educativo adaptado.

6.1.14. Forma de asesoramiento a los Centros Ordinarios

Entre las distintas posibilidades para la realización del asesoramiento encontramos una importante variabilidad (Gráfico 6.16).

Según han indicado los centros, el asesoramiento que realizan en mayor medida hace referencia a aspectos curriculares, un 52%, seguido del intercambio de experiencias entre profesionales, un 50%. En tercer lugar, indicado por un 49% de los centros, son las visitas a otros centros (haciendo referencia a las visitas a los centros ordinarios).

Las actividades desarrolladas por el CEE lo refieren un 45% y el préstamo de ayudas técnicas lo indica un 41% de los centros.

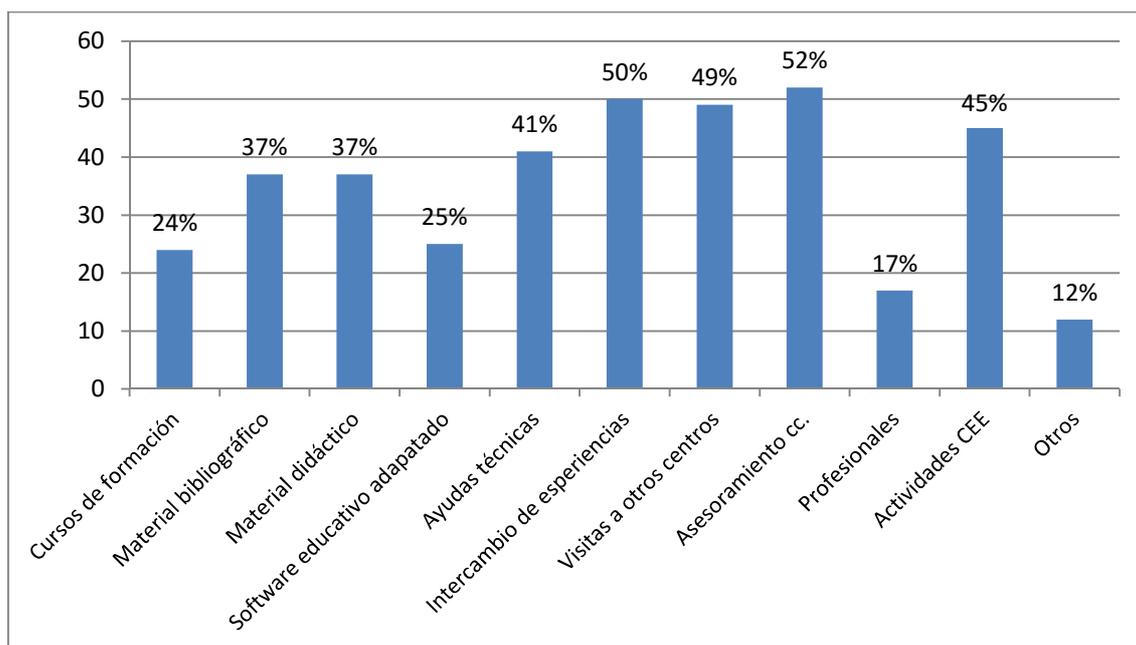


Gráfico 6.17. Formas de asesoramiento a los centros ordinarios con mayor incidencia.

El préstamo de material bibliográfico y de recursos didácticos indica que lo realizan el 37% de los centros.

Las actividades con una menor referencia son: el préstamo de software educativo adaptado, el desarrollo de cursos de formación y proporcionar profesionales.

6.1.15. Colectivos a los que se asesora desde el CEE

La función de asesoramiento, recogida en el Gráfico 6.17, está ampliamente implementado por los Centros de Educación Especial, dado que solamente un 2.3% de la muestra indica que no lo realiza.

Los colectivos con los que se desarrolla una mayor actividad de asesoramiento son dos directamente relacionados con los propios CEE: progenitores y profesionales del centro. En el caso de los primeros indican esta actividad de asesoramiento en el 90,9% de los centros participantes y el segundo colectivo en el 75% de los centros. Llama la atención que en el caso del asesoramiento a los profesionales del centro aparezca una elevada diferencia entre los centros públicos y concertados, pues en el primer caso se indica en un 86% de ellos y en el segundo el 60%.

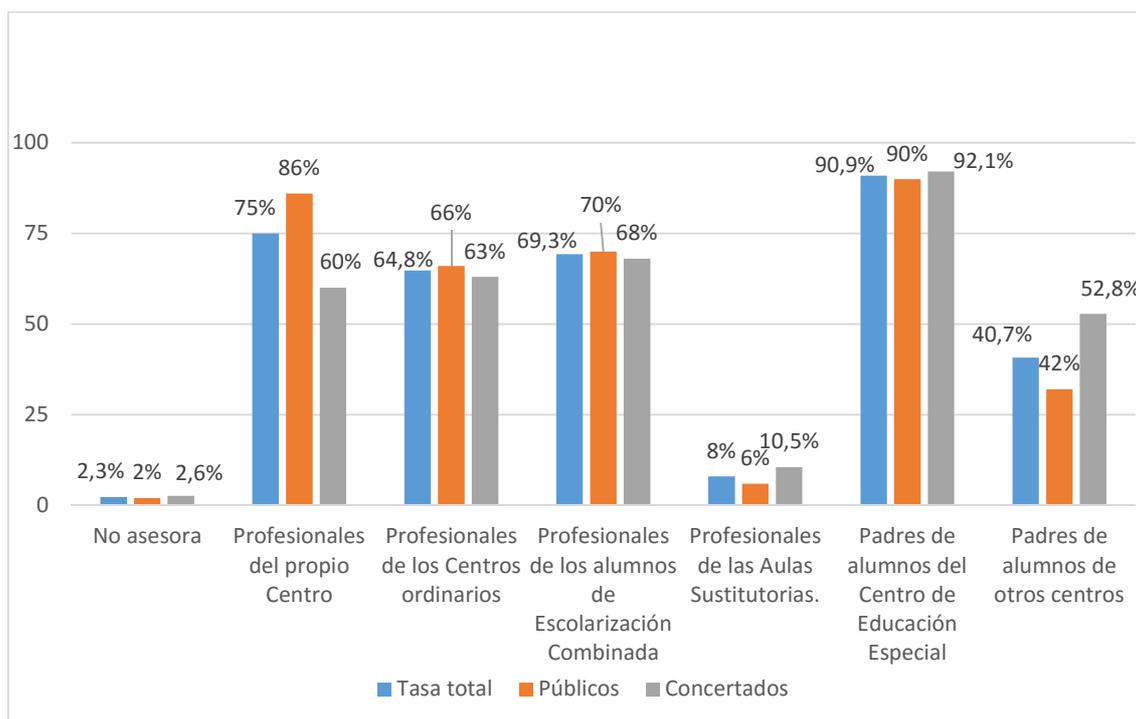


Gráfico 6.18. Asesoramiento realizado por los Centros de Educación Especial.

En relación con el asesoramiento a profesionales de centros externos, ya sea profesores de aula ordinaria y aquellos que reciben alumnos en educación combinada, los niveles actividad que se indican son muy cercanos (64,8% y 69,3%).

Con los profesores de las aulas sustitutorias se reduce sustancialmente esta actividad, pues se indica exclusivamente en el 8% de los casos. Esta menor incidencia puede justificarse por el hecho de que el alumnado que se encuentra escolarizado en este tipo de aulas es significativamente pequeño. Según la Organización de Estados Iberoamericanos (2013) solamente al 2,48% del alumnado total escolarizado en las distintas modalidades de educación especial lo hace en este tipo de recurso.

Finalmente, encontramos un 40,7% de colegios que asesora a padres y madres de otros centros. En este caso, encontramos diferencias al analizar la tipología de los centros, siendo un 20% mayor en el caso de los concertados (52,8%) que en los centros públicos (32%).

También se recogen otras respuestas, aunque con una incidencia notablemente inferior:

1. A todos los que lo solicitan.
2. Administración, FEAPS, FERE.
3. Asociaciones, Gabinetes privados.
4. Claustros de profesores.
5. Equipos directivos de centros ordinarios para temas de escolarización y a Equipos.
6. Somos centro de recursos provincial.
7. El alumnado está escolarizado a jornada completa en centros ordinarios.
8. Estudiantes en prácticas y estudiantes que lo solicitan.
9. Existe coordinación con la Asociación Síndrome de Down con respecto a los alumnos comunes e instituciones externas relacionadas con algún alumnos
10. Profesionales de centros privados, EAP y de otros centros de educación especial, asociaciones, terapeutas, etc.
11. Tenemos un servicio a familias con hijos/as con DID.

6.1.16. Profesional del centro ordinario que demanda el asesoramiento

Deseamos saber cuáles son los profesionales de los centros ordinarios que solicitan asesoramiento en mayor medida a los CEE.

Para ello se consulta sobre los profesionales vinculados a los centros de educación ordinaria en una escala de 1 (muchísima demanda) a 6 (escasa demanda), dando la opción de “No se ha demandado nunca”.

El Gráfico 6.18 recoge que la mayor demanda la realizan los Profesores Tutores de los centros ordinarios, 29% centros le han dado una valoración de 1, la más alta. Respecto a estos profesionales, sólo el 8% indica que no han recibido su solicitud. Debemos señalar que el Profesor Tutor es el docente responsable del grupo en los centros de Educación Primaria (San Román, 2010).

El 19% de los centros ha dado esta misma valoración de demanda a los profesores de Pedagogía Terapéutica (PT) de los centros ordinarios. Otra de las demandas con alta valoración son las de los Profesores de Audición y Lenguaje, que un 34% de los centros la han valorado con valores del 1 al 3.

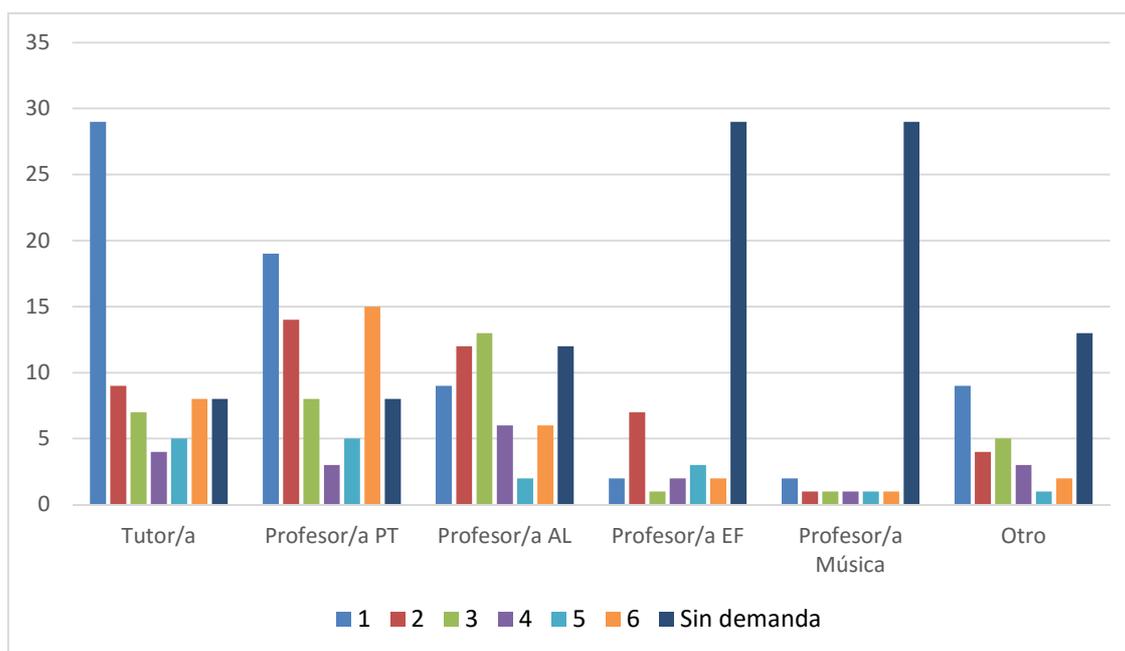


Gráfico 6.19. Valoración de la demanda de asesoramiento por parte de los distintos profesionales del centro ordinario.

El 1% de los centros indican que han tenido una alta solicitud de información en el caso de los Profesores/as de Educación Física y de Música de los centros ordinarios. En el caso de ambos profesionales, también coincide que se indica que el 29% de los centros no han recibido ninguna solicitud.

Finalmente, se han indicado “otros” profesionales que solicitan asesoramiento en distintos grados:

1. Monitores de comedor
2. Monitores de transporte

3. Monitores de atención al alumnado
4. Auxiliar Técnico Educativo (ATE)
5. Fisioterapeutas
6. Educadores
7. DUE (Diplomado Universitario en Enfermería)
8. El Orientador/a y los Equipos de Orientación
9. Gabinetes Psicopedagógicos
10. Los consultores y consultoras de centro y las especialistas de apoyo educativo
11. Los Directores y los Equipos Directivos de algunos centros
12. Los profesores de E.F al fisioterapeuta del centro cuando tienen alumnos con discapacidad motora integrados.

6.1.17. Realización de prácticas en el centro

Dentro de los servicios que como centro de recursos se pueden realizar desde los CEE, encontramos la formación. Específicamente preguntamos a los centros por la participación en la oferta para la realización de prácticas de estudiantes.

La respuesta recibida es mayoritaria. Un 96,6% de los centros indican que sí están ofertados como centro de prácticas. O, de otro lado, sólo 3 de los 88 centros no están ofertando esta posibilidad.

El tipo de prácticas que se propusieron en el cuestionario se recogen en el Gráfico 6.19.

Las prácticas que tienen una mayor tasa de incidencia son las del Título de Maestro en un 95,5%, es decir casi todos los centros participantes ofrecen la realización de prácticas a los futuros maestros.

El segundo grupo, también compuesto por alumnos universitarios, son los de Pedagogía, Psicología y Psicopedagogía. En tercer lugar, con un 63,6%, encontramos el Grado Medio de Formación Profesional de Atención Socio-sanitaria, con un 58%.

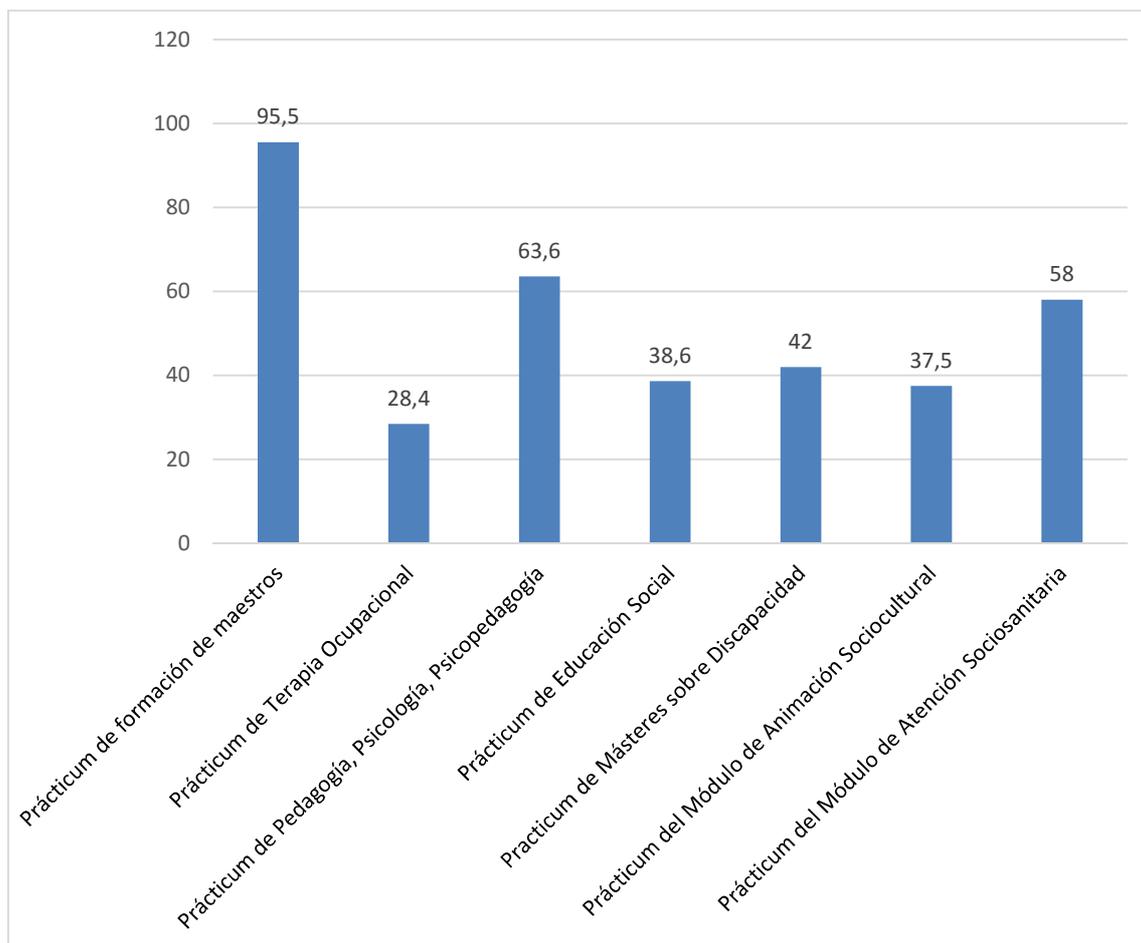


Gráfico 6.20. Tipos de prácticas que se están ofreciendo desde los centros.

A continuación, y por orden de prioridad, encontramos los Másteres relacionados con discapacidad, Grado en Educación Social, el Ciclo de Animación sociocultural y, en última posición, el Grado de Terapia Ocupacional.

A estas prácticas los centros han añadido otras que realizan en sus centros y que no figuraban en el listado propuesto:

1. Fisioterapeutas. En ocho centros de la muestra.
2. Audición y lenguaje. En tres centros de la muestra
3. Ciclo Formativo de Grado Superior de Integración Social. En tres centros.
4. Monitores de ocio y tiempo libre. En dos centros.
5. Alumnos de Educación Física.
6. Música.
7. Ciclo Formativo de Grado Superior en Intérprete de Lengua de Signos.
8. Comunicación aumentativa e informática.
9. Practicum del Grado de Trabajo social.
10. Módulo de Educación Infantil.
11. Practicum de Atención Temprana.
12. Prácticas de educadora.
13. Cuidador/Atención Educativa.

El conjunto de perfiles se aglutinan en tres campos:

- El educativo: primero y prioritario de las prácticas se de desarrollan en los centros.
- El sanitario: también con una importante presencia.
- El social: por último, con un peso notablemente inferior.

6.1.18. Colaboración con Equipos e Instituciones

Además de realizar actividades con los distintos profesionales o personas (padres, madres...), también se les pregunta por aquellas instituciones con las que colaboran de distintas formas.

En este caso, el 81% de los centros participantes afirman que colaboran con distintas Instituciones.

El mayor porcentaje de colaboración (Gráfico 6.20) un 56,8%, se realiza con asociaciones de personas con discapacidad, y distinguiendo entre centros públicos y concertados, los centros concertados de la muestra, superan la colaboración tanto en este caso, con un 60,5% como en la colaboración con la Universidad, con un 52 %, a

los públicos de la muestra, que lo hacen con un 54% y 42% respectivamente, en un caso y en el otro.

En la colaboración con empresas, son los centros públicos, con un 28%, los que superan a los centros concertados (23,7%).

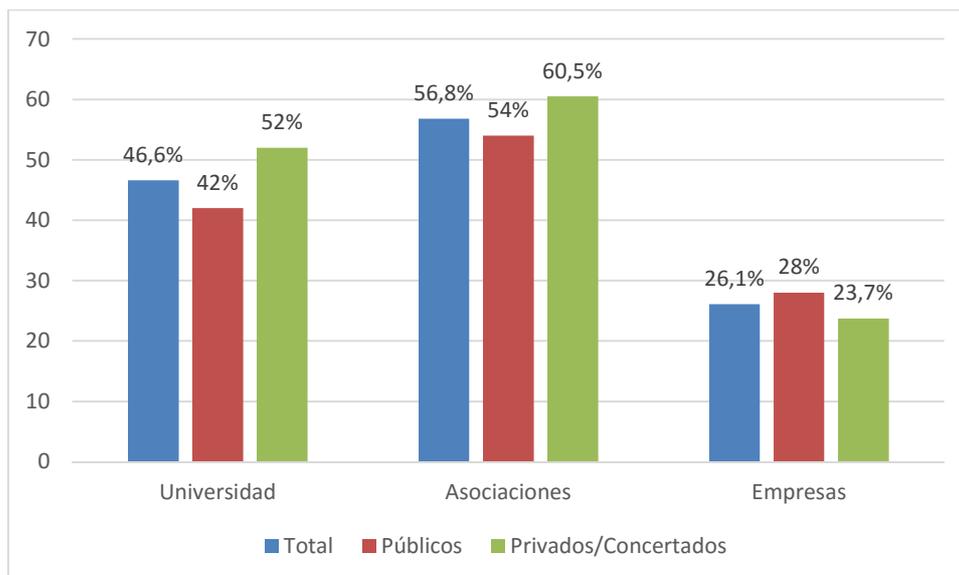


Gráfico 6.21. Instituciones con las que colaboran los CEE.

Además de las instituciones que se han indicado, exponen que también colaboran con todo tipo de asociaciones, instituciones, entidades y personas que se relacionan con los alumnos y con la discapacidad:

- Cáritas
- Asociaciones y Pisos Tutelados
- Colegios de Infantil y Primaria
- Institutos
- Otros CEE
- Departamento de Educación de las Direcciones Provinciales
- ONCE
- FEAPS
- Fundaciones

- Servicios psicopedagógicos
- Centros de logopedia

La colaboración con estas instituciones se realiza a través de distintos tipos de actividades, entre las que destaca muy por encima de las demás “el intercambio de información” (Gráfico 6.21), indicado por un 69’3% de los centros.

La realización de cursos de formación con un 31,8% aparece en segundo lugar, pero a una distancia notable, seguida con un 25% de los centros que colaboran en investigaciones conjuntas y prácticas en empresas.

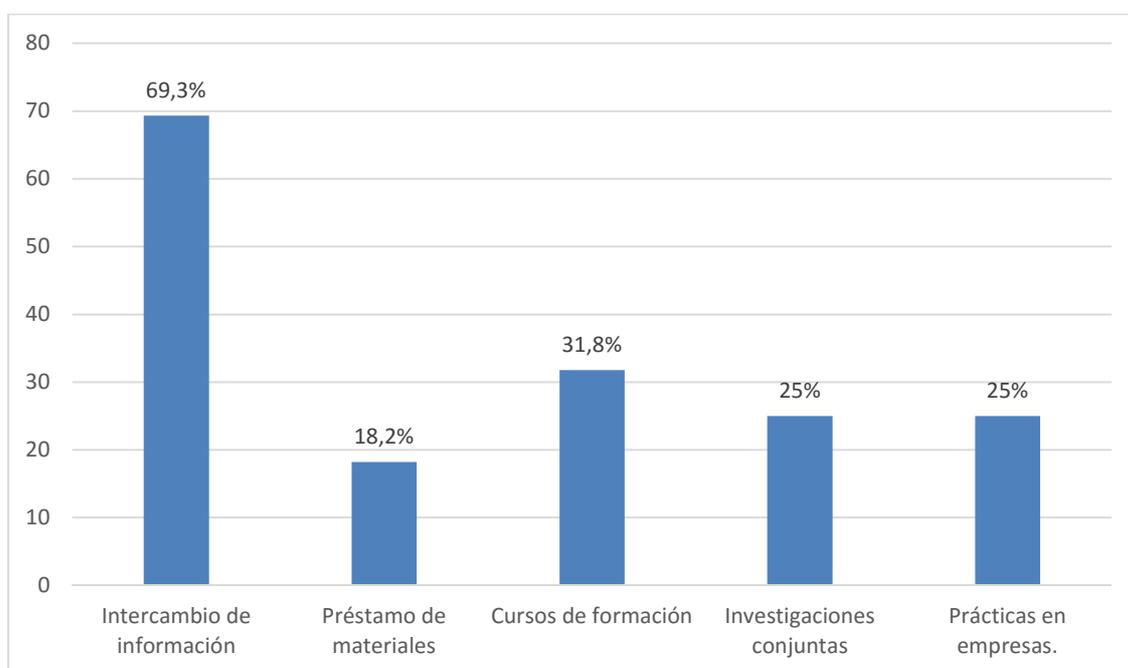


Gráfico 6.22. Formas de colaboración con las distintas Instituciones.

El porcentaje más bajo, con un 18,2%, corresponde al préstamo de materiales.

Esta amplia variedad pone de manifiesto el interés de los CEE por pertenecer a la red de atención a colectivos sociales y no permanecer aislados.

Otras colaboraciones que han indicado los centros son:

- Funciones sociales.
- Visitas y charlas.

6.1.19. Relación con las Universidades y tipo de colaboración

A continuación se profundiza en la realidad de los CEE y su relación con las universidades.

Como se ha recogido en el Gráfico 6.20, un 46,6% de los centros informan que mantienen algún tipo de colaboración con la Universidad, que no se refiera a las prácticas ya analizadas anteriormente. En este punto abordamos qué otros tipos de colaboración mantienen con la Universidad.

En el Gráfico 6.22 observamos que el mayor porcentaje de las actividades realizadas con la institución académica se relaciona con la “formación” (56,8%). Un 29,5% participa en proyectos de investigación aplicada. El mismo porcentaje, un 19,3%, realizan proyectos de investigación teórica y para la elaboración de materiales.

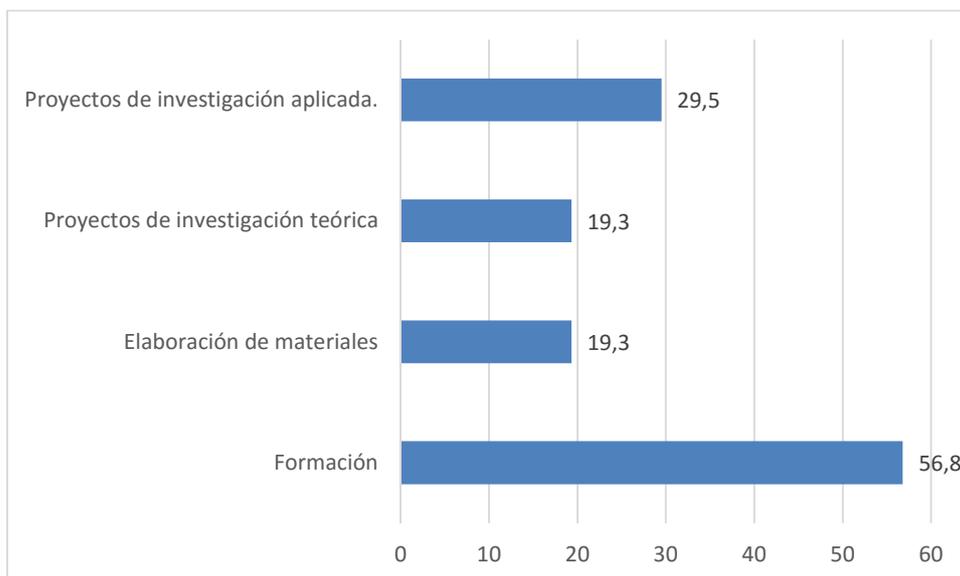


Gráfico 6.23. Tipo de colaboración realizada con las Universidades.

El espectro de Universidades con las que se trabaja es muy amplio. Podemos señalar que todos los centros que colaboran con esta institución lo hacen siempre con aquella que se encuentra en la misma localidad, provincia o comunidad autónoma; pero también encontramos un elevado número de centros que lo hacen con universidades más lejanas. Al igual que con las instituciones con las que se colabora en temas de formación, en “elaboración de materiales” e “investigación”: asociaciones, fundaciones, centros educativos y de profesores, ayuntamientos, empresas... las universidades también tienen una alta incidencia.

6.20. Participación en proyectos nacionales y europeos

La participación en proyectos, nacionales o internacionales, lo indica una tercera parte de los centros (Gráfico 6.23). También es destacable el hecho de que un 15% desconoce esta información.

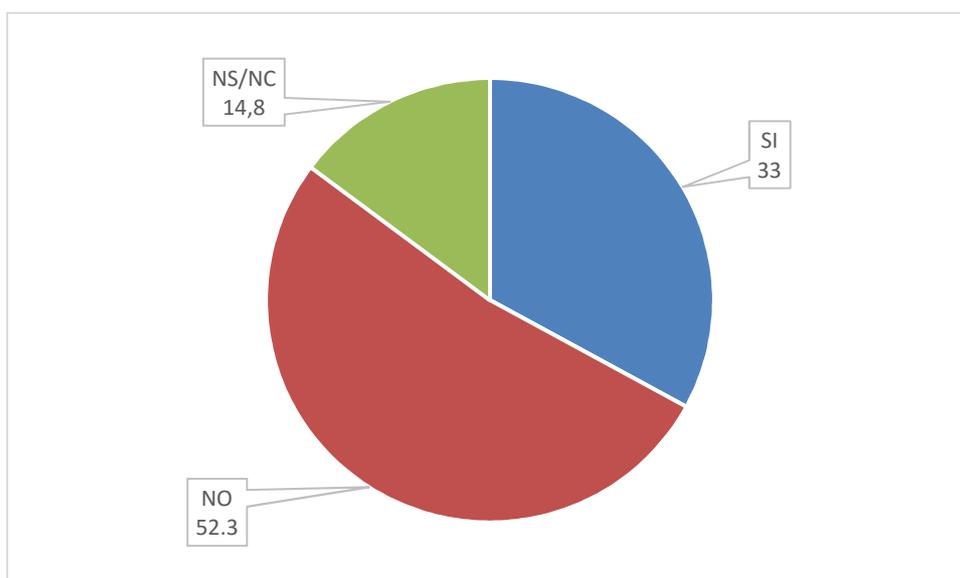


Gráfico 6.24. Participación en proyectos.

Los tipos de proyectos en los que participan se recogen en la Tabla 6.15. El proyecto más antiguo al que se hace referencia es el Proyecto “Helios” implementado desde 1989

hasta 1991. Esta iniciativa se enmarcó en los primeros movimientos por parte de la Comunidad Económica Europea, que buscaba más la visualización de las actividades que estaban en marcha que la implementación (Consejo de Europa, 1988).

Destaca la participación en los Programas Sócrates y acción Comenius, que promueven la cooperación europea en el ámbito de la enseñanza escolar. Este programa apoya asociaciones entre centros escolares, proyectos relacionados con la formación del personal docente con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza y reforzar su dimensión europea.

<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto Comenius • Programa ARCE • Distintos Programas de Ministerio de Educación • “¿Qué es un rey para ti?” • Carrera Solidaria "Gotas para Níger"-Escuela Amiga de UNICEF- Anualmente (desde el año 2010-2011) • Red Plan de Escuelas Asociadas de UNESCO (adherida al Programa Mediterráneo Occidental)" • “Inclusión de las personas con discapacidad y ciudadanía europea" • Proyecto" juntos podemos " con redes iberoamericanas • INTIC, Telefónica, Carrefour, ETC • Aspacenet a través de la Confederación ASPACE • Sócrates Comenius • Sócrates Grundtvig • En la elaboración de Documentos en FEAPS • Premios IMSERSO • <i>Informe Semanal</i> de TVE: “¿Se acabó la parálisis?” • Premio Helios de accesibilidad de la Comunidad Europea 	<ul style="list-style-type: none"> • Programa Europeo Horizon • Proyecto Agenda 21 escolar. • Programa Europeo eLearning • "Xarxa de Qualitat i Millora Continua" del Dep. d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya • Euroescuela-Parlamento europeo-1994 • Grundtvig Multilateral Projects – Lifelong Learning Programme • Speak up • Autism&Uni • All Togheter. Proyecto de formación a asociaciones de la República Checa • PInK • Proyecto Arión • Proyecto innovación7investigación la Hipoterapia en E.E. • Transición de la Escuela al Empleo. Agencia Europea para el desarrollo de Personas con discapacidad intelectual • Proyecto de voluntariado Europeo • Formadir • Convocatorias de la Junta o el Ministerio de Educación • Proyecto m-capacit@ F. Vodafone
---	---

Tabla 6.15. Programas y proyectos nacionales o europeos en los que han participado los centros.

Cuando se indica un proyecto, por ejemplo Comenius, no significa que haya participado un solo centro. Específicamente en el Proyecto Comenius, en sus distintas modalidades, se ha indicado en 25 ocasiones.

También participan en el programa Arión, con visitas de estudio en las que se realiza intercambio de información y experiencias entre especialistas educativos y formación profesional, en áreas de interés común para los países participantes en el Programa de aprendizaje permanente. Por lo tanto, la preocupación de los centros específicos por mejorar su formación y atención a los alumnos, no se queda en el ámbito nacional, sino que trata de conocer los enfoques adoptados en otros países.

Los centros que han indicado que participan en el programa Arce, establecen colaboraciones con centros específicos de otras Comunidades Autónomas, se intercambian experiencias, se aprende a trabajar en equipo y se elaboran materiales de los temas en los que se centra el proyecto. Como este proyecto está abierto a la movilidad, no sólo de los profesores o profesionales del centro, sino también a la de los alumnos, se facilita la inclusión de estos en actividades y proyectos que colaboran en el desarrollo curricular y en el descubrimiento de la diversidad cultural y social de las distintas Comunidades Autónomas

6.21. Necesidades para que el centro de Educación Especial funcione como un verdadero Centro de Recursos

EN último lugar se preguntó sobre lo que, en opinión de los participantes, necesitan los CEE para desarrollar correctamente la función como centros de recursos. Las respuestas son las siguientes:

- a) Normativa que oficialice el centro de recursos. Definir bien esta función y garantizar la estabilidad que necesita.
- b) Organizar el material de que se dispone y crear una base de datos.
- c) Disponer de plantilla específica, independiente del CEE y dotación económica para su funcionamiento.
- d) Grupo interdisciplinar para derivar necesidades.
- e) Formación.

- f) Recursos para préstamo.
- g) Espacios y ampliación de infraestructuras.
- h) Nuevas Formas organizativas tanto en el centro específico como en los concertados
- i) Convertirlo en lugar de investigación,
- j) Difusión por parte de las Consejerías a los centros ordinarios, sobre la labor que realizan los centros específicos y de los recursos materiales y personales con los que se cuenta para colaborar de forma conjunta en la educación de los niños y niñas con alguna discapacidad
- k) Contar con los centros concertados.
- l) Reconocimiento.
- m) Más sensibilización de la Administración, de la sociedad, de las empresas

Otros comentarios añadidos han seguido insistiendo en que:

- Los profesionales del CEE no tienen dedicación horaria específica para atender demandas de ayuda de los centros ordinarios y que el tiempo invertido en este asesoramiento se resta de las horas complementarias de las que dispone cada profesional, que mucho del trabajo de asesoramiento, no se reconoce y que muchas veces se hace fuera de horario laboral, una de las causas puede ser porque el centro no este reconocido oficialmente como centro de recursos. *Opinan que mantienen la escuela la ilusión y el compromiso de las personas que trabajan en ella.
- Los centros que están funcionando como centros de recursos lo hacen en ámbitos que van desde la atención temprana, previo a la escolarización Alumnos de 0 a 3 años para estimulación precoz que se coordinan con Hospitales, centros de Salud y Escuelas Infantiles (servicio ambulatorio); Alumnos que acuden puntualmente al centro a recibir recursos que no tienen en sus centros, (Logopedia Fisioterapia); apoyo en la escuela ordinaria para llevar a cabo las actividades semanales; asesoramiento y seguimiento relacionados con los alumnos que realizan una escolarización compartida; proyectos de actividades

con los centros de educación infantil y primaria; asesoramiento a Unidades de Soporte a la Educación Especial y a alumnos con Necesidades Educativas especiales; con préstamo de alguno de los materiales; en los colegios ordinarios realizando charlas de sensibilización a claustros y realizando tutorías en las aulas para sensibilización y educación en valores, hasta la atención al alumnado en situación de inclusión educativa en Institutos de secundaria y formación postobligatoria: PQPI, CFGM, Bachillerato, CFGS.

- Un centro indica que asesora en los ámbitos de trastornos del tono y de la psicomotricidad y trastornos de la comunicación y otro que es un poco utópico el hecho de ser centro de recursos, porque se utiliza muy poco.

- También se han hecho reflexiones sobre la inclusión. Desde la definición, hasta el papel que juegan o pueden jugar los centros específicos para que la inclusión sea una realidad:
 - ✓ Se considera que los CEE tienen la experiencia y la visión para poder ayudar a los centros a atender mejor la diversidad, pero que se tiene que creer en ello, desde la Administración hasta los mismos centros específicos.
 - ✓ La necesidad de reflexión y autocrítica por parte de los mismos centros específicos, no acomodándose con los alumnos y comprometerse, por ejemplo, con prácticas que impliquen compartir actividades con centros ordinarios. Ser los líderes del proceso de inclusión.
 - ✓ Considerar a los CEE específicos inclusivos, además de trabajar la inclusividad en la etapa educativa, van más allá, ya que en la programación de los CEE se desarrollan proyectos de programación centrada en la persona que no se limitan al ámbito educativo, abarcando todos los aspectos de calidad de vida.
 - ✓ Realizar un estudio profundo sobre la enseñanza en los CEE y que les reconozca a estos alumnos/as sus esfuerzos y adquisición de conocimientos.

- Encontramos alguna opinión de la inclusión a tiempo total en los centros ordinarios, con la desaparición de los centros específicos y que sean los profesionales de la educación especial los que se desplacen donde esté el niño.

6.1.22. Interés en recibir información

Un 78,4% de los participantes ha mostrado interés en recibir información de los resultados finales del estudio. Con ello, podemos pensar que los Centros de Educación Especial que han participado en la investigación demuestran un gran interés en conocer el estado de los CEE como centros de recursos y apoyo a la escuela ordinaria, cómo se encuentra la situación en la actualidad y las propuestas que se puedan hacer con la investigación realizada.

6.2. Desarrollo de la Técnica Delphi

A partir de los resultados del cuestionario que hemos analizado y, especialmente, atendiendo a las respuestas recogidas en la pregunta: *“¿Qué cree que necesitaría su centro para que funcionara como un verdadero centro de recursos de apoyo a la inclusión educativa o para que mejorara la función que ya realiza en este sentido”*, se inicia el proceso para la realización de la Técnica Delphi.

A continuación se describen los pasos seguidos, los resultados que se fueron obteniendo y las conclusiones a las que se llegaron.

6.2.1. Definición del ámbito geográfico del estudio y selección de los expertos

La realización de la técnica Delphi con los directores de los Colegios de Educación Especial de Castilla y León se decide por las razones que se exponen a continuación, referidas a la propia Comunidad Autónoma:

- a) ser una de las Comunidades que había contestado mayor número de cuestionarios;
- b) ser la Comunidad en la que vive y trabaja el equipo de investigación, y por ello, en la que se tiene un interés particular; y
- c) no contar esta Comunidad en la actualidad ni con normativa específica, ni con ningún centro de recursos en sus centros específicos.

Una vez finalizada la recepción de los cuestionarios, se preguntó a los directores de los centros castellanoleoneseos si querían seguir colaborando y se recibieron 9 respuestas afirmativas. También se eligió un centro de otra Comunidad que sirviera de contraste en esta técnica, ya que podía ser una referencia, al estar funcionando de hecho como centro de recursos.

La solicitud de participación se realizó a través de un correo electrónico con el siguiente contenido:

Estimado/a compañero/a:

Soy Ana Isabel Ojeda, compañera vuestra, Directora del C.P.E.E. "Fray Pedro Ponce de León" de Burgos. Lo primero de todo, agradeceremos la colaboración que me prestasteis el año pasado contestando al cuestionario que os envié para el trabajo de mi tesis doctoral.

Estoy ya terminando el trabajo y necesitaría volveros a pedir de nuevo vuestra colaboración para construir entre todos un perfil de necesidades para que un Centro de Educación Especial funcione como un centro de recursos. Para ello voy a utilizar una técnica Delphi (consiste en enviaros por mail una propuesta de cuestionario a la que responde cada uno/a por separado y que iré construyendo a partir de lo que me enviéis, luego os lo reenviaré de nuevo (como mucho 3 envíos antes de que finalice el curso) hasta que entre todos lleguemos a un consenso.

Te agradecería que me dijeras lo más pronto posible si puedo contar con tu colaboración.

Un saludo.

Ana Isabel Ojeda

El resultado que encontramos fue la respuesta positiva de los directores de 9 centros, siendo varios de ellos los que comunican su interés a pesar de la elevada carga de trabajo que deben asumir. Se realiza la excepción con la Orientadora del CEE Fray

Pedro Ponce, dado que la dirección está desempeñada por la doctoranda que presenta este trabajo.

Con todo ello, el panel de expertos quedó compuesto por los siguientes profesionales:

- 1) Nombre: Esther Domínguez Sancho
Localidad: Aranda de Duero (Burgos)
Centro: CPEE Fuenteminaya.
Perfil: Directora
Experiencia: Diplomada en Magisterio por la especialidad de Humanidades y por la especialidad de Audición y Lenguaje. Ha trabajado como profesora de Audición y Lenguaje ininterrumpidamente desde el curso escolar 1993-94, en variados centros de la provincia de Burgos y Soria. En el CPEE Fuenteminaya con una antigüedad de doce años de los cuales dos de ellos estuvo de secretaria en el Equipo Directivo y este es su tercer curso como Directora del mismo.

- 2) Nombre: Rosario Mesa Sastre
Localidad: Burgos.
Centro: CPEE Fray Pedro Ponce de León.
Perfil: Orientadora.
Experiencia: Licenciada en Ciencias de la Educación Pedagogía en la Universidad de Salamanca. 31 años de experiencia de los cuales alrededor de 20 en CEE Fray Pedro Ponce de León de Burgos. Puesto de trabajo: Orientadora educativa en los EOEP de Burgos. Desarrollo profesional en Educación Especial, Educación Infantil y Primaria

- 3) Nombre: M^a Mercedes Jiménez López.
Localidad: Ávila.
Centro: CPEE Príncipe don Juan
Perfil: Directora
Experiencia: Diplomada en Magisterio por la especialidad de C. Naturales y Matemáticas entre el 83-86; continua después con Educación Especial, Audición y Lenguaje y Educación Infantil. Desempeña el puesto de maestra desde el año 1990 con alumnos de Infantil, primaria y secundaria y como maestra de educación especial y de audición y lenguaje en aula de Educación Especial y en

colegios ordinarios. Desde el curso 11-12, curso en el que se puso en marcha el colegio de Educación Especial de Ávila, ejerce la función de directora.

4) Nombre: Diego Acero Gómez

Localidad: Palencia

Centro: CPEE Carrechiquilla

Perfil: Director

Experiencia: Ingeniero Técnico Forestal. Cuenta con 12 años de experiencia en Educación Especial. Funcionario desde 2003 por la especialidad 216 (Operaciones de producción agraria).

5) Nombre: María Antonia López de Dios

Localidad: Valladolid

Centro: CPEE nº 1

Perfil: Directora

Experiencia: Maestra de Pedagogía Terapéutica con 30 años de servicios en diferentes puestos: Maestra PT en centro ordinario, Maestra en Primaria, Maestra PT en aula específica en centro ordinario. Asesora de Formación de Atención a la Diversidad en CFIE, Directora en CFIE, Maestra PT en Centro de Educación Especial desde hace 11 cursos donde ha sido jefe de estudios y actualmente, desde hace 5 cursos, directora.

6) Nombre: Juan José Rodríguez Iglesias

Localidad: Burgos

Centro: CEE Puentesauco

Perfil: Director.

Experiencia: Maestro de Educación Especial, Maestro en Educación Primaria y Licenciado en Pedagogía Escolar y Laboral por la Universidad de Burgos. Especialista en Didáctica de la Educación del Consumidor. Profesor PT en el Centro Fray Ponce de León (Burgos), en el Centro de Santa Lucía (Espinosa de los Monteros) y en el Colegio Los Parralillos (Burgos).

Coordinador de los grupos de Trabajo: Eurofácil; Soy Independiente; Veo, hablo y escucho, realizados en colaboración con el CFIE de Burgos.

7) Nombre: Ángel Rodríguez Fernández

Localidad: Zamora

Centro: CPEE Virgen del Castillo

Perfil: Director

Experiencia: Diplomado en profesorado de E.G.B. (E.U. Zamora) - Especialista en Audición y Lenguaje (U. Pontificia de Salamanca) - Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación (USAL) - Cursos de Doctorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura (Universidad de Sevilla). 24 años de experiencia docente como maestro de Audición y Lenguaje, y como maestro de Pedagogía Terapéutica.

8) Nombre: M^a Yolanda Pascual Merino

Localidad: Burgos

Centro: CEE El Alba

Perfil: Directora

Experiencia: Licenciada en Pedagogía Terapéutica y Maestra de Educación Especial. Formación en diferentes campos sobre el autismo, como atención temprana, Método Teacch, Método Denver, sistemas alternativos de comunicación, formación sobre método conductual positivo... 23 años de ejercicio profesional. Colaboradora en las prácticas de la Universidad y en diversos proyectos sobre educación. En el campo de la escolarización combinada ha colaborado durante todos estos años, en los que alumnos de su centro han participado en esta modalidad de escolarización.

9) Nombre: José Luis Segura Carbajo

Localidad: León

Centro: CEE "La Luz"

Perfil: Director

Experiencia: Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación- Sección Filosofía y Diplomado en Magisterio- Especialidad: Educación Especial y Audición y Lenguaje. Máster Europeo en Gestión y Auditoría de Calidad en Centros Educativos. Ha desempeñado la función de cuidador y ATE en Centro Educativo. 9 años Maestro de Educación Especial. Y director de centro desde hace 5 años.

Para completar y contrastar la información a valorar, se solicitó la participación de un responsable del equipo directivo del Centro de Educación Especial “Gloria Fuertes” (Andorra, Teruel). Este centro, como hemos indicado, realiza las funciones de asesoramiento a los centros de educación ordinaria desde el curso 2005-2006. Entendemos que su opinión y experiencia puede servir de contraste a las opiniones de los profesionales de Castilla y León.

La respuesta fue positiva y se puso a nuestra disposición Alfonso Lázaro Lázaro, Jefe de Estudios del mencionado CPEE. Destacamos de su curriculum, los siguientes méritos:

* Doctor en Pedagogía. Licenciado en Historia. Psicopedagogo. Profesor de Educación Especial y de Educación Física.

* Profesor de Cursos de Formación en Psicomotricidad desde el año 1985. Coordinador de los cursos de Especialización Psicomotriz de Educación Infantil y Educación Especial en la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía. Profesor colaborador en la Facultad de Educación de Zaragoza (Departamento de Psicología y Sociología).

* Autor de varios libros y de docenas de artículos relacionados con la psicomotricidad, la integración sensorial, las estimulaciones básicas del desarrollo humano y las aulas multisensoriales y de relajación.

* En abril de 2004, el Departamento de Educación del Gobierno de Aragón le otorgó la Cruz de José de Calasanz por su contribución teórica y práctica al estudio de la Psicomotricidad en el ámbito de la Educación Especial.

* En diciembre de 2004, la Asociación de Disminuidos Físicos de Aragón le otorgó el Premio Zangalleta 2004 por su contribución a la integración del alumnado y la normalización de la discapacidad en las zonas rurales.

* En el año 2006, su trabajo de tesis recibió el Premio Extraordinario de Tesis Doctoral de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.

6.2.2. Sistema de presentación de los resultados

Para facilitar el seguimiento de todo el proceso, se irán presentando a continuación las distintas rondas de cuestionarios enviados a los expertos. En este caso se compone de tres cuestionarios.

En cada ronda se irán mostrando los resultados obtenidos y las discrepancias que se han ido identificando. En este mismo apartado se plantearán las alternativas que se propondrán para la siguiente ronda. Finalmente, se presentará el nuevo cuestionario resultante.

Evitamos ir indicando cada una de las respuestas realizadas por cada participante por lo enormemente reiterativo que puede resultar. No obstante, en el CD que acompaña a este trabajo se podrán encontrar todas las respuestas de los expertos y cada uno de los envíos que se les hizo en las distintas rondas.

Como se puede entender, el primero y el último cuestionario presentan, respectivamente, un inicio y un resultado diferentes:

- El primer cuestionario se basa en las respuestas recibidas en la encuesta realizada a los 88 centros.
- El último cuestionario, con los acuerdos y discrepancias encontrados en la participación de los 9 directores de Castilla y León, finaliza con un documento para el debate.

Cada uno de los cuestionarios que se presentan en cada ronda de trabajo se incluirá en este apartado con una referencia general, pero su envío fue personalizado incluyendo la respuesta realizada por cada participante y la nueva propuesta de debate. Como hemos indicado, cada uno de los envíos personalizados, se puede revisar en el CD.

6.2.3. Primera ronda de consultas

Tras realizar este primer contacto con los expertos para solicitar su participación, comenzamos la técnica Delphi, como exponemos a continuación.

6.2.3.1. Primer cuestionario

Como se ha indicado, se realizó un análisis de las respuestas aportadas por los 88 directivos de Centros de Educación Especial participantes a la pregunta nº 31 de la encuesta on-line. Los resultados obtenidos se organizaron poniendo en relación los diferentes temas propuestos. El resultado es el siguiente:

- Necesidad de una normativa de regulación de los centros de recursos: nacional y autonómica.
- Titularidad del centro de recursos.
- Criterios que se deben seguir para realizar el asesoramiento a los centros ordinarios.
- Grados de especialización de los centros respecto a las necesidades educativas especiales a las que deben dar cobertura.
- Servicios que debe prestar el centro de recursos a los centros ordinarios que soliciten su asesoramiento.
- Profesionales que deberían realizar el asesoramiento en el centro de recursos: criterios de selección, tiempo de dedicación, continuidad de vinculación con el CEE.
- Servicios que debe ofrecer el centro de recursos.
- Conocimiento de los centros ordinarios de las actividades realizadas por los Centros de Educación Especial.
- Cambios que se deberían solicitar al Centro Ordinario.

A partir de la identificación de estos temas, se construyó el primer cuestionario intentando abordar todos ellos.

Como se podrá observar, se solicitaron diferentes alternativas de respuesta:

- a) Descripciones abiertas: *“Para constituir un CEE en CR ¿Sería necesaria algún tipo de normativa oficial nacional o autonómica? ¿Cuál cree oportuna?”*
- b) Valoraciones cerradas: *“EL CEE tiene que ser: Centro de recursos generalista, Centro de recursos especializado en una discapacidad, Otro. Indicar.”* Siempre solicitando la justificación de la opción elegida.

- c) Elección de diferentes alternativas: “¿*Qué servicios tiene que prestar un CEE para que sea CR?*” Dando la opción de que justifiquen aquellos aspectos que crean oportunos o incluyan nuevos elementos.

El resultado obtenido lo presentamos a continuación con el mismo formato con el que fue enviado al equipo de expertos.

Primer cuestionario de la técnica Delphi.

Estimado/a compañero/a

En el estudio que estamos realizando (y del que agradecemos tu participación también en su primera fase) sobre el papel de los Colegios de Educación Especial (CEE) como Centros de Recursos (CR), un total de 88 directores/as de colegios han respondido al cuestionario inicial y, particularmente a la pregunta “¿Qué cree que necesitaría su centro para que funcionara como un verdadero centro de recursos de apoyo a la inclusión educativa o para que mejorara la función que ya realiza en este sentido.”

Partiendo de las respuestas obtenidas, te planteo una serie de apartados relativos a la colaboración/autorización/reconocimiento de la Administración educativa competente; la organización de servicios del CEE y de sus profesionales que, dentro de un Equipo Asesor, trabajarían atendiendo a la función de Centro de Recursos; etc. Te agradezco tu respuesta más sincera, esperando llegar pronto a un consenso entre todos/as.

- 1. Para constituir un CEE en CR ¿Sería necesaria algún tipo de normativa oficial nacional o autonómica? ¿Cuál crees oportuna?**

- 2. El asesoramiento del CR a determinados centros ordinarios, qué criterios debería seguir, ¿según la ratio, según criterios de proximidad, según necesidades específicas...)? Cuál es tu opinión.**

- 3. EL CEE tiene que ser**
(Elige las casillas que creas convenientes y puedes añadir al final lo que consideres)

Centro de recursos generalista	<input type="checkbox"/>
Centro de recursos especializado en una discapacidad	<input type="checkbox"/>
Otro. Indicar:	<input type="checkbox"/>

Justifica tu respuesta:.....

4. La titularidad del CEE tiene que ser

(Elige las casillas que creas convenientes y puedes añadir al final lo que consideres)

Pública	
Privada	
Privada- concertada	
Otro. Indicar:	

Justifica tu respuesta:.....

5. ¿Qué servicios tiene que prestar un CEE para que sea CR?

(Elige las casillas que creas convenientes y puedes añadir al final lo que consideres)

Prestar recursos materiales	
Proporcionar profesionales	
Realizar investigaciones teóricas	
Realizar investigaciones prácticas	
Asesorar a padres	
Asesorar a profesionales	
Asesorar a los centros ordinarios	
Realizar actividades conjuntamente con los centros ordinarios	
Participar en la formación de profesorado de escuelas ordinarias.	
Otro. Indicar:	

Justifica tu respuesta, si lo crees necesario:

6. La mayoría de los directores/as participantes en la 1ª fase respondió que se necesita más personal, más tiempo y mayores recursos económicos para que un CCE sea CR. Sobre los profesionales CEE, podríamos definir un Equipo Asesor que trabajara atendiendo a la función de Centro de Recursos, pero:

6.1. ¿Qué perfiles profesionales deberían componer ese equipo de asesoramiento?

-

Elige las casillas que creas convenientes y puedes añadir al final lo que consideres

PT	
AL	
Fisioterapeutas	
Educadores	
Auxiliares Técnicos Educativos	
Orientadores	
Pedagogos	
Psicólogos	
Terapeutas Ocupacionales	
Otro. Indicar:	

Justifica tu respuesta, si lo crees necesario:

6.2. ¿Qué criterios de selección serían necesarios (formación, experiencia...)?

6.3. La pertenencia y la continuidad en el equipo sería: ¿por elección de la dirección, por rotación entre los profesionales del centro...? Indica los criterios que en tu opinión se deberían priorizar.

6.4. En cuanto a los horarios de los miembros del Equipo Asesor, ¿cuánto tiempo dedicarían a cada actividad/centro/asesoramiento?

6.5. ¿Cómo concretamos la flexibilidad en el horario?

6.6. Si se reducen horas, ¿cuántas?, ¿cómo se coordinan con el resto de compañeros que no pertenecen al equipo asesor?...?

6.7. ¿Cómo se aportan los conocimientos del centro/equipo: visitas asesoras al centro ordinario, bajo demanda, sesiones de trabajo intercentros...?

6.8. Sobre qué asesora, ¿adaptación de materiales, organización del aula...?

6.9. ¿Cómo se podría coordinar la labor del Equipo Asesor con la de otros equipos del sistema educativo dedicados a apoyar a la inclusión educativa?

7. Varios/as directores/as han indicado que los centros ordinarios apenas conocen a los CEE, ¿cómo se puede dar a conocer al CEE y su Equipo Asesor (funciones, conocimientos, herramientas...) a los centros ordinarios y a la comunidad en general, es decir, ¿cuáles serían los pilares de este plan de difusión?

8. Si un CEE fuera CR, ¿sería necesario que los centros ordinarios a los que asesorase tuvieran algún elemento organizativo diferente? ¿Cómo debería plasmarse el cambio?

9. Otras observaciones o comentarios que desees realizar.

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

6.2.3.2. Respuestas al primer cuestionario

El primer cuestionario se envía, personalizando la presentación, el 18/05/2015. Las respuestas se recibieron entre el 20/05/2015 y el 08/06/2015.

El contenido de las respuestas varía notablemente en cada una de las cuestiones. En el Anexo X (contenido en el CD) se pueden revisar las de todos los participantes. No obstante, en este punto abordaremos los aspectos más importantes y las decisiones que se fueron tomando en cada uno de los apartados.

- Normativa.

Encontramos un acuerdo de todos los expertos al justificar la importancia de una normativa autonómica, indicando algunos de los aspectos que se deberían delimitar en la misma.

Respecto a la normativa nacional, se recogen afirmaciones positivas de tres de los expertos, mientras el resto, incluido el Centro de Recursos de Teruel, no indican nada en este punto. Sólo uno de los expertos expresa, indirectamente, que no estima necesaria la normativa nacional y lo hace con la siguiente afirmación:

“Se necesitaría regular recursos económicos y personales, horarios, colaboraciones... Normativa autonómica, ya que están transferidas las competencias.”

Propuesta para el segundo cuestionario:

Ante la falta de respuesta en el apartado de normativa nacional se reformula la pregunta solicitando expresamente la opinión en relación con la posible normativa nacional y autonómica. En ambos casos, y a partir de las indicaciones realizadas por los expertos, se reformula en positivo, indicando la necesidad de la normativa, y solicitando la confirmación por parte de los participantes.

- Criterios que se deben seguir para realizar el asesoramiento a los centros ordinarios.

Todos los participantes indican que se deberá realizar el asesoramiento sobre las necesidades del alumnado (discapacidad física, auditiva, intelectual...), aunque algunos proponen ciertos elementos a tener en cuenta como son:

- Proximidad del centro.
- Especificidad del centro.
- Posibilidad de proporcionar asesoramiento, material, realizar seguimiento.

Propuesta para el segundo cuestionario:

Se presentan las diferentes opciones recogidas y se solicitará una valoración cuantitativa (de 0 a 10) de cada una de ellas, dando la posibilidad de incorporar nuevos criterios.

- Grado de especialización de los centros en relación con las necesidades educativas especiales a las que deben dar cobertura.

Según el grado de especialización de los centros encontramos dos respuestas:

- La de aquellos centros que ya realizan una actividad especializada en un tipo de discapacidad (autismo, parálisis cerebral, discapacidad intelectual...) y que solicitan la especialización de los servicios aportados por el Centro de Recursos para la Escuela Ordinaria (CREO). Este tipo de respuestas las dan los centros concertados.

Ejemplo de respuesta: *“Cuando la formación y los recursos se concretan en una discapacidad, la especialización es mayor y es más sencillo orientar y centrarse en recursos para esa discapacidad.”*

- La de los centros públicos que están obligados a dar respuesta a todos los alumnos, que solicitan que este recurso tenga un carácter más generalista. Los argumentos aportados por los partidarios de esta orientación son muy similares. Ejemplo de respuesta: *“Creo que debería ser especialista en todas las discapacidades que pueda así como tener los materiales adecuados para integrar al alumno”.*

Propuesta para el segundo cuestionario:

Dada la polarización de las respuestas, se reformulará la pregunta de forma más estructurada, dando la oportunidad de que el centro sea generalista con posibilidad de especialización.

- Titularidad del centro de recursos.

Como sucede en la pregunta anterior, se plantea la respuesta desde la tipología de cada uno de los Centros de Educación Especial. Es decir, los centros públicos indican que el centro de recursos debe ser público y los concertados/privados que tengan la posibilidad de esta titularidad. Los argumentos de cada una de las posturas vienen a defender su posición, como podemos ver en los siguientes ejemplos:

- *“Debería ser pública, pero a la que puedan acceder todos los colegios”.*
- *“Pueden ser las dos opciones señaladas (privada y privada/concertada) siempre que se den respuestas específicas a necesidades específicas.”*

Propuesta para el segundo cuestionario:

Se elabora una alternativa en la que se dé la posibilidad de que los CREO sean públicos y/o concertados.

Dadas las elevadas similitudes en las respuestas con el punto anterior, se optará por incorporar una pregunta intermedia para intentar evitar la continuidad en las respuestas.

- Servicios que debe prestar el centro de recursos a los centros ordinarios que soliciten su asesoramiento.

Respecto a los servicios se encuentran las siguientes respuestas:

Prestar recursos materiales	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
Proporcionar profesionales	x						x	x			3
Realizar investigaciones teóricas	x	x			x		x	x			5
Realizar investigaciones prácticas	x	x	x		x		x	x	x	x	8
Asesorar a padres	x	x			x	x	x	x	x	x	8
Asesorar a profesionales	x	x			x	x	x	x	x	x	8
Asesorar a los centros ordinarios	x		x	x	x	x	x	x	x	x	9
Realizar actividades conjuntamente con los centros ordinarios	x	x	x	x	x	x	x	x		x	9
Participar en la formación de profesorado de escuelas ordinarias.	x	x		x	x		x	x	x		7

Propuesta para el segundo cuestionario:

Para conocer la consistencia de las respuestas y una diferente valoración, se solicitará en el siguiente cuestionario una valoración cuantitativa: de 0 a 10. De esta forma esperamos poder ordenar y priorizar los servicios que pueda prestar el CREO.

- Profesionales que deberían realizar el asesoramiento en el centro de recursos.

Las respuestas obtenidas son las siguientes:

PT	x	x	x	x		x	x	x	x	x	9
AL	x	x	x	x		x	x	x	x	x	9
Fisioterapeutas		x	x		x			x	x	x	6
Educadores			x		x						2
Auxiliares Técnicos Educativos			x							x	2
Orientadores	x	x	x	x			x		x	x	7

Pedagogos	x				x		x	x		x	5
Psicólogos	x				x			x		x	4
Terapeutas Ocupacionales		x	x		x						3

Como se puede observar, encontramos dos figuras fundamentales, como son PT y AL, aunque, en conjunto, se aboga por equipos multiprofesionales.

Específicamente, se solicita la inclusión de la figura del psicomotricista y un profesional con formación en Psicología Clínica.

Propuesta para el segundo cuestionario:

Se propondrá una recodificación de las valoraciones obtenidas hacia puntuaciones cuantitativas que permita unificar y visualizar la importancia dada por los expertos.

El criterio utilizado será: Si un perfil ha sido valorado positivamente por todos obtendría un 10, es decir, lo recodificamos en una valoración de 0 a 10.

Se incluirán los dos nuevos perfiles que han sido indicados.

Con ello esperamos encontrar un mantenimiento de la coherencia en la importancia de los perfiles profesionales.

En este apartado se añade una nueva pregunta para conocer el mínimo y máximo de profesionales que debe componer este equipo.

- Criterios de selección

Las propuestas realizadas para la selección del Equipo Asesor, presenta grandes dificultades para su operativización. Incluimos algunos de los criterios propuestos por el equipo de expertos:

- Formación y formación específica.
- Experiencia práctica.
- Actitud investigadora.

- Visión de conjunto.
- Sensibilidad hacia las personas con discapacidad.

Propuesta para el segundo cuestionario:

Se presentarán todos los criterios de evaluación indicados y se solicitará una nueva redacción que permita valorarlos.

- Pertenencia y continuidad en el equipo; tiempo de dedicación del Equipo Asesor; cómo gestionar la flexibilidad horaria; reducción de horas o dedicación al CREO y al CEE.

Las respuestas a todas estas preguntas se encuentran entremezcladas, dado que al responder, por ejemplo, al tiempo de dedicación se realiza directamente una inferencia para definir cómo se debe gestionar esa flexibilidad en el Centro de Educación Especial.

En cada una de las preguntas encontramos respuestas muy variadas que, directamente relacionadas, se van complicando en la selección. Es por ello que se decide categorizar las respuestas y organizarlas.

Propuesta para el segundo cuestionario:

Se proponen la siguiente organización de las preguntas, dando alternativas cerradas (indicadas por los expertos) dejando siempre abierta la posibilidad de añadir nuevos elementos no indicados con anterioridad.

Los puntos en los que se redefinen las preguntas anteriormente formuladas son los siguientes:

- Criterios para la selección del Equipo Asesor.
- Equipo de selección del Equipo Asesor.
- Tiempo de dedicación del Equipo Asesor al CREO
- Vinculación al CREO y al CEE

- Temas sobre los que se asesora a los centros ordinarios.

Se recoge un amplio número de temas de trabajo propuestos y se buscará la reorganización de los mismos.

Propuesta para el segundo cuestionario:

Se propondrá una valoración, de 0 a 10, de cada uno de los temas recogidos en el cuestionario. Así mismo, se dará la oportunidad de realizar cualquier tipo de comentario que los expertos crean oportuno.

- Coordinación del CREO con otros equipos del sistema educativo.

Propuesta para el segundo cuestionario:

Se propondrá una valoración, de 0 a 10, de cada uno de los temas recogidos en el cuestionario. Así mismo, se dará la oportunidad de realizar cualquier tipo de comentario que los expertos crean oportuno.

- Difusión de las actividades realizadas por el CREO.

Dado que son varios los expertos que indican el escaso conocimiento que se tiene de los CEE y las actividades que realizan, se opta por conceder gran importancia a este punto por entender que:

- Al ser un recurso nuevo requiere una información centrada en los potenciales usuarios.
- Es importante una clarificación de las actividades que desempeña.

Propuesta para el segundo cuestionario:

Se propondrá una valoración, de 0 a 10, de cada uno de las propuestas que se han realizado en el primer cuestionario.

Así mismo, se pregunta si esas actividades han sido realizadas en el centro en alguna ocasión

- Cambios en el Centro Ordinario para recibir el asesoramiento.

Se encuentra un acuerdo completo en este punto. Todos los participantes indican que el centro ordinario no debe realizar ningún tipo de cambio, sólo se deben tomar medidas con incidencias puntuales.

Propuesta para el segundo cuestionario:

Se solicita la confirmación del consenso

Finalmente, se reorganiza la información, intentando que el contenido del nuevo cuestionario aporte continuidad y coherencia a los temas que se han ido incorporando.

6.2.4. Segunda ronda de consultas

6.2.4.1. Segundo cuestionario

A partir de los resultados se reconfiguran algunas preguntas y se dan por cerradas otras. El resultado final lo presentamos a continuación.

Segundo cuestionario de la Técnica Delphi

Después de analizar las respuestas al primer envío, CUESTIONARIO DELPHI 1, le enviamos las conclusiones que nos permitan definir con claridad el perfil de un Centro de Recursos.

Para simplificar la redacción, utilizaremos las siguientes siglas:

CEE. Centro de Educación Especial

CO. Centro Ordinario

CREO. Centro de Recursos para la Escuela Ordinaria

AcNEE. Alumno o alumna con Necesidades Educativas Especiales

1. NORMATIVA NECESARIA PARA QUE EL CEE SE SEA RECONOCIDO COMO CREO.

Respecto a la normativa, se han recogido dos niveles:

Normativa Nacional

Aunque algún participante indica que no la estima necesaria, mayoritariamente se ha indicado que sí era oportuna. Sintetizando las indicaciones aportadas, se ha realizado la siguiente redacción:

“Es necesaria una normativa nacional que sirva de base a todo el Estado. En ella se debería definir: qué es un Centro de Recursos para la Escuela Ordinaria (CREO), los tiempos mínimos y máximos de orientación a los centros ordinarios, los profesionales implicados, el reconocimiento que se hace al centro y la coordinación entre los distintos CREO.”

Señale con una “x” la respuesta que se ajuste a su opinión y, en su caso, indique los argumentos o los cambios:

	No pienso que sea necesaria una normativa nacional. Justificación
	Pienso que es necesaria una normativa nacional y la justificación me parece correcta.
	Pienso que es necesaria una normativa nacional, pero la redacción la modificaría de la siguiente forma (señale en rojo los cambios del texto arriba indicado):

Normativa Autonómica

Aquí encontramos una completa unanimidad. Por ello, se concluye que es necesaria una normativa autonómica. Con las aportaciones se formula la siguiente propuesta:

“La normativa autonómica debería definir: quién y cómo se solicita la constitución del CEE el CREO, la organización del CREO y la relación con el CEE en el que se ubica, las funciones de los profesionales implicados, los criterios de selección y participación, los sistemas de asesoramiento, los tiempos dedicados al asesoramiento, y los recursos utilizados.

Señale con una “x” la respuesta que se ajuste a su opinión y, en su caso, indique los argumentos o los cambios que realizaría:

	No pienso que sea necesaria una normativa autonómica. Justificación:
	Pienso que es necesaria una normativa autonómica y las indicaciones me parecen correctas.
	Pienso que es necesaria una normativa autonómica, pero la redacción ofrecida la modificaría de la siguiente forma (señale en rojo los cambios del texto arriba indicado):

2. TIPOLOGÍA DEL CREO

Las respuestas al apartado “EL CEE tiene que ser generalista o especializado”, están divididas al 50% aproximadamente, entre “CREO generalista” / “CREO especializado” argumentando:

- Razones para justificar el *centro generalista*:
 - a) No pueden existir tantos centros de recursos como tipos de discapacidades.
 - b) La discapacidad intelectual y los problemas de conducta se pueden considerar generales o comunes.
- Razones para justificar el *centro especializado*:
 - a) Es necesario un dominio de las características y la respuesta educativa a la discapacidad con la que trabaja.
 - b) Cada discapacidad sigue unos parámetros evolutivos, con necesidades específicas que requieren programas y recursos propios.

Tras los argumentos expuestos, se realiza una *propuesta alternativa*.

“El CREO debe ser el centro de referencia para colaborar en la respuesta a las necesidades educativas especiales del alumnado del CO. Cada CREO tendrá la posibilidad de especializarse en una o varias discapacidades, lo cual se indicará en el nombre del mismo. En el caso de ser requerido para atender a un tipo de discapacidad en la que no está especializado, el CREO será responsable de buscar la información más adecuada para responder a las demandas.”

Señale con una “x” la respuesta que se ajuste a su opinión y, en su caso, indique la redacción alternativa o las opiniones que crea que deben ser tenidas en cuenta:

<input type="checkbox"/>	El CREO debe ser generalista.
<input type="checkbox"/>	El CREO debe ser especializado en un tipo de discapacidad.
<input type="checkbox"/>	El CREO debe seguir la propuesta alternativa.
<input type="checkbox"/>	El CREO debe seguir la propuesta alternativa pero la redacción debería ser (señale en rojo los cambios del texto arriba indicado):
<input type="checkbox"/>	Otras opiniones que crea oportunas:

3. CRITERIOS DE ASESORAMIENTO

En este apartado encontramos importantes discrepancias. Es por ello que se ha optado por una opción alternativa que permita avanzar en la propuesta.

Valore cada criterio de 0 –puntuación mínima- a 10 –puntuación máxima- cada uno de los siguientes criterios de asesoramiento del centro.

(Piense que en caso de discrepancias entre los docentes o distintos CREO, estos serían los criterios para tomar de decisión final. Igualmente, considere añadir algún criterio más para enriquecer la propuesta)

Criterio	Valoración (De 0 a 10)	Opiniones que estime necesarias
Necesidades específicas del alumnado y especificidad del centro		
Proximidad entre los centros CREO-CO		
Operatividad (capacidad para realizar las funciones de asesoramiento)		
Posibilidad de realizar el mejor seguimiento		
Contar con materiales de apoyo		
Otras (indicar y puntuar)		

4. TITULARIDAD DEL CREO

Los argumentos expuestos en el primer cuestionario presentan grandes discrepancias. Es por ello que se presenta una redacción alternativa para su valoración:

“Los CREO pueden ser públicos, privados o concertados. En cualquier caso, siempre deberán garantizar la igualdad en el modelo inclusivo, dar respuestas a necesidades específicas y posibilitarán que todos los colegios puedan solicitar sus servicios. Para optimizar la respuesta educativa será necesaria la coordinación entre los recursos públicos y privados (Equipos Específicos, CFIE, universidades, asociaciones...) de cada localidad.”

Señale con una “x” la respuesta que se ajuste a su opinión y, en su caso, indique la redacción alternativa o las opiniones que crea que deben ser tenidas en cuenta:

<input type="checkbox"/>	Sí, la redacción sobre la titularidad del CREO me parece adecuada.
<input type="checkbox"/>	No, la titularidad debe ser (tache o borre la que no crea necesaria): Pública, Privada, Concertada.
<input type="checkbox"/>	Sí me parece adecuada la propuesta, pero la redacción debería ser (señale en rojo los cambios del texto arriba indicado):

	Otras opiniones que creo deberían ser tenidas en cuenta:
--	---

5. SERVICIOS QUE PRESTA EL CREO

La propuesta de servicios presentada en el cuestionario anterior se ha tenido que ampliar con las aportaciones en distintos apartados y se recogen en la tabla siguiente. Solicitamos de nuevo su opinión, esta vez con un carácter cuantitativo, la cual nos permitirá valorar más adecuadamente sus aportaciones.

Valore de 0 –puntuación mínima- a 10 –puntuación máxima- cada uno de los servicios que se han indicado:

Servicio	Valoración (De 0 a 10)	Opiniones que estime necesarias
Préstamo de recursos materiales.		
Realización de actividades conjuntas con los centros ordinarios.		
Asesoramiento a los centros ordinarios.		
Asesoramiento a profesores (individualmente).		
Seminarios intercentros.		
Creación de grupos de trabajo CREO-CO.		
Visitas programadas a Centros Ordinarios.		
Respuesta a demandas específicas de los Centros Ordinarios.		
Asesoramiento a padres y madres.		
Participación en la formación de profesorado de escuelas ordinarias.		
Participación en la formación de profesorado de escuelas ordinarias con alumnado en escolarización combinada o inclusión completa.		
Participación en investigaciones prácticas.		
Participación en investigaciones teóricas.		
Proporcionar profesionales (*).		
Otros (indicar)		

(*) Entendemos como “Proporcionar profesionales”: que un profesional del CREO participa en el CO durante un periodo determinado para la implantación de una metodología, el asesoramiento para el uso de materiales...

6. EQUIPO ASESOR

Se define como Equipo Asesor aquel formado por los profesionales del CREO que cumplen la función de apoyo y asesoramiento especializado para la inclusión educativa en los CO.

6.1. Perfiles profesionales del Equipo Asesor

En el cuestionario anterior se solicitó que indicaran los profesionales que deberían componer el Equipo Asesor. Hemos recodificado sus valoraciones asignándolas ahora puntuaciones de 0 a 10. Así, solicitamos que valore usted de 0 –escaso interés- a 10 –interés máximo- cada uno de los perfiles que se han indicado.

Perfil	Valoración obtenida (sobre 10)	Nueva valoración (de 0 a 10)	Opiniones que estime necesarias
Especialista en Pedagogía Terapéutica	8'9		
Especialista en Audición y Lenguaje	8'9		
Orientador/orientadora	6'7		
Fisioterapeuta	5'6		
Pedagogo/Pedagoga	4'4		
Psicólogo/Psicóloga	3'3		
Terapeuta Ocupacional	3'3		
Educador/Educadora	2'2		
Auxiliar Técnico Educativo	1'1		

Profesional con formación en Psicología Clínica	Sin incluir en Delphi 1		
Psicomotricista	Sin incluir en Delphi 1		
Otros (indicar)			

Para asegurar la operatividad del Equipo Asesor, indique el número mínimo y máximo de componentes que, en su opinión, debería tener:

Mínimo: Profesionales

Máximo: Profesionales

6.2. Criterios de selección del Equipo Asesor

Los criterios de selección indicados, y que pueden ver en la siguiente tabla, son de gran interés para la selección del Equipo Asesor. No obstante, en su revisión encontramos dificultades para operativizar su aplicación.

Solicitamos seleccione los "Criterios de evaluación" que estime adecuados y, si lo considera conveniente, redáctelo de forma operativa para aplicarlos en una hipotética selección del personal.

Criterios de evaluación	Nueva redacción
Formación y formación específica	
Experiencia práctica	
Actitud innovadora	
Sensibilidad hacia el mundo de la educación especial y la diversidad	
Actitud investigadora	
Capacidad de trabajo en equipo	
Visión de conjunto	
Motivación	
Capacidad de comunicación	

Personas comprometidas y con gran capacidad de implicación	
Con más de tres años de experiencia en el CEE o en tareas de inclusión en CO	
Sensibilidad hacia las personas con discapacidad	
Capacidad resolutive	
Competencia investigadora	

6.3. Equipo de selección

Marque con una X los profesionales que deben realizar esta valoración.

Dirección		Jefatura de Estudios	
Personal educativo (indicar) ...			
Otros (indicar)			

6.4. Tiempo de dedicación

La gran diversidad en las opciones aportadas sobre el tiempo que se debe dedicar a esta actividad, nos ha hecho plantear las posibilidades que presentamos a continuación. Indique el orden de preferencia 1 (su primera opción), 2 (la segunda)...

Jornada completa	
Media jornada (*)	
2 Días/semana (*)	
1 Día/semana (*)	
Otros (indicar)	

(*) Es importante informar que la distribución del tiempo de dedicación al CREO se realiza de forma flexible, es decir, dedicar 1 día/semana no quiere decir, obligatoriamente, que sea un día concreto en el que realiza esta función, sino que el tiempo dedicado por el Equipo Asesor, será el de una jornada, pudiéndose distribuir en diferentes momentos de la semana.

6.5. Vinculación con el centro

Todos los participantes en la Delphi 1 expresan la necesidad de reorganización del CEE para coordinarse con las actividades del CREO. Pero no se encuentra una clara visualización de la relación. A continuación se exponen las diferentes propuestas de vinculación

Vinculación	Exponga su valoración
Los miembros del CREO deberían estar de apoyo en el CEE	
El Equipo Asesor debiera ser sustituido en su función docente	
Deben ser profesionales que puedan ser sustituidos por otros de apoyos	
Realización de las actividades en horas complementarias	
Otros indicar.	

6.6. Sobre qué temas se asesora

Las temáticas que se han indicado, sobre las que debería asesorar el CREO, son las que se recogen en la tabla siguiente.

Valore de 0 –escaso interés- a 10 –interés máximo- el interés de cada uno de los temas propuestos:

Temas de asesoramiento	Valoración (De 0 a 10)	Comentarios que estime oportunos
Organización del centro.		
Formación teórica y práctica sobre diversos aspectos de la discapacidad.		
Realización de materiales y sus adaptaciones.		
Sistemas de trabajo, organización del aula, técnicas y metodologías concretas.		

Sistemas alternativos de comunicación		
Fisioterapia funcional.		
Terapia ocupacional.		
Facilitar materiales físicos o digitales.		
Atención a padres de personas con discapacidad.		
Ocio inclusivo.		
Otros (indicar)		

6.7. ¿Cómo se podría coordinar la labor del Equipo Asesor con la de otros equipos del sistema educativo dedicados a apoyar a la inclusión educativa?

La diversidad de respuestas recogidas, dificulta en gran medida la búsqueda de una conclusión común. Por ello, les proponemos una reflexión previa.

Indique los profesionales o equipos con los que el Equipo Asesor puede entrar en conflicto. Valore de 0 –muy escasa o nula probabilidad de conflicto- a 10 –muy alta o casi segura probabilidad de conflicto-.

Perfiles o Equipos	Valoración (De 0 a 10)	Comentarios que estime oportunos
Equipos de orientación		
Especialista en Pedagogía Terapéutica(*)		
Especialista en Audición y Lenguaje(*)		
Fisioterapeuta (*)		
Pedagogo/Pedagoga (*)		
Psicólogo/Psicóloga (*)		
Auxiliar Técnico Educativo (*)		
Otros (indicar)		

(*) En los Centros Ordinarios

Las propuestas realizadas sobre la mejora de la coordinación no se podrán valorar hasta conocer el resultado anterior.

7. DIFUSIÓN DE LA IMAGEN DEL CEE Y DEL CREO

Varios/as directores/as han indicado que los centros ordinarios apenas conocen a los CEE. A continuación deseamos valorar cómo se puede dar a conocer al CEE y su Equipo Asesor a los CO y a la comunidad en general, es decir, ¿cuáles serían los pilares de este plan de difusión?

Valorar cada una de las alternativas propuestas de 0 –muy poco interés- a 10 –muy interesante su realización-

Deseamos saber también si han realizado alguna vez esas actividades de difusión en su centro o alguna de carácter similar.

Actividades de difusión	Valoración (De 0 a 10)	Se ha realizado alguna vez en su centro (*)	
		Sí	No
Publicación de información sobre el CREO o el CEE en el Portal de Educación.			
Folleto informativo específico del CREO o el CEE.			
Comunicado desde las Direcciones Provinciales de Educación a través del Área de Programas.			
En la formación de los Equipos, incluir una visita al CEE			
Reunión con los equipos de Orientación en el CEE.			
Difusión en la reunión de Directores de principios de curso.			
Charlas a los equipos directivos.			
Charlas a los especialistas en atención a la diversidad.			
Visita al CEE de la dirección de Centros Ordinarios			
Visita al centro de los EOEP.			

Visita al centro de tutores de alumnado en enseñanza combinada.			
Visita al centro de tutores de AcNEE sin relación habitual con el CEE.			
Actividades en común con centros ordinarios.			
Jornadas de intercambios profesionales.			
Promoción de Foros de participación.			
Realización de Jornadas de puertas abiertas.			
Otras. Indicar.			

(*) Responder sólo en el caso de que sean actividades que pueda promover el centro.

8. CAMBIOS EN EL CO ASESORADO

En el primer cuestionario se preguntó si sería necesario que los centros ordinarios a los que asesorase tuvieran algún elemento organizativo diferente.

Sobre este aspecto aparece un constante acuerdo:

No son necesarios los cambios en el CO. En el caso de encontrar incidencias, se deberán tratar de forma individualizada

Marque con una X la respuesta que considere apropiada:

	Sí estoy de acuerdo.
	No estoy de acuerdo.

Justificación de su respuesta si lo cree necesario:

9. OTRAS OBSERVACIONES O COMENTARIOS QUE DESEES REALIZAR

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

6.2.4.2. Respuestas al segundo cuestionario

El segundo cuestionario fue enviado entre el 18 y 25 junio de 2015, y las respuestas se recibieron entre el 19 y el 28 de Junio del mismo año.

Dado que en el tercer cuestionario recoge el resumen de las respuestas aportadas por los expertos, no haremos en este punto reiteración de las mismas aunque sí se indican algunas características que se comienzan a visualizar.

- a) Se observa con claridad que la normativa autonómica se valora como un elemento importante, pero no se mantiene esta misma postura en relación con la normativa nacional. El Centro de Teruel mantiene de forma insistente que no es necesaria esta normativa.
- b) Según el tipo de CEE del que sea director/a la persona que responde, encontramos un posicionamiento constante en algunas respuestas. En el caso de si el CREO debe ser público o concertado, o si la atención debe ser general o específica a un colectivo, se muestra una polarización y una respuesta constante. Se ha intentado en este segundo cuestionario romper esa dicotomía, pero ante las posiciones que se han venido manteniendo, parece muy complicado.
- c) Los perfiles fundamentales para la constitución del CREO son el maestro especialista en Pedagogía Terapéutica y el especialista en Audición y Lenguaje. No obstante, quedan algunos perfiles por definir con claridad la importancia que le atribuyen los participantes.
- d) El número de componentes y la dedicación al CREO, dos elementos altamente relacionados, tienen una variabilidad altísima y se deben concretar algunas discrepancias que hemos encontrado:
 - ¿Cómo se consigue una dedicación del 100% al CREO y seguir manteniendo relación con el CEE?
 - Si el CREO es un centro de nueva creación, ¿podrá utilizar los recursos de todos los CEE?
 - Pasado un periodo de tiempo de dedicación al CREO ¿a qué centro pertenece el profesional?

Creemos que estas cuestiones deben ser tenidas en cuenta, y respondidas adecuadamente, antes de tomar ninguna decisión.

- e) Los criterios de selección se han concretado de una forma mucho más operativa y queda pendiente dar prioridad a cada uno de ellos.
- f) En el apartado de difusión aparece un amplio número de actividades, aunque podemos diferenciar entre aquellos que realizan una valoración teórica de las propuestas, pues no las han implementado, y aquellas que las han puesto en práctica y las valoran desde su propia experiencia.

Esos son los elementos fundamentales del segundo cuestionario. No obstante, se aporta, como ya hemos indicado:

- El resumen de cada una de las propuestas en el cuestionario tercero (que recogemos a continuación).
- Las respuestas aportadas por cada uno de los expertos en el CD.

6.2.5. Tercera ronda de consultas

En este tercer cuestionario, la redacción se elaboró de la siguiente forma y en cada uno de los apartados:

1. En un primer nivel se recuerda la propuesta de redacción del texto, las alternativas de respuesta realizadas o el sistema de valoración que se había realizado.
2. En un segundo nivel, se presentan las respuestas recibidas.
3. En el tercero, las modificaciones que se han realizado. En el caso de que hubiera habido alguna observación o aclaración por parte del experto, se le recuerda la indicación realizada y
 - Si ha sido tomada en cuenta, cómo se ha modificado el texto.
 - Si no se ha tenido en cuenta, los argumentos utilizados para desestimarlos.

Este nivel finaliza con la nueva redacción, ya sea del texto de inicio, de las propuestas a valorar...

4. En el cuarto nivel, se recuerda la valoración realizada en el cuestionario anterior, y
5. Para finalizar, se solicita la valoración última que desea realizar en cada apartado del cuestionario tercero.

Ante la variedad de tipos de respuesta que incorpora el cuestionario, en algunas ocasiones estos apartados se agrupan para dar mayor facilidad de comprensión y agilidad a la lectura.

A continuación se presenta un modelo general enviado pues, como hemos reiterado, este envío es individualizado según las respuestas dadas en el segundo cuestionario.

6.2.5.1. Tercer cuestionario

Respuesta al cuestionario Delphi 2 y últimas cuestiones

Estimado compañero/Estimada compañera:

En primer lugar, queremos agradecerte el trabajo realizado hasta ahora. A continuación te enviamos la respuesta que diste al cuestionario anterior y las similitudes o discrepancias con el resto del grupo.

Así mismo, incorporamos las opiniones de un centro que actualmente actúa como Centro de Recursos para la Escuela Ordinaria (CREO).

Te agradeceríamos que, contando con estas opiniones, respondas a este cuestionario. Creemos que ya será el último. De no ser así, sólo te enviaríamos alguna pregunta puntual para matizar algún aspecto.

En cada uno de los apartados seguiremos la siguiente estructura:

- a) Redacción inicial de la propuesta
- b) Valoraciones y/o aportaciones, diferenciando las del grupo en su conjunto y las del centro que ya cuenta con experiencia como CREO. En este apartado se da respuesta a las aportaciones
- c) Modificación de la redacción inicial (si es necesario), indicando en rojo los cambios
- d) Finalmente, se recuerda la valoración que realizaste inicialmente y se solicita tu valoración final.

Reiterando nuestro agradecimiento, recibe un saludo

Normativa Nacional

A) Propuesta inicial

“Es necesaria una normativa nacional que sirva de base a todo el Estado. En ella se debería definir: qué es un Centro de Recursos para la Escuela Ordinaria (CREO), los tiempos mínimos y máximos de orientación a los centros ordinarios, los profesionales implicados, el reconocimiento que se hace al centro y la coordinación entre los distintos CREO.”

B) Las respuestas recibidas son:

1	No creo que sea necesaria una normativa nacional.
6	Creo que es necesaria una normativa nacional y la justificación me parece correcta.
2	Creo que es necesaria una normativa nacional, pero la redacción la modificaría de la siguiente forma (señale en rojo los cambios del texto arriba indicado): <ul style="list-style-type: none">• Debe incluir una referencia a los centros concertados.• ...formación/titulación en el sector
	El Centro de Recursos , indica: No creo que sea necesaria una normativa nacional.

- Respecto a la indicación: “Debe incluir una referencia a los centros concertados”.
Creemos que esta referencia, si es oportuna, se debe realizar en el apartado de “Titularidad”
- Respecto a indicación: “... formación/titulación en el sector”.
Creemos que es oportuno y se ha incluido en la propuesta

C) Propuesta final:

“Es necesaria una normativa nacional que sirva de base a todo el Estado. En ella se debería definir: qué es un Centro de Recursos para la Escuela Ordinaria (CREO), los tiempos mínimos y máximos de orientación a los centros ordinarios, los profesionales implicados y formación/titulación en el sector, el reconocimiento que se hace al centro y la coordinación entre los distintos CREO.”

D) Valoración final.

Antes indicaste:

Mi opinión final (indica con una X):

	No creo que sea necesaria una normativa nacional.
	Creo que sea necesaria una normativa nacional y estoy de acuerdo con la redacción final
	Observaciones (Si lo crees necesario):
Normativa Autonómica	
A) Propuesta inicial	
<p>Aparece una completa unanimidad sobre su necesidad.</p> <p>“La normativa autonómica, tomando como referencia la normativa nacional, debería definir, al menos: quién y cómo se solicita la constitución del CEE el CREO, la organización del CREO y la relación con el CEE en el que se ubica, las funciones de los profesionales implicados, los criterios de selección y participación, los sistemas de asesoramiento, los tiempos dedicados al asesoramiento, y los recursos utilizados.</p>	
B) Las respuestas recibidas son:	
7	Creo que es necesaria una normativa autonómica y la justificación me parece correcta
2	<p>Creo que es necesaria una normativa autonómica, pero la redacción ofrecida la modificaría de la siguiente forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Debe incluir una referencia a los centros concertados. • Siempre se debiera basar en la normativa nacional...y a nivel autonómico realizar las concreciones necesarias
El Centro de Recursos , indica: Creo que es necesaria una normativa autonómica.	
<ul style="list-style-type: none"> • Respecto a la indicación: “Debe incluir una referencia a los centros concertados”. Creemos que esta referencia, si es oportuna, se debe realizar en el apartado de “Titularidad”. • Respecto a indicación: “Siempre se debiera basar en la normativa nacional y a nivel autonómico realizar las concreciones necesarias”. Estamos de acuerdo con la propuesta y las indicaciones que se realizan van en esta línea, si bien, no es una propuesta cerrada y cada Comunidad Autónoma debería perfilar su propuesta en relación a su realidad como se indica. Atendiendo a esta propuesta se ha modificado la redacción: 	
C) Propuesta final	
<p>“La normativa autonómica, tomando como referencia la normativa nacional, debería definir, al menos: quién y cómo se solicita la constitución del CEE el CREO, la organización del CREO y la relación con el CEE en el que se ubica, las funciones de los profesionales implicados, los criterios de selección y participación, los sistemas de asesoramiento, los tiempos dedicados al asesoramiento, y los recursos utilizados.”</p>	

D) Valoración final.

Antes indicaste:

Mi opinión final (indica con una X):

<input type="checkbox"/>	Me parece correcta la redacción actual
<input type="checkbox"/>	No me parece correcta la redacción actual
<input type="checkbox"/>	Observaciones (Si lo crees necesario):

Tipología del CREO

A) Propuesta inicial

Las respuestas al apartado “EL CEE tiene que ser generalista o especializado”, están divididas al 50% aproximadamente, entre “CREO generalista” / “CREO especializado” argumentando:

- Razones para justificar el *centro generalista*:
 - a) No pueden existir tantos centros de recursos como tipos de discapacidades.
 - b) La discapacidad intelectual y los problemas de conducta se pueden considerar generales o comunes.
- Razones para justificar el *centro especializado*:
 - c) Es necesario un dominio las características y la respuesta educativa a la discapacidad con la que trabaja.
 - d) Cada discapacidad sigue unos parámetros evolutivos, con necesidades específicas que requieren programas y recursos propios.

Tras los argumentos expuestos, se realiza una *propuesta alternativa*.

“El CREO debe ser el centro de referencia para colaborar en la respuesta a las necesidades educativas especiales del alumnado del CO. Cada CREO tendrá la posibilidad de especializarse en una o varias discapacidades, lo cual se indicará en el nombre del mismo. En el caso de ser requerido para atender a un tipo de discapacidad en la que no está especializado, el CREO será responsable de buscar la información más adecuada para responder a las demandas.”

B) Las respuestas recibidas son:

1	El CREO debe ser Generalista.
2	El CREO debe ser Especializado en un tipo de discapacidad.
4	El CREO debe seguir la Propuesta alternativa.
1	Otras opiniones que crea oportunas: Cada CREO debe contar con personas preparadas en distintas discapacidades. No veo funcional CREO por especialidades. No creo que llegara a existir más de un CREO por cada provincia.
	El Centro de Recursos , indica: El CREO debe seguir la Propuesta alternativa.

Respecto a la indicación realizada: La propuesta de “*contar con personas preparadas en distintas discapacidades*” supone, en nuestra opinión, una mayor dificultad pues sería más complicada la organización de un recurso que coordine a todos los centros implicados (dedicaciones parciales...). La *Propuesta Alternativa* permite que cada centro, atendiendo a su especificidad (discapacidad intelectual, auditiva, autismo...) dé respuesta a las demandas de los CO. Pero la especificidad no exime de la exigencia de buscar respuestas a aquellas demandas diferentes; es por ello que se solicita que, en caso de necesidad, se pida información a los CREO especializados en otros colectivos.

No estamos de acuerdo con su afirmación: “No veo funcional CREO por especialidades”, creemos que es incluso más sencillo que la creación de un centro multidisciplinar.

Siguiendo el modelo de Centro Generalista, es posible que la afirmación “No creo que llegara a existir más de un CREO por cada provincia” fuera cierta, pero siguiendo la propuesta alternativa, pensamos, que cada centro puede responder a las necesidades que conoce y buscar, en otros centros, las respuestas que desconoce; eso sí, se le exige una coordinación y comunicación con el resto de los CREO de otras especialidades.

C) Propuesta final.

Se sigue manteniendo la propuesta alternativa:

“El CREO debe ser el centro de referencia para colaborar en la respuesta a las necesidades educativas especiales del alumnado del CO. Cada CREO tendrá la posibilidad de especializarse en una o varias discapacidades, lo cual se indicará en el nombre del mismo. En el caso de ser requerido para atender a un tipo de discapacidad en la que no está especializado, el CREO será responsable de buscar la información más adecuada para responder a las demandas.”

D) Valoración final.

Antes indicaste:

Mi opinión final (indica con una X):

<input type="checkbox"/>	El CREO debe ser Generalista.
<input type="checkbox"/>	El CREO debe ser Especializado en un tipo de discapacidad.
<input type="checkbox"/>	El CREO debe seguir la Propuesta alternativa.
<input type="checkbox"/>	Observaciones (Si lo cree necesario)

3. CRITERIOS DE ASESORAMIENTO

A y B) Propuesta inicial y valoraciones

Criterio	Puntuación media	Puntuación Centro de Recursos	Orden de prioridad	Observaciones
Necesidades específicas del alumnado y especificidad del centro.	9.67	10	1º	
Operatividad (capacidad para realizar las funciones de asesoramiento).	9.4	8	2º	
Posibilidad de realizar el mejor seguimiento.	8.7	8	3º	
Contar con materiales de apoyo	8.7	6	4º	
Proximidad entre los centros CREO-CO.	6	7	5º	(1), (2)

Aportaciones

(1) No tiene que depender de la proximidad, en la mayoría de las provincias de Castilla y León solo hay un CEE.

Creemos que no debe ser un criterio exclusivo, y por las valoraciones otorgadas no aparece como importante. La segunda afirmación “en la mayoría de las provincias de Castilla y León solo hay un CEE”, si hace referencia a centros públicos, es cierta la afirmación; si se incluyen centros concertados, tendría algunos matices.

(2) La proximidad es un punto muy relativo. Depende del criterio de si se hacen CREO generalistas o específicos. De ser específicos, el criterio de cercanía no tendría mucho sentido porque hablaríamos de diferentes provincias...

Estamos de acuerdo y esperamos que en este proceso se puedan definir correctamente.

Se incluyen dos nuevos criterios:

- Unificar criterios con el Centro Ordinario
- Contar con profesionales de apoyo.
En nuestra opinión, este segundo criterio (contar con profesionales de apoyo) se entiende que se debe dar siempre.

C y D) Propuesta y valoración final.

A continuación se indican los criterios y el orden. Si no le parece el orden correcto, indique la modificación en la columna derecha.

Si no indica nada, se entenderá que el orden expuesto le parece el correcto

Criterio	Orden de prioridad propuesto por el grupo	Orden de prioridad que propone usted
Necesidades específicas del alumnado y especificidad del centro.	1º	
Operatividad (capacidad para realizar las funciones de asesoramiento).	2º	
Posibilidad de realizar el mejor seguimiento.	3º	
Contar con materiales de apoyo	4º	
Proximidad entre los centros CREO-CO.	5º	
Unificar criterios con el Centro Ordinario.	Sí No	
Contar con profesionales de apoyo.	Sí No	

Observaciones (Si lo crees necesario):

4. TITULARIDAD DEL CREO

A) Propuesta inicial

“Los CREO pueden ser públicos, privados o concertados. En cualquier caso, siempre deberán garantizar la igualdad en el modelo inclusivo, dar respuestas a necesidades específicas y posibilitarán la solicitud de sus servicios todos los colegios. Para optimizar la respuesta educativa será necesaria la coordinación entre los recursos públicos y privados (Equipos Específicos, CFIE, universidades, asociaciones...) de cada localidad”

B) Las respuestas recibidas son:

3	Sí, la redacción sobre la titularidad del CREO me parece adecuada.
5	No, la titularidad debe ser (tache o borre la que no crea necesaria): Pública
1	Sí me parece adecuada la propuesta, pero la redacción debería ser (señale en rojo los cambios del texto arriba indicado):
	Otras opiniones que creo deberían ser tenidas en cuenta: "Yo pienso que los CREO deben ser públicos." "Implicar a tantas instituciones me parece difícil de articular"
	El Centro de Recursos , indica: El CREO debe tener una titularidad: Pública.

C) Propuesta final.

Ante la polarización de las posiciones, se propone la siguiente propuesta:

"Los CREO deben ser centros mantenidos con fondos públicos. Siempre deberán garantizar la igualdad en el modelo inclusivo, dar respuestas a necesidades específicas y posibilitarán la solicitud de sus servicios a todos los colegios ordinarios. Para optimizar la respuesta educativa será necesaria la coordinación entre los recursos públicos y privados (Equipos Específicos, CFIE, universidades, asociaciones...) de cada localidad."

D) Valoración final.

Antes indicaste:

Mi opinión final (indica con una X):

<input type="checkbox"/>	Sí, la redacción sobre la titularidad del CREO me parece adecuada.
<input type="checkbox"/>	No, la titularidad debe ser (indicar):
<input type="checkbox"/>	Observaciones (Si lo crees necesario):

SERVICIOS QUE PRESTA EL CREO

A y B) Propuesta inicial y valoraciones

Estos son los resultados de las valoraciones

Servicio.	Puntuación que usted dio	Puntuación media	Puntuación del CREO
Préstamo de recursos materiales.	7	7,9	7
Realización de actividades conjuntas con los centros ordinarios.	9	8,7	4
Asesoramiento a los centros ordinarios.	9	9,2	10
Asesoramiento a profesores (individualmente).	9	9,1	8
Seminarios intercentros.	7	8,1	7
Creación de grupos de trabajo CREO-CO.	7	6,9	7
Visitas programadas a Centros Ordinarios.	4	7,8	4
Respuesta a demandas específicas de los Centros Ordinarios.	9	8,7	8
Asesoramiento a padres y madres.	9	8,7	6
Participación en la formación de profesorado de escuelas ordinarias.	8	8,0	9
Participación en la formación de profesorado de escuelas ordinarias con alumnado en escolarización combinada o inclusión completa.	8	8,7	9
Participación en investigaciones prácticas.	8	8,3	10
Participación en investigaciones teóricas.	6	7,6	8
Proporcionar profesionales.	7	6,9	6

Así mismo indicó: (Se indican otras aportaciones realizadas individualmente).

Estamos de acuerdo, pero entendemos que es un sistema para crear una “Carta general de servicios” que se está matizando en este proceso.

C y D) Propuesta y valoración final.

A partir de los resultados obtenidos, se les asigna un orden de prioridad y un nivel de importancia.

Indica los cambios que creas necesarios. Si no indicas ninguno, suponemos que estás de acuerdo con el orden expuesto.

Servicio	Orden de prioridad	Nivel de importancia	Cambio en el orden de prioridad	Cambio en el nivel de importancia
Asesoramiento a los centros ordinarios.	1	1		
Participación en investigaciones prácticas.	2	1		
Participación en la formación de profesorado de escuelas ordinarias.	3	1		
Participación en la formación de profesorado de escuelas ordinarias con alumnado en escolarización combinada o inclusión completa.	4	1		
Asesoramiento a profesores (individualmente).	5	2		
Respuesta a demandas específicas de los Centros Ordinarios.	6	2		
Participación en investigaciones teóricas.	7	2		
Seminarios intercentros.	8	2		
Préstamo de recursos materiales.	9	2		
Asesoramiento a padres y madres.	10	3		
Creación de grupos de trabajo CREO-CO.	11	3		
Proporcionar profesionales.	12	3		
Realización de actividades conjuntas con los centros ordinarios.	13	3		
Visitas programadas a Centros Ordinarios.	14	3		

Observaciones (Si lo crees necesario):

Número de componentes del CREO

A y B) Propuesta inicial y valoraciones

	Número que indicó	Media	Número que indicó el CREO
Mínimo de componentes	5	4,4	2
Máximo de componentes	6	6,4	5

C y D) Propuesta y valoración final.

Indique los cambios que crea necesarios. Si no indica ninguno, suponemos que está de acuerdo con lo expuesto.

	Propuesta final	Su propuesta final
Mínimo de componentes	3	
Máximo de componentes	5	

Observaciones (Si lo crees necesario):

Perfiles profesionales que componen el Equipo Asesor				
A y B) Propuesta inicial y valoraciones				
Perfil	Puntuaciones que dio	Puntuación media	Puntuación del CREO	Observaciones
Especialista en Pedagogía Terapéutica	9	8,3	9	Experiencia en CEE
Especialista en Audición y Lenguaje	9	8,3	9	Experiencia en CEE
Orientador/orientadora	9	8,2	5	Experiencia en CEE
Fisioterapeuta	7	7,9	7	Experiencia en Discapacidad Motora
Pedagogo/Pedagoga	0	5,0	5	Experiencia en CEE
Psicólogo/Psicóloga	0	5,0	5	Experiencia en CEE
Terapeuta Ocupacional	9	4,2	3	
Educador/Educadora	0	3,4	1	
Auxiliar Técnico Educativo	0	3,2	--	
Profesional con formación en Psicología Clínica	7	6,8	7	(1)
Psicomotricista		5,5	9	(2)
Otros: DUE		8		(3)
Otros: Musicoterapeuta		8		(4)

(1) Valorado por 6 miembros del grupo, por no estar incluido en la Delphi 1
(2) Valorado por 5 miembros del grupo, por no estar incluido en la Delphi 1
(3) Incorporado en "Otros" y valorado por 1 miembro del equipo. Indica: "La DUE de mi centro ha asesorado este año a todos los profesionales en el CPEIP Simón de Colonia para llevar a cabo pautas de actuación con una patología concreta en la que es muy importante actuar de una forma rápida ante esa situación concreta."
(4) Incorporado en "Otros" y valorado por 1 miembro del equipo.

C y D) Propuesta y valoración final.

Proponemos diferentes grados de prioridad, siguiendo sus valoraciones:

- Fundamental: Que deben estar en todos los equipos.
- Opcional: A elegir en cada equipo.
- Se descartan 3 perfiles (Terapeuta ocupacional, Educador/educadora y Auxiliar Técnico Educativo) por la escasa valoración recibida.

Indica el grado de prioridad para cada uno de los perfiles (Recuerda que el mínimo y máximo de componentes propuestos, aunque aún esté en debate, es de tres y cinco, respectivamente).

Perfil	Grado de prioridad propuesto	Grado de prioridad que propone
Especialista en Pedagogía Terapéutica	Fundamental	
Especialista en Audición y Lenguaje	Fundamental	
Orientador/orientadora	Fundamental	
Fisioterapeuta	Fundamental	
Pedagogo/Pedagoga	Opcional	
Psicólogo/Psicóloga	Opcional	
Profesional con formación en Psicología Clínica	Opcional	
Psicomotricista	Opcional	
DUE	Opcional	
Musicoterapeuta	Opcional	
Terapeuta Ocupacional	Ninguno	
Educador/Educadora	Ninguno	
Auxiliar Técnico Educativo	Ninguno	

Observaciones (Si lo cree necesario)

Criterios de selección del Equipo Asesor

A y B) Propuesta inicial y valoraciones

Los criterios propuestos han sido valorados positivamente por algunas personas (1ª columna) y otras han presentado una nueva redacción.

	Criterios de evaluación	Nueva redacción
5	Formación y formación específica	Formación de base y formación en discapacidad específica que atienda el centro.
5	Experiencia práctica	Experiencia práctica para el campo en el que se demanda el ejercicio de las funciones profesionales.
4	Actitud innovadora	Proyectos de innovación en los que ha participado.
3	Sensibilidad hacia el mundo de la educación especial y la diversidad	Conocimiento de la conceptualización de la discapacidad, la normativa y posición ante la misma.
3	Actitud investigadora	Proyectos de investigación en los que ha participado.
4	Capacidad de trabajo en equipo	Proyectos en los que ha trabajado en equipo (funciones desempeñadas)
1	Visión de conjunto	
2	Motivación	Motivos por los que se dedica a este campo
4	Capacidad de comunicación	
1	Personas comprometidas y con gran capacidad de implicación	Tipo de actividades en las que ha llevado a cabo su formación personal
2	Con más de tres años de experiencia en el CEE o en tareas de inclusión en CO	Experiencia Con más de tres años de experiencia en el CEE
1	Sensibilidad hacia las personas con discapacidad	Experiencia y visión de futuro
2	Capacidad resolutoria	Ejemplos hipotéticos y posibles soluciones
3	Competencia investigadora	

C y D) Propuesta y valoración final.

A partir de la propuesta anterior, valora de 0 (nada interesante) a 10 (muy interesante) los siguientes criterios de selección del equipo (si lo crees oportuno incorpora criterios nuevos).

Criterios de evaluación	Valora de 0 a 10
Formación de base y formación en discapacidad específica que atienda el centro.	
Experiencia práctica para el campo en el que se demanda el ejercicio de las funciones profesionales. Más de tres años.	
Proyectos de innovación en los que ha participado.	
Conocimiento de la conceptualización de la discapacidad, la normativa y posición ante la misma.	
Proyectos de investigación en los que ha participado.	
Proyectos en los que ha trabajado en equipo (funciones desempeñadas).	
Capacidad de comunicación.	
Visión de conjunto.	
Motivos por los que se dedica a este campo.	
Tipo de actividades en las que ha llevado a cabo su formación personal.	
Visión de futuro.	
Ejemplos hipotéticos y posibles soluciones.	
Competencia investigadora.	

Observaciones (Si lo crees necesario):

Equipo de selección

A, B, C y D) Propuesta inicial, valoraciones y propuesta final

Indica los profesionales que deberían realizar la selección (Señalar con una X)

Antes indicó:

	Nº de participantes que seleccionan esa figura	Selección del CREO	Selección final
Dirección	9	x	
Jefatura de Estudios	5	x	
Personal educativo (indicar) Maestro	3		
Otros (indicar): Padres	1		
Otros (indicar): Inspección	1		

Tiempo de dedicación

A, B, C y D) Propuesta inicial, valoraciones y propuesta final

Indique los profesionales que deberían realizar la selección (Señalar con una X)

Antes indicó: Jornada...

	Nº de participantes que seleccionan cada opción	Selección realizada por el CREO	Selección final
Jornada completa	4		
Media jornada		X	
2 Días/semana	3		
1 Día/semana	2		

La respuesta a esta cuestión está relacionada con la siguiente valoración: **Vinculación con el centro.**

Vinculación con el centro

A y B) Propuesta inicial y valoraciones

Se solicita que se valoren las distintas opciones aportadas por el grupo de participantes, en relación con el vínculo que deben tener los profesionales del CREO con el CEE

Vinculación	Exponga su valoración
Los miembros del CREO deberían estar de apoyo en el CEE.	2 Sí 3 No CREO indica que: Deben ser profesionales del CEE
El Equipo Asesor debiera ser sustituido en su función docente.	7 Sí CREO indica que: Debe ser una reorganización interna del CEE
Deben ser profesionales que puedan ser sustituidos por otros de apoyo.	4 Sí
Realización de las actividades en horas complementarias.	1 Sí 4 No
Otros indicar.	

C) Propuesta nueva

Ante las discrepancias, realizamos una nueva propuesta siguiendo algunos de los siguientes criterios:

- Deben ser profesionales del CEE.
- Requiere una reorganización interna del CEE.
- El Equipo Asesor debiera ser sustituido en su función docente.
- Deben ser profesionales que puedan ser sustituidos por otros de apoyo.

“Los profesionales asignado al Equipo Asesor del CREO deben encontrarse desempeñando su actividad en el CEE. La dirección deberá diseñar el sistema de coordinación de las actividades del centro y las destinadas al CREO. Durante el tiempo destinado al CREO, las funciones serán cubiertas por un profesional de apoyo.”

D) Valoración final.

	La propuesta nueva me parece adecuada.
	La propuesta nueva NO me parece adecuada.
	La propuesta nueva me parece adecuada, pero la redacción debería ser
	Observaciones

Sobre qué temas se asesora

A, B, C y D) Propuesta inicial, valoraciones y propuesta final

A continuación se indican las valoraciones que se han realizado sobre los temas que se deben abordar. Señale si, en su opinión, los temas propuestos son:

- Fundamental. Se deben trabajar con los Centros Ordinarios siempre.
- Opcional. Se deben trabajar en el caso de que lo pidan.
- Accesorio. Su trabajo es puramente anecdótico.

Temas de asesoramiento	Valoración que realizó	Puntuación media	Valoración realizada por el CREO	Valoración final (Fundamental, opcional o accesorio)
Formación teórica y práctica sobre diversos aspectos de la discapacidad.	7	8,9	10	
Realización de materiales y sus adaptaciones.	5	9,2	7	
Sistemas alternativos de comunicación.	--	9,6	7	
Facilitar materiales físicos o digitales.	7	8,8	8	
Sistemas de trabajo, organización del aula, técnicas y metodologías concretas.	10	9,3	5	
Atención a padres de personas con discapacidad.	7	8,2	6	
Fisioterapia funcional.	8	8,1	5	
Terapia ocupacional.	8	6,3	3	
Ocio inclusivo.	--	6,4	2	
Organización del centro.	5	4,8	5	

Conflictos con otros profesionales externos al CREO

A, B, C y D) Propuesta inicial, valoraciones y propuesta final

Sobre los posibles conflictos que se pueden dar encontramos unas elevadas discrepancias entre el grupo de valoración y la experiencia del CREO.

Indica finalmente, a partir de los datos recogidos, con quienes se debería poner mayor atención en las relaciones, o en su caso, definir con claridad los sistemas de coordinación.

- Nivel de atención: Alto. Requiere una atención elevada por parte de los profesionales de CREO y redacción de protocolos para evitar conflictos.
- Nivel de atención: Medio. Requiere una atención elevada por parte de los profesionales de CREO.
- Nivel de atención: Bajo. Se incluye a todo el personal con el que tiene relación los profesionales del CREO.

Perfiles o Equipos	Valoración que realizó	Puntuación media	Valoración realizada por el CREO	Valoración final (Alto, medio o bajo)
Equipos de orientación	5	6,7	9	
Especialista en Pedagogía Terapéutica(*)	5	6,4	3	
Especialista en Audición y Lenguaje(*)	5	6,4	3	
Fisioterapeuta (*)	5	3,1	3	
Pedagogo/Pedagoga (*)	0	3,1	7	
Psicólogo/Psicóloga (*)	0	3,1	7	
Auxiliar Técnico Educativo (*)	0	4,3	2	

(*) En los Centros Ordinarios

También indicaste: (Se exponen otras aportaciones realizadas individualmente).

DIFUSIÓN DE LA IMAGEN DEL CEE Y DEL CREO

A y B) Propuesta inicial y valoraciones

Se solicitó que valoraran las acciones de difusión y se obtuvieron los siguientes resultados.

Actividades de difusión	Centros que lo han realizado	Valoración media	Centros que no lo han realizado	Valoración media	Realizadas por el CREO	Valoración
Publicación de información sobre el CREO o el CEE en el Portal de Educación.	1	10	8	8,6		8
Folleto informativo específico del CREO o el CEE.	--	--	8	8,6		9
Comunicado desde las Direcciones Provinciales de Educación a través del Área de Programas.	1	7	8	9,6		9
En la formación de los Equipos, incluir una visita al CEE.	5	8,2	4	8,8	x	10
Reunión con los equipos de Orientación en el CEE.	4	8	5	7,2	x	9
Difusión en la reunión de Directores de principios de curso.	1	8	7	8,4		9
Charlas a los equipos directivos.	1	10	6	7,7		7
Charlas a los especialistas en atención a la diversidad.	--	--	7	7,9		8
Visita al CEE de la dirección de Centros Ordinarios.	5	8,6	3	8,3	x	9
Visita al centro de los EOEP.	4	8,25	3	8,3	x	9
Visita al centro de tutores de alumnado en enseñanza combinada.	4	9	3	9,0	x	8
Visita al centro de tutores de AcNEE sin relación habitual con el CEE	2	9	5	8,0	x	7
Actividades en común con centros ordinarios.	6	8,5	3	8,3	x	8
Jornadas de intercambios profesionales.	2	7,5	4	7,8	x	9
Promoción de Foros de participación.	1	8	5	7,6		6
Realización de Jornadas de puertas abiertas.	3	8,7	3	8,3	x	8

C y D) Propuesta y valoración final.

Se han ordenado las propuestas valorando en mayor medida las puntuaciones de quienes las han realizado anteriormente.

Sabiendo que los recursos son limitados, señala si, en tu opinión, cada actividad propuesta es:

- Fundamental. Se deben realizar en todos los CREO.
- Opcional. Lo debe valorar cada CREO.
- Accesorio. Es una actividad prescindible.

Actividades de difusión	Posición de las propuestas	Valoración final (Fundamental, opcional o accesorio)
Publicación de información sobre el CREO o el CEE en el Portal de Educación.	1	
En la formación de los Equipos, incluir una visita al CEE.	2	
Charlas a los equipos directivos.	3	
Folleto informativo específico del CREO o el CEE.	4	
Comunicado desde las Direcciones Provinciales de Educación a través del Área de Programas.	5	
Reunión con los equipos de Orientación en el CEE.	6	
Difusión en la reunión de Directores de principios de curso	7	
Visita al centro de tutores de alumnado en enseñanza combinada.	8	
Visita al centro de tutores de AcNEE sin relación habitual con el CEE.	9	
Realización de Jornadas de puertas abiertas.	10	
Charlas a los especialistas en atención a la diversidad.	11	
Visita al CEE de la dirección de Centros Ordinarios.	12	
Visita al centro de los EOEP.	13	
Actividades en común con centros ordinarios.	14	
Jornadas de intercambios profesionales.	15	
Promoción de Foros de participación.	16	

9. OTRAS OBSERVACIONES O COMENTARIOS QUE DESEES REALIZAR

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

6.2.5.2. Respuestas al tercer cuestionario

Este tercer y último cuestionario fue enviado 6 de julio de 2015. Se encontraron varias dificultades (derivadas de la coincidencia con el fin de curso) y se tuvo que reenviar en varias ocasiones. Las respuestas se produjeron de forma muy dispersa: la primera se recibió el 6 de julio y la última el 28 de septiembre.

Los resultados obtenidos en cada uno de los apartados los recogemos a continuación. En el siguiente punto, se elabora una propuesta, que siguiendo las aportaciones de los expertos, pueda servir de debate para la concreción de este importante tipo de centros.

- Normativa nacional

La redacción final en este apartado queda de la siguiente forma y con los acuerdos que se expondrán más adelante.

“Es necesaria una normativa nacional que sirva de base a todo el Estado. En ella se debería definir: qué es un Centro de Recursos para la Escuela Ordinaria (CREO), los tiempos mínimos y máximos de orientación a los centros ordinarios, los profesionales implicados y formación/titulación en el sector, el reconocimiento que se hace al centro y la coordinación entre los distintos CREO.”

2	No creo que sea necesaria una normativa nacional.
7	Creo que sea necesaria una normativa nacional y estoy de acuerdo con la redacción final.
1	No contesta.

- Normativa autonómica

La necesidad de la normativa autonómica se concreta como indicamos y con un elevado acuerdo conseguido.

“La normativa autonómica, tomando como referencia la normativa nacional, debería definir, al menos: quién y cómo se solicita la constitución del CREO, la organización del CREO y la relación con el CEE en el que se ubica, las funciones de los profesionales implicados, los criterios de selección y participación, los sistemas de asesoramiento, los tiempos dedicados al asesoramiento, y los recursos utilizados.”

8	Me parece correcta la redacción actual
2	No contesta

- Tipología del CREO

La tipología de centro sigue manteniendo importantes discrepancias que se manifiestan tanto en la variedad de respuestas como en la reiteración de las observaciones aportadas.

“El CREO debe ser el centro de referencia para colaborar en la respuesta a las necesidades educativas especiales del alumnado del CO. Cada CREO tendrá la posibilidad de especializarse en una o varias discapacidades, lo cual se indicará en el nombre del mismo. En el caso de ser requerido para atender a un tipo de discapacidad en la que no está especializado, el CREO será responsable de buscar la información más adecuada para responder a las demandas.”

1	El CREO debe ser Generalista.
1	El CREO debe ser Especializado en un tipo de discapacidad.
4	El CREO debe seguir la Propuesta alternativa.
2	Observaciones (Si lo cree necesario) <ul style="list-style-type: none">- Sigo pensando “Cada CREO debe contar con personas preparadas en distintas discapacidades “. Al menos las más significativas.- No creo que se trate de que esté especializado en necesidades concretas pero sí que incluye personal especializado en las distintas discapacidades, pues de lo contrario nos encontramos con un servicio equivalente o con funciones similares a los servicios de orientación actuales.
2	No contesta

- Titularidad del CREO

En relación con la titularidad, no encontramos ningún tipo de modificación en las posiciones iniciales. La propuesta final y los resultados de las valoraciones son los siguientes.

“Los CREO deben ser centros mantenidos con fondos públicos. Siempre deberán garantizar la igualdad en el modelo inclusivo, dar respuestas a necesidades específicas

y posibilitarán la solicitud de sus servicios a todos los colegios ordinarios. Para optimizar la respuesta educativa será necesaria la coordinación entre los recursos públicos y privados (Equipos Específicos, CFIE, universidades, asociaciones...) de cada localidad.”

5	Sí, la redacción sobre la titularidad del CREO me parece adecuada.
4	No, la titularidad debe ser (indicar):
	Observaciones (Si lo crees necesario) - Decir que deben ser sostenidos con fondos públicos es abrir la posibilidad a que sean centros privados concertados. - La titularidad debe ser pública (3)
1	No contesta

- Criterios de asesoramiento

En este apartado, encontramos un elevado grado de acuerdo, dado que ocho de los expertos mantienen la propuesta realizada y el orden indicado. Dos de los participantes, incorporan también nuevos criterios aunque le dan un orden de prioridad diferente, como podemos ver a continuación.

Criterio	Orden de prioridad propuesto por el grupo	Otras alternativas	
Necesidades específicas del alumnado y especificidad del centro.	1º	1º	1º
Operatividad (capacidad para realizar las funciones de asesoramiento).	2º	2º	4º
Posibilidad de realizar el mejor seguimiento.	3º	3º	7º
Contar con materiales de apoyo.	4º	4º	6º
Proximidad entre los centros CREO-CO.	5º	7º	5º
Unificar criterios con el Centro Ordinario.	Sí	6º	2º
Contar con profesionales de apoyo.	Sí	5º	3º

- Servicios que presta el CREO

Los resultados obtenidos son los siguientes, siguiendo el criterio:

1= Fundamental; 2= Necesario y 3= Opcional.

Servicio										
Asesoramiento a los centros ordinarios.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Participación en investigaciones prácticas.	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
Participación en la formación de profesorado de escuelas ordinarias.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Participación en la formación de profesorado de escuelas ordinarias con alumnado en escolarización combinada o inclusión completa.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Asesoramiento a profesores (individualmente).	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2
Respuesta a demandas específicas de los Centros Ordinarios.	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
Participación en investigaciones teóricas.	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2
Seminarios intercentros.	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3
Préstamo de recursos materiales.	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3
Asesoramiento a padres y madres.	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2
Creación de grupos de trabajo CREO-CO.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Proporcionar profesionales.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Realización de actividades conjuntas con los centros ordinarios.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Visitas programadas a Centros Ordinarios.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

- Número de profesionales que componen el Equipo Asesor

La alta diversidad en los miembros del equipo asesor recogida en la fase anterior confluye en la actual, indicando un mínimo de tres componentes y un máximo de cinco. En este caso el acuerdo es completo entre los expertos.

Aunque se les indica expresamente en la redacción de la pregunta que en el caso de estar de acuerdo no necesitan responder nada, son varios los participantes que o colorean o lo reafirman reescribiendo los mismos números.

- Perfiles que componen el Equipo Asesor

A continuación indicamos las respuestas obtenidas.

1= Fundamental; 2= Opcional; 3= Accesorio (Esta puntuación se elimina en la tabla resultante)

Perfil	Propuesta											
Especialista en Pedagogía Terapéutica	Fundamental	1	1	1	1	1	1			1	1	1
Especialista en Audición y Lenguaje	Fundamental	1	1	1	1	1	1			1	1	1
Orientador/orientadora	Fundamental	1	1	1	1	1	1			1	1	1
Fisioterapeuta	Fundamental	1	1	1	1	1	1			1	1	1
Pedagogo/Pedagoga	Opcional	2	2	2		2	2	1				2
Psicólogo/Psicóloga	Opcional	2	2			2	2	1				2
Profesional con formación en Psicología Clínica	Opcional	2	2	2		2	2					2
Psicomotricista	Opcional	2	2	2		2	2					2
DUE	Opcional	2	2			2	2					2
Musicoterapeuta	Opcional	2	2	2		2	2					2
Terapeuta Ocupacional	Ninguno	2		2						2		
Educador/Educadora	Ninguno									2		
Auxiliar Técnico Educativo	Ninguno									2		

- Criterios de selección del Equipo Asesor

En relación con los criterios de valoración, recordamos, que se solicita una valoración de 0 a10. Uno de los expertos indicó el orden de prioridad.

Los resultados obtenidos son los siguientes.

Criterios de evaluación										
Formación de base y formación en discapacidad específica que atienda el centro.	10	10	1	10	10	10	10	10	10	9
Experiencia práctica para el campo en el que se demanda el ejercicio de las funciones profesionales. Más de tres años.	10	10	2	10	10		10	8	10	10
Proyectos de innovación en los que ha participado.	8	8	4	8	3	9	10	6	7	8
Conocimiento de la conceptualización de la discapacidad, la normativa y posición ante la misma.	10	10	3	10	8	9	10	9	9	8
Proyectos de investigación en los que ha participado.	10	8	8	8	2	8	10	6	8	8
Proyectos en los que ha trabajado en equipo (funciones desempeñadas).	8	8	6	9	5	8	10	6	7	9
Capacidad de comunicación.	9	10	7	9	2	9	10	8	8	8
Visión de conjunto.	10	10	10	10		9	10	8	8	10
Motivos por los que se dedica a este campo.	8	6	11	10	6	5	10	6	6	7
Tipo de actividades en las que ha llevado a cabo su formación personal.	9	8	9	10	6		10	8	7	7
Visión de futuro.	9	8	5	8			10	7	5	7
Ejemplos hipotéticos y posibles soluciones.	9	6	12	5			9	7	5	
Competencia investigadora.	9	8	13	8			10	6	6	8

- Selección del Equipo Asesor

Para la realización de la selección, como podemos observar en las siguientes líneas, el equipo participante en la Delphi opina que deben ser el Director/Directora y el Jefe/Jefa de Estudios, los responsables de la elección del personal más adecuado.

Algunos expertos incluyen a un maestro/a o al responsable de la Inspección.

Dirección	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Jefatura de Estudios	X	X	X		X	X	X	X		X
Personal educativo (indicar) Maestro			X					X		
Otros (indicar): Padres										
Otros (indicar): Inspección				X	X				X	

Tiempo de dedicación

La dedicación plantea importantes diferencias como podemos observar

Jornada completa			X	X		X		X		
Media jornada	X	X					X			X
2 Días/semana					X				X	
1 Día/semana										

Cuatro de los expertos indican que la dedicación debería ser a jornada completa, mientras que otros cinco indican una dedicación a media jornada. Sólo dos apuntan la opción de dos días a la semana.

No obstante, debemos señalar que nos resulta complicado compaginar la opción de una dedicación a jornada completa al CREO con la solicitud de pertenencia y participación en el CEE.

- Vinculación con el Centro

En relación sobre el tipo de vinculación que se debe tener con el CEE y el CREO la redacción definitiva quedó de la siguiente forma, y los resultados de la valoración lo recogemos a continuación.

- Deben ser profesionales del CEE.
- Requiere de una reorganización interna del CEE.
- El Equipo Asesor debiera ser sustituido en su función docente.
- Deben ser profesionales que puedan ser sustituidos por otros de apoyo.

“Los profesionales asignado al Equipo Asesor del CREO deben encontrarse desempeñando su actividad en el CEE. La dirección deberá diseñar el sistema de coordinación de las actividades del centro y las destinadas al CREO. Durante el tiempo destinado al CREO, las funciones serán cubiertas por un profesional de apoyo.”

7	La propuesta nueva me parece adecuada.
1	La propuesta nueva NO me parece adecuada.
1	La propuesta nueva me parece adecuada, pero la redacción debería ser
	Observaciones. <ul style="list-style-type: none">• No estoy de acuerdo con el párrafo de la propuesta nueva. Estoy de acuerdo con los criterios. Sigo pensando que la dedicación debe ser completa.
1	No contesta

- Temas sobre los que asesora.

Los temas sobre los que debe asesorar el CREO también presenta relevantes discrepancias, como podemos observar.

Recordamos que los criterios eran: 1= Fundamental; 2= Opcional y 3= Accesorio.

Temas de asesoramiento										
Formación teórica y práctica sobre diversos aspectos de la discapacidad.	1	1	1		1		1	1	1	1
Realización de materiales y sus adaptaciones.	1	2	2		1		1	1	1	1
Sistemas alternativos de comunicación	1	2	1		1			1	1	1
Facilitar materiales físicos o digitales.	2	1	2		1			2	1	1
Sistemas de trabajo, organización del aula, técnicas y metodologías concretas.	1	1	1		1		1	2	1	1
Atención a padres de personas con discapacidad.	1	1	1		2		1	2	1	1
Fisioterapia funcional.	1	1	2		2			2	2	1
Terapia ocupacional	2	2	2					2	2	2
Ocio inclusivo		1			2		1	2		2
Organización del centro.	2	1			2		1	1		2

- Conflictos con otros equipos

La percepción de los perfiles profesionales con los que pueden tener conflicto también presenta importantes diferencias.

Las valoraciones varían entre los distintos niveles de atención que deben tener, por la mayor o menor probabilidad de conflicto:

1= Alta; 2= Medio y 3= Bajo.

Perfiles o Equipos										
Equipos de orientación	1	1	1		1	1	1	1	2	1
Especialista en Pedagogía Terapéutica(*)	2	1	1		2	1	1	1	1	2
Especialista en Audición y Lenguaje(*)	2	1	1		2	1	1	1	1	2
Fisioterapeuta (*)	2	1	2		2	1	2	2	1	3
Pedagogo/Pedagoga (*)	3	2	3			2	1	2	2	2
Psicólogo/Psicóloga (*)	3	2	3			2	1	2	2	2
Auxiliar Técnico Educativo (*)	3	2	2		3	1	2	1	3	3

- Difusión de la imagen

Encontramos un elevado interés por las actividades de difusión pues, como se puede observar, son escasas las valoraciones de puntuación baja. A pesar de todo, no encontramos ninguna actividad que aúne los criterios de todos los expertos.

El sistema de valoración propuesto es el siguiente:

1= Fundamental; 2= Opcional y 3= Accesorio.

Actividades de difusión										
Publicación de información sobre el CREO o el CEE en el Portal de Educación.	1	1	1		1		1	2	1	1
En la formación de los Equipos, incluir una visita al CEE.	1	2	1		1		1	2	1	1
Charlas a los equipos directivos.	1	1	1		1		1	2	2	1
Folleto informativo específico del CREO o el CEE.	2	1	2		2		1	2	1	2
Comunicado desde las Direcciones Provinciales de Educación a través del Área de Programas.	1	1	1		1		1	2	1	1
Reunión con los equipos de Orientación en el CEE.	2	1	1		1		1	1	1	1
Difusión en la reunión de Directores de principios de curso.	2	2	1		1		1	2	1	2
Visita al centro de tutores de alumnado en enseñanza combinada.	1	2	1		1		1	2	2	1
Visita al centro de tutores de AcNEE sin relación habitual con el CEE.	2	2	2		1		1	2	2	1
Realización de Jornadas de puertas abiertas.	2	2	2		2		2	2	2	2
Charlas a los especialistas en atención a la diversidad.	2	1	3		2		1	2	2	2
Visita al CEE de la dirección de Centros Ordinarios.	2	2	2		1		2	2	2	1
Visita al centro de los EOEP.	2	2	2		1		2	2	2	1
Actividades en común con centros ordinarios.	2	1	3		2		1	1	3	2
Jornadas de intercambios profesionales.	2	1	3		2		1	2	3	2
Promoción de Foros de participación.	2	2	3		2		2	2	2	2

6.2.6. Documento para el debate

A continuación se presentan los resultados obtenidos a partir de las tres rondas realizadas en el desarrollo de la técnica Delphi. Como indicaremos, los acuerdos se han ido consiguiendo en las distintas fases y con diferentes grados de confluencia entre los directores de los centros participantes.

Debemos entender que los acuerdos consensuados son de referencia para la Comunidad de Castilla y León, dado que ha sido elaborado por miembros de 9 centros de esta Comunidad. En este mismo proceso, se utilizan como contraste las opiniones de un centro de Andorra (Teruel) que cumple funciones de Centro de Recursos para la Escuela Ordinaria en la Comunidad Autónoma de Aragón. No obstante, creemos que el documento resultante, por el proceso seguido y el contenido recogido, puede servir también de referencia para otras Comunidades Autónomas interesadas en regular las funciones de asesoramiento a centros ordinarios.

Antes de exponer los acuerdos generales a los que se ha llegado, o algunos aspectos en los que se ha recogido discrepancias hasta el último momento, creemos que debemos tomar postura sobre una de las claves que marcarán la definición posterior de este tipo de centros respondiendo a la siguiente cuestión: ¿Debe haber un Centro de Recursos para la Escuela Ordinaria por provincia o puede haber varios?

En el caso de optar por contar con un centro por provincia, serían necesarios dos elementos:

- De una parte, cada uno de los CREO debería disponer de profesionales que puedan responder a la mayor diversidad posible de necesidades educativas especiales, como así se ha indicado en la técnica Delphi. Para ello, sería oportuna la cooperación de los distintos Centros de Educación Especial de la provincia aportando, si fuera necesario, algún profesional que cumpliera las funciones de asesoramiento relacionadas con su especialidad.
- De otra parte, sería oportuna la creación de una “red de centros” en toda la Comunidad Autónoma desarrollada con el apoyo de un sistema de coordinación y asesoramiento mutuo. Con esta estructura se abriría la posibilidad de que el CREO de cada provincia no se viera en la obligación de contar con profesionales para todos los tipos de necesidades educativas especiales, pudiendo dar

cobertura a solicitudes concretas a través de los centros ubicados en otras provincias.

Para el desarrollo de la segunda opción (CREO por especialidades):

- Cada Centro de Educación Especial podría implementar un CREO adaptado a las características del alumnos (parálisis cerebral, discapacidad intelectual síndrome de Down...). Es decir, en cada provincia podría haber un número variable de CREO, llegando a haber varios centros especializados en un mismo tipo de discapacidad.
- En el caso de que en una provincia no exista centro específico para un tipo de necesidad educativa especial, la cobertura se daría desde algún CREO especializado en otra provincia.

Tras sopesar el conjunto de valoraciones y las anotaciones que los distintos participante exponen, se propone como alternativa más viable un Centro de Recursos para la Escuela Ordinaria para cada una de las provincias. Los argumentos que se esgrimen para esta elección son los siguientes:

- Los centros ordinarios realizarían las solicitudes de apoyo al CREO de su provincia y sería el centro el responsable de buscar la respuesta más adecuada o designar el profesional indicado.
- Al solicitar apoyo para un alumno/alumna, los profesionales del CREO se podrían coordinar y buscar una respuesta, y se evita de esta forma pasar la solicitud entre los posibles distintos CREO específicos.
- Se elimina solicitudes de información del centro ordinario a distintos CREO, con las dificultades asociadas a esta situación.
- Se facilita la coordinación de profesionales y la mejor gestión de los recursos educativos.

Al no proponer a todos los CEE como Centros de Recursos puede parecer que se rompe con la recomendación de que los Centros de Educación Especial cumplan la función de asesoramiento. Dado que, como veremos, los profesionales que conforman el Centro de Recursos para la Escuela Ordinaria pueden provenir de distintos Centros de Educación Especial, de alguna forma todos participan de esta función.

Como indican los participantes en la Técnica Delphi, es importante que mantengan contacto con los Centros de Educación Especial en el que se han formado. Es por ello, que se plantea una definición –básica- de Centro de Recursos como Servicio dentro del CEE, que se desarrollará a lo largo de este documento.

Características básicas que configurarían el perfil de un Centro de Recursos para la Escuela Ordinaria:

- El centro se configura con la participación de profesionales de los Centros de Educación Especial.
- Los profesionales que desempeñan funciones para el CREO pueden continuar trabajando en su CEE de referencia, es decir, su dedicación se puede realizar a tiempo parcial en uno y otro centro.
- El Centro de Recursos se configura como gestor de las demandas de información y asesoramientos realizadas desde los centros ordinarios.
- La experiencia y los recursos de los Centros de Educación Especial se ponen, a través del CREO, a disposición de la mejora de la atención del alumnado con Necesidades Educativas Especiales en el aula ordinaria.
- La red de CREO de la Comunidad Autónoma se configura como un sistema de colaboración y recogida de buenas prácticas, a disposición de los distintos Centro de Recursos para la Escuela Ordinaria para la mejora de la inclusión educativa.

La propuesta que se presenta responde a una apuesta por la educación inclusiva de calidad a partir de las experiencias educativas implementadas en los Centros de Educación Especial.

A continuación y tomando como referencia lo indicado en las líneas anteriores, se profundiza y concreta cada uno de los aspectos recogidos en la Técnica Delphi.

Normativa Nacional

Existe un acuerdo mayoritario, aunque no unánime, de que sería oportuna la existencia de una normativa nacional que sirva de base a todo el Estado. Los contenidos que debe recoger son:

- Qué es un Centro de Recursos para la Escuela Ordinaria. Se requiere que quede definido con claridad en qué consiste este recurso. Si llega el caso, se debería determinar esta definición en relación con la colaboración con otros recursos existentes que cumplan la función de asesoramiento a los centros de educación ordinaria.
- Los tiempos de orientación a los centros ordinarios. En esta normativa nacional, se estima por el grupo de la Delphi, la necesidad de recoger los tiempos mínimos y máximos estimados para dar respuesta a las solicitudes realizadas por los centros.
- Los profesionales implicados en el Centro de Recursos para la Escuela Ordinaria. Esta delimitación de los profesionales que pueden estar implicados en el CREO es un elemento importante para el posterior desarrollo por parte de las Comunidades Autónomas.
- Formación/titulación de los profesionales. En relación con el equipo, se deberán delimitar la titulación y formación mínima requerida a cada uno de los perfiles profesionales.
- El reconocimiento que se hace al centro. La creación, en el nivel estatal, de este recurso requiere que sea reconocido dentro del conjunto apoyos a la escuela ordinaria y su coordinación con el resto.
- La coordinación entre los distintos Centro de Recursos para la Escuela Ordinaria. Finalmente, debe dejar planteados los posibles sistemas de coordinación entre los CREO de las distintas Comunidades Autónomas. Esta definición permitirá la colaboración para el cruce de información y la cooperación que facilite la mejora.

Es importante reconocer que la normativa nacional trasciende a las posibilidades de los centros y de la propia Comunidad Autónoma, pero puede ser un elemento fundamental para poder cumplir el último punto indicado por parte de los participantes: coordinación entre los distintos Centro de Recursos para la Escuela Ordinaria. Esto permitiría compartir y aprender de las buenas prácticas llevadas a cabo en las distintas Comunidades Autónomas.

Normativa Autonómica

En este punto encontramos un completo acuerdo de todos los participantes. Como es lógico, esta normativa debe estar asociada a la nacional. Así mismo, es necesario que se profile con mayor profundidad los siguientes aspectos:

- Determinar normativamente la Comunidad Autónoma los requisitos que debe cumplir el CEE que solicite tener entre sus Servicios un CREO: profesionales con experiencia y formación acreditadas, recursos, posibilidad de reorganización interna, etc.
- Quién y cómo se solicita la constitución del Centro de Recursos para la Escuela Ordinaria. En cada provincia, a propuesta del Servicio de Atención a la Diversidad, según las demandas recibidas desde los Centros Ordinarios, iniciar la convocatoria de solicitud de constitución del CREO. La convocatoria de solicitud requiere que se defina el protocolo y los procesos a seguir para su reconocimiento.
- Definición de organización del CREO. La normativa autonómica debe delimitar la organización en relación con las funciones que le sean encomendadas.
- Relación del CREO con el Centro de Educación Especial en el que se ubica. El CREO debe partir de la experiencia y requiere de la vinculación con algún CEE.
- Funciones de los profesionales. La normativa debe delimitar los posibles perfiles profesionales que pueden estar implicados y las funciones que les son asignadas.
- Criterios de selección de los profesionales y participación en el CREO. Se deben recoger los criterios de selección de los profesionales participantes en el centro (titulación de acceso, formación, experiencia...) También es necesario que se delimite las posibilidades y tiempos dedicados al asesoramiento.
- Sistemas de asesoramiento. Con carácter general, se deberán definir los distintos sistemas de asesoramiento con los que podrán responder a las demandas de los Centros Ordinarios
- Tiempos dedicados al asesoramiento. Definición de los tiempos mínimos y máximos de realización de las actividades, entendiendo que esta dedicación permita, si fuera necesario, compatibilizar esta propuesta con las actividades realizadas en el Centro de Educación Especial en el que viene desarrollando su trabajo habitual.

- Recursos utilizados. Es importante que se dejen definidos los recursos con los que cuenta el CREO: dónde se encuentra, tiempos de préstamo, sistema de solicitud...

Como en el caso de la normativa nacional, también sería oportuna la definición de los sistemas de coordinación entre los distintos CREO de la Comunidad Autónoma. Este aspecto es especialmente relevante en una comunidad con tantas provincias y con tanta dispersión geográfica como es la de Castilla y León.

Tipología del Centro de Recursos para la Escuela Ordinaria

Teniendo en cuenta las características (algunas ya aludidas) de la Comunidad Autónoma (elevada extensión geográfica y dispersión del alumnado, alto número de asociaciones con Centros de Educación Especial), se irán delimitando algunos aspectos que pueden ser de interés para su adecuada definición.

El Centro de Recursos para la Escuela Ordinaria debe ser el centro de referencia para colaborar en la respuesta a las necesidades educativas especiales del alumnado del Centro Ordinario.

La composición, como se ha indicado, será a partir de los profesionales de los CEE que siguen perteneciendo a los CEE de referencia, aunque desempeñen algunas actividades en el CREO. Esta medida, asimismo, permite responder a las demandas del equipo de la Delphi, quienes solicitan la necesidad de que se mantenga el contacto con la realidad educativa del CEE, apoyándose en sus experiencias y en sus recursos.

Esta opción permite responder a las reiteradas discrepancias en relación con el grado de especialización. Se opta por un mayor nivel de preparación en las distintas discapacidades, contando con experimentados profesionales de los distintos CEE, para asegurar una adecuada respuesta a las solicitudes realizadas por los centros y evitar el solapamiento con otros servicios que puedan cumplir funciones equivalentes.

Cada Centro de Recursos para la Escuela Ordinaria tendrá la provincia como referencia geográfica de actuación.

En cualquier caso, los profesionales implicados serán los encargados de:

- Dar la respuesta solicitada por los centros ordinarios.
- En el caso de ser requerido para atender a un tipo de discapacidad para la que no cuentan con profesionales especializados, serán responsables de buscar la información más adecuada para atender a las demandas.

Los CREO deben ser servicios mantenidos con fondos públicos y siempre deberán garantizar el mantenimiento del modelo inclusivo.

Para optimizar la respuesta educativa será necesaria la coordinación entre los recursos públicos y privados de cada localidad, o entorno cercano, en la que se desarrolle el asesoramiento: Equipos Específicos, CFIE, universidades, asociaciones...

Composición del Equipo Asesor

Se entiende por Equipo Asesor al conjunto de profesionales, especializados en la atención educativa a las distintas necesidades educativas especiales, que desempeñan la actividad de apoyo en el Centro de Recursos para la Escuela Ordinaria.

El número de profesionales que lo componen se situará, dependiendo de las necesidades de cada provincia, entre 3 y 5.

El tiempo de dedicación al CREO de cada uno de los profesionales será variable, dependiendo de las indicadas necesidades, y diferente en cada uno de los perfiles, según la demanda realizada desde los centros ordinarios.

En la propuesta de organización del CREO se realizará un diseño que permita el mantenimiento del vínculo de los profesionales con el CEE del que parten. Por ello, la dedicación, al menos inicialmente, será de media jornada, quedando la otra media jornada a disposición del Centro de Educación Especial. La dedicación a tiempo completo, vendrá determinada por las necesidades del CREO. Esta situación se puede mantener por un tiempo determinado y volver a la dedicación parcial cuando sea posible. La revisión de la dedicación se deberá realizar al inicio de cada curso, pudiendo aumentar o disminuir el tiempo de cada uno de los profesionales atendiendo a los siguientes criterios:

- Las demandas atendidas por cada profesional durante el curso anterior y tiempo utilizado para responder en cada uno de los casos.

- Solicitudes pendientes de responder y estimación de tiempo necesario.
- La disponibilidad de recursos para el colectivo.
- Satisfacción de los docentes y equipos con las respuestas aportadas.
- ...

El Equipo Asesor deberá cumplir los siguientes criterios para poder incorporarse al Centro de Recursos para la Escuela Ordinaria:

- Ser profesionales pertenecientes a un Centro de Educación Especial de la provincia.
- Encontrarse trabajando a tiempo completo en el Centro de Educación Especial.
- Contar con una amplia experiencia profesional en el campo de la educación especial y con más dos años en el CEE del que parte.
- Contar con el visto bueno de la dirección del Centro de Educación Especial; es decir, la dirección del CEE será el responsable de su reorganización interna para dejar libre el tiempo necesario para la dedicación de los profesionales al CREO.
- El Equipo Asesor, en su centro de origen, debe ser sustituido en su actividad profesional por otros de profesionales de apoyo.

La composición del Equipo Asesor dependerá de las necesidades específicas de los centros en cada una de las provincias; así pues, la definición última de cada uno de los equipos puede ser diferente. A continuación se indican los perfiles profesionales que según el equipo participante en la técnica Delphi cree que deben ser tenidos en cuenta y el grado de prioridad que se deben dar.

- Especialista en Pedagogía Terapéutica.
- Especialista en Audición y Lenguaje.
- Orientador/orientadora.
- Fisioterapeuta.

Los Especialista en Pedagogía Terapéutica y el Especialista en Audición y Lenguaje deberán encontrarse en todos los equipos asesores, dado que, desde el primer momento se les ha reconocido un especial valor en las funciones que deben desempeñar.

Otros profesionales que pueden ser tenidos en cuenta para su composición, entendidos como opcionales, son los siguientes:

- Pedagogo/Pedagoga.
- Psicólogo/Psicóloga.
- Profesional con formación en Psicología Clínica.
- Psicomotricista.
- DUE.
- Musicoterapeuta.

Debemos tener en cuenta que la selección de estos perfiles se deben realizar en relación con los profesionales específicos, facilitando la conjunción de un equipo que (Gan y Triginé, 2013):

- 1) Mejor solución da a los problemas que van surgiendo.
- 2) Aporta una mayor productividad y
- 3) Desarrolla un uso más eficaz de los recursos.

A pesar de todo, debemos ser conscientes, que realizar esta selección es complicado (Katzenbach y Smith, 2002). Es por ello que, desde el equipo que ha completado la técnica Delphi se proponen algunos criterios que deben ser tenidos en cuenta para la selección final (numerados según el orden de prioridad aportado por el equipo):

1. Formación de base y formación en discapacidad específica que atienda el centro.
2. Conocimiento de la conceptualización de la discapacidad, la normativa y posición ante la misma.
3. Experiencia práctica para el campo en el que se demanda el ejercicio de las funciones profesionales. Más de tres años.
4. Proyectos de innovación en los que ha participado.
5. Capacidad de comunicación.
6. Proyectos en los que ha trabajado en equipo (funciones desempeñadas).
7. Proyectos de investigación en los que ha participado.
8. Visión de conjunto.
9. Tipo de actividades en las que ha llevado a cabo su formación personal.
10. Visión de futuro.
11. Motivos por los que se dedica a este campo.
12. Competencia investigadora.

13. Ejemplos hipotéticos y posibles soluciones.

Los responsables de la selección del Equipo Asesor estarán liderados por la dirección del Centro de Educación Especial que solicita la constitución del Centro de Recursos para la Escuela Ordinaria, pudiendo contar con la participación de algún miembro de la Inspección Provincial de Educación.

En la formación del primer equipo de trabajo, la dirección del CEE que quiere constituir en su centro un CREO tendrá en cuenta las indicaciones de los directores/directoras de los Centros de Educación Especial de toda la provincia, con los que buscará el mayor grado de consenso y minimizará los posibles puntos de conflicto.

Servicios que presta el CREO

Los servicios aportados no precisarán ningún cambio en el Centro Ordinario. En el caso de que sea necesaria alguna indicación específica, se realizará al centro en concreto.

Los servicios que se aportarán desde el CREO tendrán diferentes grados de prioridad.

Los servicios fundamentales y a los que se dará una prioridad completa en la actividad del equipo asesor serán las siguientes:

- Asesoramiento a los centros ordinarios. La función clave del CREO es la de dar respuesta a las demandas, de todo tipo, para la mejora de la inclusión del alumnado con NEE en el centro ordinario.
- Participación en la formación de profesorado de escuelas ordinarias. La mejora de la formación, dentro del Plan de Formación del Profesorado, debe ser una de las acciones prioritarias.
- Participación en la formación de profesorado de escuelas ordinarias con alumnado en escolarización combinada o inclusión completa. Dentro de las actividades de formación se deberá focalizar las propuestas específicas a los centros con alumnado con inclusión combinada a través de los Planes de Centro.

Participación en investigaciones aplicadas. La colaboración del CREO con centros ordinarios y profesores debe ser aprovechada para realizar estudios prácticos que permitan corroborar el interés de recursos didácticos o evaluar metodologías didácticas-

Otros servicios de interés que, siempre que sea posible, se deberán implementar por los CREO son:

- Asesoramiento a profesores. Respondiendo a las solicitudes del profesorado, los profesionales del CREO pueden realizar actividades de asesoramiento a los docentes para responder a situaciones concretas en la inclusión de alumnado con para responder a problemáticas del aula.
- Facilitar materiales físicos o digitales. La colaboración con los CEE y la permanencia de los profesionales de CREO en su centro de origen permitirá implementar esta propuesta incorporando al aula ordinaria recursos que se vayan incorporando a los centros específicos.
- Participación en investigaciones teóricas. Se promueven estudios para la mejora de la inclusión educativa.
- Creación de grupos de trabajo CREO-Centro Ordinario. Se abrirá la posibilidad de implementar grupos para profundizar en temas concretos.
- Proporcionar profesionales. Los profesionales del CREO pueden desempeñar las actividades directamente en el Centro Ordinario para servir como modelo y acoplar los materiales y propuestas en el centro en el que se implementen.
- Visitas programadas a Centros Ordinarios. El equipo del CREO, a solicitud del centro ordinario, podrán realizar visitas al centro para asesorar sobre aspectos generales relacionados con la inclusión.

En coordinación con los CEE:

- Asesoramiento a padres y madres. Desarrollar actividades en el CREO de información a padres y madres donde se informe de los distintos recursos de atención a la diversidad con que cuenta el alumnado en la provincia y, si fuera necesario, en la Comunidad Autónoma.
- Seminarios intercentros. Planificación de seminarios en los que los centros ordinarios contrastan sus opiniones con los profesionales del CREO y los de los Centros de Educación Especial.
- Realización de actividades conjuntas con los centros ordinarios.
- Préstamo de recursos materiales. Los miembros del CREO podrán aportar materiales de apoyo habituales en los Centros de Educación Especial o experimentados en otros centros ordinarios.

Sobre qué temas se asesora

Los temas que se proponen para abordar en las distintas propuestas formativas que hemos abordado, deben seguir los siguientes temas de trabajo. Como sucede en las propuestas anteriores, se realizan propuestas con distintos niveles de prioridad.

La mayor prioridad se debe dar a los temas que proponemos a continuación:

- Formación teórica y práctica sobre diversos aspectos de la discapacidad.
- Sistemas de trabajo, organización del aula, técnicas y metodologías concretas.
- Sistemas alternativos de comunicación
- Realización de materiales y sus adaptaciones.
- Atención a padres de personas con discapacidad.

En un segundo nivel de atención se recogen algunos temas que deben ser tenidos en cuenta:

- Organización del centro.
- Fisioterapia funcional.
- Terapia ocupacional.
- Ocio inclusivo.

Todos estos temas no deben ser analizados de forma exclusiva, es decir, deben ser ampliados en relación con las necesidades que se vayan encontrando en los procesos de asesoramiento y formación. Así mismo, la posibilidad de colaboración y coordinación con otros CREO regionales y de otras comunidades autónomas puede enriquecer la visión de unos y otros.

Conflictos con otros profesionales externos al CREO

Una atención importante se debe poner en la coordinación con otros equipos y profesionales de intervención educativa. La novedad de la aparición del CREO busca cubrir una laguna que, en este momento, puede estar desempeñada por distintos profesionales en diferentes contextos. Trabajar por aunar las sinergias y minimizar los conflictos con todos ellos debe ser una de los objetivos que se han de plantear los

profesionales, especialmente en las intervenciones que se realicen directamente en los centros ordinarios.

El equipo de expertos indica como primer y más importante foco de conflicto los “Equipos de orientación”. Para reducir esta dificultad es importante que dispongan de información del funcionamiento y finalidad del CREO y realizar reuniones de coordinación desde el primer momento.

Otros profesionales que se encuentran en los centros ordinarios y con los que pueden aparecer conflictos son:

- Especialista en Pedagogía Terapéutica.
- Especialista en Audición y Lenguaje.
- Fisioterapeuta.
- Pedagogo/Pedagoga.
- Psicólogo/Psicóloga.
- Auxiliar Técnico Educativo.

La comunicación con fluidez, con estos profesionales, cuando se realicen visitas a los centros ordinarios puede ser un sistema para la reducción de esos posibles conflictos.

Difusión de la imagen CREO

La aparición de este nuevo recurso como servicio educativo debe ir acompañada de la difusión del mismo. No obstante, no debemos olvidar que el CREO supone un esfuerzo realizado también desde los Centros de Educación Especial. Por ello, toda difusión del CREO debe realizarse promocionando y valorando la labor que se realiza en y desde los CEE.

Las actividades fundamentales que se deben realizar para dar a conocer el centro son:

- Información de la existencia del CREO en el Portal Educativo.
- Comunicación de su existencia desde el Área de Programas.
- En la formación de los EOEP incluir una visita al CEE y conocimiento del Servicio del CREO.
- Difusión del CREO en la reunión de Directores de principios de curso.

- Realización de visita al CREO de tutores de alumnado en enseñanza combinada.
- Planificación de visita al centro de tutores de AcNEE
- Planificación de visitas a los Centros de Educación Especial al profesorado sin relación habitual con el CEE.
- Organización de visita a los CEE y al CREO de la dirección de Centros Ordinarios.

Otras actividades que se pueden realizar son:

- Elaboración de un folleto informativo
- Charlas a los especialistas en atención a la diversidad.
- Jornadas de intercambios profesionales.
- Actividades en común con centros ordinarios.
- Realización de Jornadas de puertas abiertas.
- Promoción de Foros de participación.

7. Discusión

Los datos obtenidos en las dos fases de nuestra investigación, confirman las aportaciones de Hegarty (1994) acerca de las ventajas que presentan las escuelas especiales: concentración de experiencia en la enseñanza de niños con diversas discapacidades, currículos y programas de trabajo especialmente adaptados, edificios y equipos especialmente diseñados, formación para el personal, colaboraciones con empresas, universidades e instituciones.

Como indica Casado Muñoz (2001), con el programa experimental de integración en España, fueron tan importantes los avances que se fue tejiendo una auténtica red de apoyos a la Educación Especial, y uno de los retos importantes en la implantación de la LOGSE era la organización de los Centros Específicos.

La inclusión educativa, la “educación para todos”, como se indica en la Guía Reine (FEAPS, 2009), lleva implícito la atención específica de las particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje de cada educando, con sus retos y sus méritos y tiene un sentido social (Casado Muñoz, 2001). La inclusión supone la reorientación de los servicios especiales y del conocimiento experto, más que su abandono (Giné, 2001) y una transformación de los servicios y recursos destinados a la educación especial. Con

la transformación de los centros de educación especial en centros de recursos para la educación inclusiva se pueden optimizar los recursos existentes, tanto materiales como personales y hacer del trabajo colaborativo el instrumento metodológico que sirva para responder a las diferentes necesidades del alumnado.

Como hemos visto, en la publicación “Necesidades Educativas en Europa” (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2003) se sugirió que, la educación de alumnos con necesidades especiales graves y permanentes tenía que transformarse y pasar de ser el centro educativo específico la solución para el alumno, a tener este una estructura de apoyo o de centro de recursos para profesores, padres y otros, mejorando de este modo el apoyo prestado a todo el alumnado. En la revisión normativa que hemos realizado anteriormente, se ha confirmado que esta transformación ya se está realizando en nuestro país, aunque sea de diferentes formas según las Comunidades Autónomas: Centros de Recursos regionales o verdaderas estructuras de apoyo a la inclusión.

En este documento también se apuntaba que, la incorporación de los niños con discapacidad en el sistema educativo exige cambios en el propio sistema y en las escuelas y que crear un entorno de aprendizaje inclusivo ayuda a todos los niños a valorar las diferencias, aprender y realizar los potenciales diversos. El Plan experimental realizado en Cataluña durante los cursos 2010-11 y 2011-12, de transformación de determinados centros de Educación Especial en Centros de Recursos de apoyo a la escuela ordinaria, ha sido valorado por algunos de sus participantes como una experiencia muy positiva y enriquecedora, y que sirvió para abrir puentes entre las Escuelas Ordinarias y las de Educación Especial.

En países como Finlandia, las escuelas públicas de Educación Especial que desempeñan una función como dependencias de apoyo y asesoramiento a los administradores públicos, las escuelas ordinarias y los padres, se ocupan de la formación, así como de la fabricación de materiales y equipo apropiados y su préstamo a otras escuelas. También elaboran técnicas educativas y de rehabilitación y trabajan activamente en la preparación de programas de orientación y servicios que se ofrecen por Internet (Halinen y Järvinen, 2008). Los centros de nuestra muestra han manifestado que estos recursos existen en nuestro país, que los centros cuentan con ellos y que sus profesionales realizan apoyos y asesoramiento.

Un centro en concreto aportó el comentario acerca de que habría que definir lo que se entiende por educación inclusiva. Teniendo en cuenta los objetivos perseguidos sobre la participación eficaz de la persona en la sociedad y que pueda aprovechar al máximo sus posibilidades, este centro valoraba que los CEE específicos pueden superar en inclusividad a los centros ordinarios por los proyectos y el trabajo que están realizando. Para evaluar la inclusividad de un centro, además de considerar la ya conocida Guía para la Educación Inclusiva de Booth y Ainscow (2015), este centro aportaba la posibilidad de utilizar la herramienta HORA para la Inclusión y la Guía Reine de FEAPS (2009), que evalúan el nivel de inclusividad de un centro. La inclusividad no se tiene que centrar exclusivamente en la etapa educativa, y por ello muchos centros específicos están trabajando en proyectos centrados en la persona, abarcando todos los aspectos de calidad de vida (Schalock y Verdugo, 2007). Este centro así lo confirmaba.

Algún centro de la muestra también ha apuntado la colaboración y el establecimiento de relaciones con centros ordinarios en prácticas inclusivas. De esta forma, la comunidad educativa pone de manifiesto la confianza en las posibilidades que tiene cualquier persona de ser educada y reconoce que la educabilidad de una persona no depende sólo de sus características, de sus necesidades de apoyo por tener una discapacidad, sino también de las condiciones que se definen para su aprendizaje.

El desafío para los centros específicos de encontrar maneras de compartir sus experiencias y recursos en el desarrollo de las prácticas inclusivas es grande (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2011). Los distintos centros de la muestra así lo han manifestado: falta más legislación, normativa que lo regule y reconocimiento y valoración de esta función. Algunos participantes han indicado que se necesita normativa clara a nivel Autonómico y la publicación de un Reglamento Orgánico propio para los Centros de Educación Especial

Soriano (2011) corrobora las tendencias y cambios que han aparecido en los últimos años:

- ✓ La conversión de centros específicos en centros de recursos, como factor importante de apoyo a la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- ✓ La importancia concedida a la formación de los profesionales.
- ✓ La participación real e implicación de las familias en todo el proceso educativo.

- ✓ La cooperación y colaboración entre los diferentes servicios que participan y colaboran en el proceso educativo de los alumnos con necesidades educativas especiales.

La investigación de Font et al. (2013), que persigue identificar las fortalezas y debilidades de los CEE en este período de cambio, conocer las prácticas actuales que llevan a cabo los centros en relación al apoyo que proporcionan a las escuelas ordinarias y su papel en el marco de una escuela inclusiva, al ser un trabajo de alguna forma muy parecido al nuestro (salvo que trata el papel de los centros en general, que está reducido al estudio de la Comunidad de Cataluña y que no corresponde al mismo período de tiempo que nuestro estudio), nos puede servir también de comparación relativa en alguno de los resultados obtenidos.

El porcentaje de participación no es el mismo tanto en el total (en la investigación de Cataluña participaron el 44,44% de los centros y en el nuestro hemos tenido un 20,95% de respuesta), como el porcentaje según la tipología de los centros. De Cataluña respondieron un 37,5% de los centros públicos y un 60,41% de los centros concertados. En nuestro caso los porcentajes estaban más igualados, contestaron un 56,82% de los públicos y un 43,18% de los concertados. La Comunidad de Cataluña y la de Castilla y León, han sido las Comunidades de las que más respuestas a los cuestionarios hemos recibido, de 18 centros en ambos casos.

La matrícula de alumnos a lo largo de los años, en los centros de nuestra muestra, aumenta en un 85,9% de los casos y aunque lo podamos atribuir a un proceso natural de creación de centros, no concuerda con la práctica de la inclusión, que habría llevado a un descenso de matrícula, e incluso a la desaparición de centros. Nos encontramos que, en la Comunidad de Castilla y León, de los 18 centros de la muestra, 8 se han creado en el periodo de la inclusión educativa. En el trabajo de Font et al. (2013) también se indica que, en la Comunidad de Cataluña, los centros de educación especial siguen manteniendo un nivel elevado de alumnos escolarizados (p. 42).

Analizando la modalidad de escolarización combinada, que supone un tipo de proceso inclusivo, nos encontramos con porcentajes muy bajos y más de un 25% de los centros de nuestra muestra no lo realiza, lo que nos lleva a preguntarnos: ¿Se está llevando a cabo realmente la inclusión educativa? ¿Se están empleando bien los recursos existentes?

Algunos niños requieren acceso a servicios adicionales de apoyo, como maestros de educación especial, auxiliares de aula y servicios de terapia (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2003). Hemos encontrado que algunos centros están colaborando para dar respuesta a estas necesidades en los centros ordinarios, a través de la creación de servicios ambulatorios en los centros específicos.

Como hemos podido comprobar en la dotación promedio de los centros, el perfil de Profesor/a de Pedagogía Terapéutica, es el que tiene mayor presencia en los centros de educación especial tanto en sus inicios como en la actualidad, al igual que los Auxiliares Técnicos Educativos. Los dos perfiles han aumentado su presencia con el paso de los años: el primer perfil ha aumentado un 7,6%, desde la creación de los centros hasta la actualidad y cercano al 1%, el segundo. Por eso llama la atención que en el caso de este segundo perfil, siendo uno de los de mayor presencia en los centros, no se valore su contribución como servicios adicionales, en la constitución del centro de recursos de apoyo a la escuela ordinaria. Para algunos de los alumnos, es necesario este perfil profesional, y es tan importante o más el trabajo que realizan con estos alumnos, que el de otros profesionales, como se indica, por ejemplo, en las Instrucciones para la actuación de cuidadores en la Comunidad Foral de Navarra (2006), para el curso 2006-2007:

“El cuidador se constituye en un recurso de apoyo al alumno con discapacidad, que precisa de cuidados personales permanentes y con el objeto de facilitar el desarrollo de su autonomía personal y el acceso al currículum. Por tanto, las funciones que desarrolla en el centro tienen carácter asistencial-educativo y un enfoque de atención integral”.

El perfil de Profesor de Pedagogía Terapéutica es uno de los que se considera fundamental en la técnica Delphi para formar el Equipo Asesor del Centro de Recursos. Este aumento de dotación de este perfil personal en los centros, ha aparecido como imprescindible en varias respuestas de los participantes para poder llevar a cabo la función de Centro de Recursos.

Si crear entornos favorables y facilitar servicios de apoyo a la educación hace posible que las personas con discapacidad participen en la educación, la cooperación entre diferentes sectores y servicios, entre los sectores público y privado, es necesaria (Allan y Brown, 2001; Comisión Europea, 2007; Head y Pirrie, 2007; Meijer, 2010; Ware et al., 2009). Como hemos visto en la revisión del estado de la cuestión, Comunidades como

la de Madrid (Instrucciones de 19 de julio de 2005) y la Comunidad Valenciana (el *Decreto 39/1998, de 31 de marzo*), lo tienen incluido en su respectiva normativa de atención a la diversidad.

En la técnica Delphi realizada, al preguntarles sobre la titularidad que debería tener el Centro de Recursos, cada uno de los participantes se decantaba por el sector al que representaban: público/concertado. Únicamente al final se llegó a un consenso en el que se tuviesen en cuenta los dos sectores. A nuestro parecer no se pueden despreciar los recursos, vengan del sector que vengan, siempre que esté regularizado su aprovechamiento y no suponga discriminación su posible utilización.

Sobre el tema del grado de especialización de los centros en relación con las necesidades educativas especiales a las que deben dar cobertura, en el último cuestionario se siguieron manteniendo importantes discrepancias. En la Comunidad de Cataluña, que ya disponían desde 1989 de centros de recursos para determinadas deficiencias, con la *Resolución EDU/3233/2010*, se ofreció un nuevo contexto para el cambio de los CEE (Font et al., 2013) En este concurso, pudieron participar tanto los centros de titularidad del Departamento de Educación, como los de titularidad de la Administración local o los centros de educación especial concertados. Por lo tanto, se tuvo en cuenta tanto al sector público como al privado concertado y se podían presentar al concurso como centros de referencia de los centros educativos de una zona, como programas específicos de apoyo a alumnado con discapacidad o como servicios educativos específicos.

Para poder ser seleccionados en el concurso, cada centro debía cumplir unos requisitos en función de los programas o servicios que solicitaban. Además de estar ubicados en la zona para los centros de referencia, tenían que tener disponibilidad de horas de profesionales con experiencia y formación acreditada. Estos requisitos también han aparecido como necesarios en los cuestionarios de nuestra técnica Delphi.

En los datos obtenidos por Font et al. (2013), un porcentaje elevado de centros no cree que tengan que ofrecer todos los mismos servicios, ni convertirse en centros de recursos. En nuestro estudio empírico, un centro indicó en el cuestionario que no consideraba la necesidad de ser centro de recursos y otro que ni lo es ni lo desea ser y que ya cumplen con la función que desarrollan. En la técnica Delphi, como ya se ha comentado, ha habido centros que han apostado por la especialización del posible Centro de Recursos.

No hemos encontrado que el cambio iniciado en Cataluña en el año 2010 haya tenido continuidad de forma legislativa. Quizá la promulgación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE, en el 2013, haya supuesto que las prioridades hayan sido otras. Algunos de los participantes de esta Comunidad en nuestro estudio, corresponden a los centros que fueron seleccionados para llevar a cabo estos programas y servicios de apoyo. Estos centros han corroborado la no continuidad de este proceso, lo que puede ayudar a confirmar la explicación anterior.

Los directores de algunos colegios han indicado que, sus centros llevan realizando muchos años programas y servicios de apoyo a centros ordinarios con la intención de ayudar a la inclusión del alumnado con discapacidad y que siguen sin reconocérseles este servicio específico, que les siguen derivando casos para valoraciones y asesoramiento y que lo siguen haciendo sin contar con dotaciones específicas y muchas veces a costa de sus propios recursos de funcionamiento de centro.

Como indica Carbonell (2014), si queremos que el alumno, independientemente de su condición de salud, no sólo tenga presencia en el aula ordinaria, sino que participe, interactúe y aprenda, este proceso de transformación, crecimiento y evolución debe contar con la experiencia acumulada durante muchos años de trabajo diario por los centros de educación especial.

El *Informe mundial sobre la discapacidad* (2011) enfatiza la trascendencia de que los docentes de centros ordinarios reciban una formación apropiada para lograr la confianza y competencia adecuadas a la hora de educar al alumnado con necesidades educativas diversas. Es necesario un cambio de valores y actitudes hacia el que es diferente y para ello desarrollar procesos de formación que conviertan a los profesores en pensadores reflexivos que no tengan miedo de experimentar nuevas propuestas prácticas atentas a las características de sus alumnos y a confrontarlas con otras alternativas (Arnaiz, 2004).

Como indica Blanco (2006), la atención a la diversidad requiere un trabajo colaborativo, en el que cada cual aporte sus conocimientos y perspectiva responsabilizándose de la educación de todo el alumnado. No obstante, por muy buena actitud y capacidad que tengan los docentes, éstos necesitan apoyo para dar respuesta a la diversidad del alumnado, por lo cual es necesario contar también con otros profesionales que puedan colaborar para atender ciertas necesidades educativas de los alumnos, especialmente aquellas derivadas de las distintas discapacidades. Los centros de recursos tienen que

incluir diferentes perfiles profesionales con funciones complementarias, como se ha valorado en la técnica Delphi, especialistas en Pedagogía Terapéutica, en Audición y Lenguaje, Orientadores y Fisioterapeutas, con otros profesionales que podrían formar parte del equipo asesor como Psicomotricista, DUE, Musicoterapeuta...

En nuestro estudio, las formas principales de apoyo ofrecido a los profesores que realizan los centros son:

- Información
- Selección de materiales didácticos
- Elaboración de Adaptaciones Curriculares Individuales
- Organización de cursos de formación, colaborando de esta forma en la formación en ejercicio de los docentes.

Si se van transformando en centros de recursos, habrá que ir facilitando el intercambio de experiencias profesionales a través de redes de trabajo, del debate y el esfuerzo entre las escuelas para trabajar juntas como indican Ainscow, Muijs y West (2006). Más de la mitad de los centros de nuestra muestra, un 53,4%, han respondido que ya lo realizan.

Según indican Moliner y Loren (2010), en Chile están realizando proyectos cuyo principal propósito es potenciar la colaboración, y el trabajo entre docentes – familia – equipo de apoyo:

“Realizar trabajo colaborativo entre profesores de aulas y profesor de educación especial y diferencial en las escuelas básicas de la fundación educacional...”

“Incorporar a la familia como agente fundamental en la conformación de nuestro colegio como una comunidad educativa al servicio de la diversidad”. (p.40)

En los centros de nuestro estudio, se realiza un trabajo de asesoramiento a los padres y profesionales de los centros ordinarios en el 40,7% y del 64,8% de los casos, respectivamente; llegando al 52,8% a padres, en el caso de los concertados y al 66% de los profesionales en los públicos. Como se ve, es una labor que se está realizando en gran medida.

La formación de los maestros en los principios de la inclusión y sus aptitudes para educar a niños con discapacidad, deberían formar parte de los programas de formación

de maestros e ir acompañados de otras iniciativas que proporcionen oportunidades para compartir sus conocimientos y experiencias sobre educación inclusiva, como también indican Casado (2012) y Casado y Lezcano (2012).

En los planes de estudio de la formación inicial de los docentes, se encuentra la fase de prácticas. Un 96,6% de los centros de la muestra están ofertados como centros de prácticas y son receptores de alumnos, colaborando de este modo en esta formación inicial de calidad. Los Centros de Educación Especial, tienen una riqueza añadida por la variedad de sus profesionales, lo que les hace muy aptos para esta formación de calidad, con un conjunto de perfiles profesionales que podemos aglutinar en tres campos: educativo, sanitario y social. Los alumnos en prácticas que pasan por los Centros Específicos pueden adquirir un bagaje muy completo, tanto del mayor conocimiento de las diferentes discapacidades, como de la forma de trabajo en equipo de distintos profesionales.

Pero no solamente es necesaria una formación inicial de calidad, también la formación continua del profesorado. ¿Se encuentran los profesores preparados para atender a todos los alumnos y poder llevar a cabo la deseada inclusión? La inclusión educativa incorpora un compromiso de formación permanente, siendo ésta un derecho y una obligación profesional (LOMCE, art. 102). Como indican Casado y Lezcano (2012), el papel de los docentes en la escuela inclusiva, está unido a la recepción de una formación de calidad que los capacite para la investigación, la innovación y el desempeño de sus funciones en contextos diversos. Un 24% de los centros de la muestra realizan cursos de formación y llegan al 50% los que realizan intercambio de experiencias. Los Centros de Educación Especial desarrollan de esta forma una función formativa y de desarrollo profesional de los docentes en ejercicio.

En la Recomendación nº 9 del Informe de la OMS (2011), se indica la necesidad de reforzar y apoyar la investigación sobre discapacidad. La investigación es esencial no sólo para aumentar la comprensión pública acerca de la problemática de la discapacidad, informar las políticas y programas sobre discapacidad y asignar recursos de manera eficiente, como indica dicho Informe, sino que también es necesaria la investigación práctica sobre necesidades que se presentan a la hora de atender las necesidades individuales de cada alumno.

Como indican Schalock y Verdugo (2007), los cambios requieren transformar el modo en que las organizaciones implican a todos los interesados y con equipos de aprendizaje

que utilizan la investigación y la experiencia interna y externa, se integra el conocimiento, se coordinan las acciones y se generan posibles soluciones. Los resultados de la muestra indican que los centros realizan más proyectos de investigación aplicada, un 29,5%, superando al 19,3% de colaboración con distintas Instituciones para realizar proyectos de investigación teórica. Se prima de esta forma la búsqueda de soluciones en las necesidades y problemas del día a día.

El informe plantea estudios sobre discapacidad, salud, rehabilitación, educación especial, economía, sociología y políticas públicas y las oportunidades de aprendizaje e investigación de carácter internacional. Una tercera parte de los centros de la muestra, un 33%, manifestaron la participación en proyectos nacionales y europeos y lo realizan con la finalidad de mejorar la propia formación y atención a los alumnos, no quedándose en el ámbito nacional sino que tratan de conocer los enfoques adoptados en otros países.

Si realizamos una comparación entre las Comunidades Autónomas que están realizando esta transformación de los Centros de Educación Especial en Centros de recursos, nos encontramos con que en la Comunidad de Cataluña que lo inició de forma experimental en los cursos 2010-11 y 2011-12, no se contemplaba la dotación de recursos, se contaba con el trabajo que ya venían realizando los centros y que se presentaron a esta convocatoria buscando un reconocimiento de la labor realizada ya durante años.

Otras Comunidades como la de Murcia, iniciaron la experiencia en el año 1997, valorada de forma muy positiva y con un importante número de actuaciones en los centros tanto de infantil, como de primaria y secundaria, quedando regulado su funcionamiento en el año 2003 (BORM 15/10/2003). Es la Comunidad Autónoma que contempla esta función, no solamente como beneficiosa para los centros ordinarios, sino también como esencial y dinamizadora para los mismos centros de educación especial. De esta forma, se han convertido en espacios para la investigación y la innovación, desarrollando importantes trabajos, materiales y documentos de apoyo a la atención a la diversidad, como el proyecto CRETA (Centro de Recursos de Tecnologías de Ayuda), iniciativa pionera en España y Europa (Hurtado, 2002). En esta Comunidad sí que se contempla la dotación de recursos tanto personales como materiales para atender a dicha función.

La dotación de recursos es necesaria para proporcionar una atención adecuada a los alumnos en una escuela inclusiva y para poder realizar con eficacia el perfil de Centro

de Recursos. En el perfil presentado para la Comunidad de Castilla y León se ha indicado que los profesores que formen parte del grupo asesor deberán ser sustituidos en sus centros de referencia.

Si comparamos estas dos últimas Comunidades con la Comunidad de Castilla la Mancha, en ellas el desarrollo normativo contempla la posibilidad de transformación en Centros de Recursos, tanto a los Centros públicos como a los privados-concertados. En esta última solo se contempla para los públicos. Como indicamos anteriormente, consideramos que no se deben desaprovechar los recursos, siempre que no sea discriminatorio.

En esta Comunidad la experiencia comienza en 2007, teniendo sus antecedentes en los CTROADI (Centros Territoriales de Recursos para la Orientación, la Atención a la Diversidad y la Interculturalidad), creados en el 2005. Como hemos visto en su regulación posterior (DOCM 03/07/2012), aparece la figura del Coordinador, nombrado por el Director del centro y con una estructura multiprofesional de orientación educativa en la que aparecen, además del Orientador, del maestro especialista en Audición y Lenguaje, el Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad y los graduados en Enfermería y Fisioterapia.

En el perfil de Centro de Recursos para la Comunidad de Castilla y León se han considerado fundamentales tres de estas figuras: Orientador, especialista en Audición y Lenguaje y el Fisioterapeuta, quedando el graduado en Enfermería como opcional y no apareciendo el Profesor Técnico.

Por su parte, en la Comunidad de Cantabria se contemplan para esta atención en los tres centros que están funcionando como Centros de Recursos para la Educación Especial, los perfiles de profesor especialista en Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje (Gobierno de Cantabria, 2012).

Para terminar queremos indicar las limitaciones que hemos encontrado en la elaboración de este trabajo:

- ✓ El número de cuestionarios recibidos. Aunque nos hubiera gustado haber podido contar con un número mayor de centros participantes y haber reducido el margen de error de los resultados obtenidos, la información obtenida la hemos considerado relevante.

- ✓ La dificultad en la obtención de datos, normativas, etc. de las diferentes Comunidades Autónomas. Los portales educativos de alguna de las Comunidades no disponían de la información que se buscaba.
- ✓ El tiempo. No haber tenido más tiempo para profundizar, reflexionar y seguir investigando en más fuentes.

Lo que se valora y se agradece ha sido el gran interés y colaboración por parte de los directivos de centros participantes.

8. Conclusiones

El primer objetivo que nos habíamos planteado con esta investigación era conocer el papel que están desarrollando en la actualidad los Centros de Educación Especial en la inclusión educativa dentro del contexto español. Este objetivo se ha cumplido con la revisión teórica y legislativa en la que se ha ido analizando la evolución de la atención a la discapacidad en España y en el contexto internacional, y con las respuestas recibidas de los 88 miembros de equipos directivos de Centros de Educación Especial de diferentes provincias y comunidades autónomas. Todo ello nos permite concluir que:

- ❖ La Inclusión se considera un proceso (Ainscow, 2003) y supone un cambio de actitudes, comportamientos y modificación de estrategias (UNESCO, 1994b). Para poderla llevar a cabo se necesitan recursos. Los centros especializados cuentan con la experiencia acumulada por sus profesionales en la atención a la discapacidad y con recursos materiales que no se deben desaprovechar. De esta forma, los Centros Ordinarios contando con los Centros Específicos, pueden aumentar la calidad de atención a los alumnos y disponer de un apoyo profesional cualificado.
- ❖ El trabajo que se realiza en y desde los Centros Específicos ayuda a la inclusión, no solamente en el campo educativo, sino abarcando todos los ámbitos de la vida. Los centros específicos llevan trabajando desde hace décadas la preparación de los alumnos para la vida y al realizar el trabajo consideran a los alumnos como sujetos únicos, con unas necesidades propias que se atienden de forma individual. Habría que valorarlo y reconocer esta función.
- ❖ Aunque algunos Centros Específicos tienen la percepción de que no están funcionando como Centros de Recursos, aunque lo están haciendo de forma real, a juzgar por las altas tasas obtenidas relativas a tareas de asesoramiento,

préstamo de recursos y colaboraciones con distintas entidades e Instituciones que manifiestan realizar. Muchos Centros de Educación Especial están funcionando como Centros de Recursos gracias a la buena voluntad de los profesionales, con los recursos y los medios que los centros tienen para su propio funcionamiento. Se considera que es necesaria una regulación de estas funciones a través de una normativa apropiada.

- ❖ El R.D. 334/1985, de 6 de marzo de Ordenación de la Educación Especial y el R.D. 696/1995 de 28 de abril de Ordenación de la educación de los alumnos con n.e.e., son el marco normativo nacional que regula la coordinación de los Centros de Educación Especial con los Centros Ordinarios y su configuración como Centros de Recursos. Pese a que la Inclusión Educativa se ha consolidado en todo el Estado, las 17 Comunidades no han desarrollado en igual manera lo marcado por la normativa estatal y sigue sin hacerse efectiva la conversión de los CEE en Centros de Recursos en la mayoría de las Comunidades Autónomas. Solamente está regulado en las Comunidades de Castilla la Mancha y en la Región de Murcia. Cataluña y Cantabria lo van desarrollando de forma experimental.
- ❖ La función de Centro de Recursos para la Escuela Ordinaria como servicio que pueden prestar los Centros de Educación Especial, puede además ser un motor para el desarrollo investigador e innovador por los proyectos que se han impulsado desde algunos centros, muchos de ellos en colaboración con las universidades.
- ❖ Los Centros Específicos concertados (muchos de ellos especializados en distintas discapacidades), tienen una experiencia acumulada y unos medios e investigación en las necesidades de estos alumnos superior a otros centros, que hay que aprovechar. Habría que coordinar los recursos públicos y privados de cada provincia para que los Centros de Recursos de apoyo a la Inclusión Educativa pudiesen dar respuestas a todas las necesidades específicas que se les puedan plantear.
- ❖ Como existe un gran desconocimiento de la función que realizan y que pueden llegar a realizar los Centros Específicos, tanto desde la Administración como desde los centros ordinarios, sería necesario visibilizarlos más, divulgar su oferta y ponerlos a disposición de todos los centros.

Podemos decir que el segundo objetivo también se ha conseguido al diseñar, con la participación de nueve centros de la Comunidad y haber llegado a un cierto consenso, una propuesta de un perfil de Centro de Recursos para la Escuela Inclusiva para la Comunidad de Castilla y León. Este perfil correspondería a:

- ✓ Un Centro de Recursos de apoyo a la inclusión educativa, en cada una de las provincias de la Comunidad Autónoma, como Servicio dentro del CEE que sea seleccionado para desarrollar esta función, poniendo la experiencia y los recursos a disposición de la mejora de la atención del alumnado con n.e.e.
- ✓ El Centro de Recursos se configura como gestor de la solicitud de información, asesoramiento y préstamo de recursos realizados desde los centros ordinarios.
- ✓ Entre los temas de asesoramiento se encuentran: la formación teórica y práctica sobre diversos aspectos de la discapacidad, sobre sistemas de trabajo y organización del aula, y técnicas y metodologías concretas. Facilitar materiales físicos o digitales o la realización de materiales y sus adaptaciones, serían otra de sus funciones.
- ✓ Está formado por profesionales que trabajan en el CEE y complementado con la posibilidad de participación de profesionales de otros CEE de la provincia. Los profesionales que formarían parte del Equipo Asesor tendrían los perfiles de profesores especialistas en AL Y PT, orientador y fisioterapeuta. Esta plantilla que podríamos llamar básica se podría aumentar con algún otro perfil como terapeuta ocupacional, profesional con formación en Psicología clínica, psicomotricista o DUE.
- ✓ La selección de los profesionales para el Equipo Asesor vendría liderada por la Dirección del centro, teniendo en cuenta que fuesen profesionales de CEE con formación de base y formación y experiencia en el trabajo con alumnos con las discapacidades que atiende el centro. Entre los méritos a considerar se encuentran: tener visión de conjunto, capacidad de comunicación o haber participado en proyectos de investigación.
- ✓ En el catálogo de servicios del CREO figuran: el asesoramiento a los centros ordinarios, la formación del profesorado, la participación en investigaciones aplicadas y la creación de grupos de trabajo

colaborativos entre los profesionales del centro de recursos y los del centro ordinario.

- ✓ Para evitar conflictos con otros profesionales externos al CREO, se diseñarían protocolos de actuación en los que se definiesen con claridad los sistemas de coordinación.
- ✓ La difusión de la imagen del CREO se realizaría a través de cauces institucionales y públicos, portales de Educación y con comunicación directa a los centros a través del Área de Programas.
- ✓ La red de CREO de la Comunidad Autónoma se configuraría como un sistema de colaboración para la mejora de la inclusión educativa.

9. Nuevas líneas de investigación

A la vista de las conclusiones de nuestro trabajo proponemos como nuevas vías de investigación las siguientes:

- a. Investigar la visión que tienen los centros ordinarios del papel de los centros específicos como centros de recursos para la inclusión.
- b. Investigar qué necesidades manifiestan los centros ordinarios para que la inclusión sea efectiva.
- c. Valorar el funcionamiento de los centros específicos como centros de recursos, una vez que esto sea una realidad y lleven un tiempo trabajando.

10. Referencias bibliográficas

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011). *Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva –Recomendaciones para la puesta en práctica*. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003). *Necesidades Educativas Especiales en Europa*. Bruselas: EURYDICE.

Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa (2013). *Organización de la Prestación para Apoyar la Educación Inclusiva. Informe resumen*. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa.

Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos*. Recuperado de http://redes.cepindalo.es/file.php/10/ARTICULOS_INCLUSIVIDA/mel_ainscow.pdf

Ainscow, M., Muijs, D., & West, M. (2006). Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances. *Improving Schools*, 9(3), 192-202.

Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana Editores.

Allan, J., & Brown, S. (2001). Special schools and inclusion. *Educational Review*, 53(2), 199-207.

Arnaiz Sánchez, P. (2004). La educación inclusiva: Dilemas y desafíos. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7(2), 25-40.

Asaram, A. (2014). The role of resource centres in supporting learners requiring high levels of support, in the *Pietermaritzburg district: a case study*. Retrieved by http://uir.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/14195/dissertation_asaram_a.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Attfield, R. & Williams, C. (2003). Leadership and inclusion: a special school perspective. *British Journal of Special Education*, 30(1), 28–33.

Azúa, P. (1997). Educación. En Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía, *Realizaciones sobre discapacidad en España. Balance de 20 años*. (Pp. 139-175). Madrid: Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía.

Baker, J. (2007). The British Government's strategy for SEN: Implications for the role and future development of special schools. *Support for Learning*, 22(2), 72–77.

Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel.

Bisquerra Alzina, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.

Bisquerra Alzina, R. C. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla S.A.

Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.

Blanton, L. and Perez, Y. (2011). Exploring the relationship between special education teachers and professional learning communities. *Journal of Special Education Leadership*, 24(1), 6-16.

Booth, T. y Ainscow, M. (2002) *Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: Consorcio Universitario Para la Educación Inclusiva. Universidad Autónoma.

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: FUHEM y EOI.

Bravo, M.L. y Arrieta, J. J. (2005): El método Delphi. Su implementación en una estrategia didáctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35/3. Recuperado de http://www.rieoei.org/inv_edu38.htm

Burstein, N., Sears, S., Wilcoxon, A., Cabello, B. and Spagna, M. (2004). Moving toward inclusive practices. *Remedial and Special Education*, 25(2), 104–121.

Cabero, J., Barroso, J., Romero, R.; Román, P., Ballester, C., Llorente, M.C. y Morales, J. A. (2009). La aplicación de la técnica Delphi, para la construcción de un instrumento de análisis categorial de investigaciones e-learning». *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Núm. 28/ Marzo 2009. Recuperado de <http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec28/>

Carbonell, E. (2006). Un modelo de atención comunitaria a personas con graves discapacidades psíquicas. *RES: Revista de Educación Social*, (5), 17. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/?b=8&c=71&n=207>

Carbonell, E. (2014). El paper de les escoles d'educació especial en el camí cap a la inclusió. *El diari de l'educació*. Recuperado de <http://diarieducacio.cat/el-paper-de-les-escoles-deducacio-especial-en-el-cami-cap-a-la-inclusio/#prettyPhoto>

Carbonell, E., Capellas, N. Creuheras, M., Escudero, G. y Milian, M. (2007). Transformació d'un centre d'educació especial en centre proveïdor de recursos per a la inclusió educativa d'alumnat amb greus barreres a l'aprenentatge i a la participació. CEE ASPASIM. 20 anys d'un procés. *Ambits de Psicopedagogia: Revista Catalana de Psicopedagogia y Educació*, 21, 37-43.

Casado Muñoz, R. (2001). *Educación para la salud de jóvenes con discapacidad intelectual*. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.

Casado Muñoz, R. (2012). Educación inclusiva y formación del profesorado en declaraciones y normas internacionales. *Revista Educación Inclusiva*, 5, 141-154.

Casado Muñoz, R. y Lezcano Barbero, F. (2012). *La educación en la escuela inclusiva. Formación del profesorado y perspectivas de futuro*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen.

Casanova, M.A. (2011). De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes. *CEE Revista Participación Educativa*, 18, 8-24.

CCOO Valencia (2013). *Libro blanco de los educadores de educación especial*. Recuperado de http://www2.pv.ccoo.es/ensenyament/enquestes/educ_c.asp

Cereza, J.M. (2000). Transición de un centro de Educación Especial hacia un centro de recursos educativos. En A. Miñambres y G. Jové. La atención a las necesidades

educativas especiales de la Educación Infantil a la Universidad (425-429). Lleida: Universidad de Lleida.

CERMI. (2012). *30 años de la LISMI: Un recorrido de inclusión*. Madrid: CERMI.

Chien-Hsu, C. & Sandford, B. (2007). The Delphi technique: Making sense of consensus. *Practical Assessment, Research, & Evaluation*, 12, 1-7.

CISC (2015). CTROADI, Centro Territorial de Recursos para la Orientación, la Atención a la Diversidad y la Interculturalidad de Cuenca. *Estrategias de participación social y prevención del racismo en las escuelas (II)*. Recuperado de <http://www.proyectos.cchs.csic.es/integracion/es/content/ctroadi-centro-territorial-de-recursos-para-la-orientaci%C3%B3n-la-atenci%C3%B3n-la-diversidad-y-la-in>

Cody, K. (2015). *Determining expert consensus on evaluating special education teachers: A Delphi study* (Doctoral dissertation, The University of The Rockies). Retrieved from <http://gradworks.umi.com/37/13/3713743.html>

Cohen, L. & Manion, L. (2002). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid, La Muralla.

Comisión Europea (2010). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras*. /* COM/2010/0636 final */

Consejería de Educación - Junta de Andalucía, (2010), 'Esfuerzo Educativo de Andalucía' 2010-2012, (ESFUERZA) Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/esfuerzo/index.html>

Consejería de Educación Castilla y León, (2003). Planes de Atención a la Diversidad. Recuperado del Portal educacyl <http://www.educa.jcyl.es/es/temas/atencion-diversidad/planes-atencion-diversidad>

Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (2004), "La atención a la diversidad. Una propuesta para los centros educativos". Recogido en <http://idei.ugr.es/ani/images/normativas/AtencionDiversidad.pdf>

Consejo de Europa (1988). *Decisión del Consejo de 18 de abril de 1988 por la que se adopta un segundo programa de acción de la Comunidad en favor de los minusválidos*

(*HELIOS*). Diario Oficial de las Comunidades Europeas 104 de 23 .4. 1988. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:31988D0231&from=ES>

Consejo de Europa (1990). *Resolución del Consejo y los ministros de Educación reunidos en Consejo, de 31 de mayo de 1990, relativa a la integración de los niños y jóvenes minusválidos en los sistemas educativos ordinarios*. Diario Oficial de las Comunidades Europeas 162 de 3.7.1990. Recuperado de [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:41990X0703\(01\)&from=ES](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:41990X0703(01)&from=ES)

Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 19(33). 228-249

GREENA (2015). *Centro de recursos de Educación Especial de Navarra*. Recuperado de <http://creena.educacion.navarra.es/>

Creswell, J. W. y Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. California (USA): SAGE Publications.

De la Herrán, A. (Coord.). (2005). *Investigar en educación*. Madrid: Dilex. S.L.

Del Barrio, V. (2001). Francisco Pereira y su Escuela Sanatorio. *Revista de Historia de la Psicología*, 22(3-4), 275-282.

Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

Departamento de Educación, Universidades e Investigación de la Comunidad Autónoma del País Vasco, (1998). *Normativa sobre alumnado con necesidades educativas especiales en el País Vasco*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del País Vasco.

Department of Education Directorate. (2005). *Inclusive Education. Conceptual and operational guidelines for the implementation of Inclusive Education: Special schools as resource centres*. Pretoria: Department of Education. Retrieved by <http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=wHOV7IRtQIA=>

Devecchi, C., Dettori, F., Doveston, M., Sedgwick, P., & Jament, J. (2012). Inclusive classrooms in Italy and England: the role of support teachers and teaching assistants. *European Journal of Special Needs Education*, 27(2), 171-184.

Domingo, A., Villaró, G. y Luengo, J. (2008). *Discapacidad y educación. Los derechos de las personas con discapacidad*. (VOL. III). Madrid: Consejo General del Poder Judicial.

Dussan, C. P. (2010). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 8, 73-84.

Ebersold, S., Schmitt, M.J. and Priestley, M. (2011). *Inclusive Education for Young Disabled People in Europe: Trends, Issues and Challenges. A Synthesis of Evidence from ANED Country Reports and Additional*. Network of European Disability Experts. Leeds: Human European Consultancy/ University of Leeds.

Echeita Sarrionandía, G. y Verdugo Alonso, M.A. (2004). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después*. Salamanca: INICO.

Egea García, C. (2004). *Normalización, integración e inclusión*. Recuperado de <http://usuarios.discapnet.es/disweb2000/Portadas/24may2004.htm>

European Commission (2007). *INCLUD-ED Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. Thematic Project Priority 7. Citizens and Governance in a knowledge-based society. 6th Framework Programme, European Commission.

FEAPS (2002). *Estatutos FEAPS*. Recuperado de [http://bases.cortesaragon.es/bases/NDocumen.nsf/5fe41231c9d9a89bc12576cd002660d1/43b08f16c4134814c12574520032564c/\\$FILE/FEAPS.pdf](http://bases.cortesaragon.es/bases/NDocumen.nsf/5fe41231c9d9a89bc12576cd002660d1/43b08f16c4134814c12574520032564c/$FILE/FEAPS.pdf)

FEAPS (2009). *Guía Reine. Reflexión ética sobre la Inclusión en la Escuela*. Madrid. FEAPS.

Fernández Santamaría, R. (2011). El camino hacia la integración. *Participación educativa*, (18), 79-90.

Font, F. et al. (2013). El rol de los centros de educación especial en Cataluña: perspectivas de futuro. *Siglo Cero*, 245, 34-54.

Font, J., Alomar, E. y Mas, J. (2004). La evaluación de la calidad en los centros de educación especial. una prueba piloto. *Siglo Cero*, 210, 37-44.

Forbes, F. (2007). Towards inclusion: an Australian perspective. *Support for Learning*, 22(2), 66.

Forlin, C. and Rose, R. (2010). Authentic school partnerships for enabling inclusive education in Hong Kong. *Journal of Research in Special Education Needs*, 10(1), 13–22.

Gan, F. y Triginé, J. (2013). *Trabajo en equipo*. Madrid: Díaz de Santos.

García Doval, F.M., Fernández Gómez, I. (2011) Los centros de educación especial como centros de recursos educativos: I+d+i en recursos de apoyo y accesibilidad. Navarro Barba, J. (Coord.). *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Gascón Ricao, A., Storch de Gracia y Asensio, J.G. (2006). *Fray Pedro Ponce de León, el mito mediático. Los mitos antiguos sobre la educación de los sordos*. Madrid: Editorial universitaria Ramón Areces.

Generalitat de Catalunya. (2008). *Aprender juntos per viure junts Pla d'acció 2008-2015*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Recuperado de: http://www.bcn.cat/imeb/pec/forum_exit/Ed.inclusiva08-15.pdf

Gibb, K., Tunbridge, D., Chua, A. and Frederickson, N. (2007). Pathways to Inclusion: Moving from special school to mainstream. *Educational Psychology in Practice: theory, research and practice in educational psychology*, 23(2), 109-127. DOI:10.1080/02667360701320770

Giné i Giné, C. (2001). *Inclusión y sistema educativo*. III Congreso “La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo”. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Recuperado de <http://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/1.pdf>

Gobierno Vasco (2005). *Actas del Congreso Guztientzako Eskola. Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Gobierno Vasco. (2009). *Plan de acción para el desarrollo de una escuela vasca inclusiva. Eliminando barreras al aprendizaje y la participación. Documento de consulta*. Recuperado de <http://sauce.pntic.mec.es/falcon/paisvasco.pdf>

González García, E. (2009). Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva. En Berrezuelo Albéniz, R. y Conejero López, S. (Coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*. (Vol. I, pp. 429-439). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

González Pérez, T. (2009). Itinerario de la Educación Especial en el sistema educativo. De la Ley Moyano a la Ley General de Educación. En Berrezuelo Albéniz, R. y Conejero López, S. (Coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV*. (pp. 249-260). Pamplona: Universidad Pública de Navarra, Vol. I.

González Rey, F. L. (2007): *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. México: McGraw Hill.

Gordon, L. & Morton, M. (2008). Inclusive Education and School Choice: Democratic Rights in a Devolved System', in S.L. Gabel & S. Danforth (Eds.), *Disability and the politics of education: An international reader*. (237–250). New York: Peter Lang.

Grau Rubio, C. (1998). *Educación especial. De la integración escolar a la escuela inclusiva*. Valencia: Promolibro.

Halinen, I. y Järvinen, R. (2008). En pos de la educación inclusiva: El caso de Finlandia. *Perspectivas*, 38(1), 97-127.

Head, G., & Pirrie, A. (2007). The place of special schools in a policy climate of inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(2), 90-96.

Hegarty, S. (1994). *Educación de niños y jóvenes con discapacidades. Principios y práctica*. París: UNESCO.

Hodkinson, A. (2010). Inclusive and special education in the English educational system: Historical perspectives, recent developments and future challenges. *British Journal of Special Education*, 37(2), 61-67. DOI: 10.1111/j.1467-8578.2010.00462.x

Hotulainen, R., & Takala, M. (2014). Parents' views on the success of integration of students with special education needs. *International Journal of Inclusive Education*, 18(2), 140-154.

Hurtado Montesinos, M. D. (2002). *El proyecto CRETA: Centro de Recursos de Tecnologías de Ayuda*. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/docs/2002/2-42002.pdf>

Illán Romeu, N. (1992). *Educación Especial: Pasado, presente y futuro*. Murcia: Yerba

Illán Romeu, N. (Coord.). (1996). *Didáctica y organización en Educación Especial*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Instituto de la Mujer (2012). *Mujeres en cargos de representación del sistema educativo II*. Madrid. Instituto de la Mujer /Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Instituto Nacional de Educación Especial (INEE). (1978). *Plan Nacional de Educación Especial*. Recuperado de <http://educa.feyts.uva.es/~vmatia/Documentos%20Red/PLANACEE.pdf>

Junta de Andalucía. (2012). *Plan de Actuación para la Mejora de la Atención Educativa al alumnado escolarizado en centros específicos de educación especial en Andalucía 2012-2015*. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/1333358173708_placentrose.pdf

Junta de Castilla y León (2015). *CROL. Centro de Recursos On Line. Educación Inclusiva*. educacyl. Portal de educación. Recuperado de <http://www.educa.jcyl.es/crol/es/educacion-inclusiva>

Junta de Extremadura, (2011). *Plan Marco de atención a la diversidad en Extremadura 2011* Recuperado de <http://trastornosconductacc.educarex.es/downloads/pdf/pad.pdf>

Katzenbach, J. & Smith, D. K. (2002). *The Wisdom of Teams: Creating the High-Performance Organization*. New York: Harper Collins Publishers.

Kezar, A. & Maxey, D. (2014). The Delphi technique: an untapped approach of participatory research. *International Journal of Social Research Methodology*, (ahead-of-print), 1-18. DOI:10.1080 / 13645579.2014.936737

King, G., Keohane, R.O. y Verba, S. (1994): *Designing social inquiry. Scientific inference in qualitative research*. New Jersey: Princeton University Press.

Kristensen, K., Omagor-Loican, M., Onen, N., & Okot, D. (2006). Opportunities for inclusion? The education of learners with special educational needs and disabilities in special schools in Uganda. *British journal of special education*, 33(3), 139-147.

Landeta, J. (2002). *El método Delphi: una técnica de previsión de futuro*. Barcelona: Ariel.

Lapham, K. & Papikyan, H. (2012). *Special Schools as a Resource for Inclusive Education. A review of the Open Society Foundations' Experience Working with Special Schools in Armenia*. New York: Open Society Foundations.

Lauchlan, F. & Greig, S. (2015). Educational inclusion in England: origins, perspectives and current directions. *Support for Learning*, 30(1), 69-82.

Lázaro López, A. (1984). *Fray Pedro Ponce de León. Breve resumen de su vida y obra*. Burgos: Imprenta Provincial.

López Torrijo, M. (1993). *La integración escolar: Análisis del desarrollo legislativo*. Valencia: Universitat de Valencia. Servei de Publicacions.

López Torrijo, M. (1999). *Textos para una Historia de la Educación Especial*. Valencia: Tirant lo Blanch.

López-Torrijo, M. (2009). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *RELIEVE. Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 15(1), 1-20.

López-Torrijo, M., & Mengual-Andrés, S. (2014). Students with Severe, Permanent Disabilities and Their Educational Inclusion in Spain. *International Education Studies*, 7(2), 91-105.

Low, C. (2007). A defence of moderate inclusion and the end of ideology. In R. Cigman (Ed.). *Included or excluded? The challenge of the mainstream for some SEN children* (15-23). London and New York: Routledge.

Lukas, J. F. y Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial.

Marquès Graells, P. (2001). Sociedad de la información: Nueva cultura. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 172, 17-19.

Martínez Bonafé, J. (1994). Los olvidados. Memoria de una pedagogía divergente. *Cuadernos de Pedagogía*, 230, 58-65.

Martínez González, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Secretaría General Técnica del Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia.

McMenamin, T. (2011). The tenacity of special schools in an inclusive policy environment: the New Zealand situation 1996–2010. *Support for learning*, 26(3), 97-102.

Meijer, C. J. (2010). Special needs education in Europe: Inclusive policies and practices. *Zeitschrift für Inklusion*, 4(2). Retrieved from: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/136/136>

Meltzoff, J. (2000). *Crítica a la investigación. Psicología y campos afines*. Madrid: Alianza Editorial.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Datos y Cifras. Curso escolar 2014/2015*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Resultados Detallados de Centros educativos de las Enseñanzas no universitarias del curso 2012-2013*. Madrid: Subdirección General de Estadística y Estudios/Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Mittler, P. (2005). Building bridges between special and mainstream services. *Asia pacific disability rehabilitation journal*, 16(1), 3-15.

Molina García, S. y Gómez Monedero, A. (1992). *Mitos e ideologías en la escolarización del niño deficiente mental. Cuando y cómo surgieron en España las escuelas de educación especial*. Zaragoza: Mira Editores.

Moliner L. y Loren C. (2010). La Formación Continua como proceso clave en la profesionalización docente: buenas prácticas en Chile. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), 25-44.

Moreno Sánchez, E., Padilla Carmona, M. T. y Vélez González, E. (2002). La técnica "delphi" en la evaluación de necesidades: una aplicación al tratamiento del género en los centros escolares. *Bordón. Revista de pedagogía*, Vol. 54, Nº 1, 83-94

Mucchielli, A. (2001). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Síntesis.

Muijs, D., Ainscow, M., Chapman, C. & West, M. (2011). *Collaboration and Networking in Education*. Londres: Springer.

Muntaner Guasp, J.J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En Arnaiz Sánchez, P.; Hurtado Montesinos, M^a.D. y Soto Pérez, F.J. (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/jjmuntaner.pdf>

Naciones Unidas (1948). *Resolución 217 A (III), del 10 de diciembre de 1948, de los Derechos Humanos*. París: Naciones Unidas.

Naciones Unidas (1959). Doc. A/4354. *Declaración de los Derechos del Niño*. 1386 (XIV) Recuperado de [http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/1386\(XIV\)](http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/1386(XIV))

Naciones Unidas (1971). *Resolución 2856(XXVI), de 20 de diciembre de 1971. Declaración de los derechos del retrasado mental*. París: Naciones Unidas.

Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?navid=13&pid=497>

Naciones Unidas. (1975). *Declaración de derechos de las personas con discapacidad*, (Resolución 3447 (XXX), 09 de diciembre

Nicasio García, J. (1998). *Manual de dificultades de aprendizaje: Lenguaje, lectoescritura y Matemática*. Madrid: Narcea.

Norwich, B. & Gray, P. (2007). *Special schools in the new era: conceptual and strategic perspectives. Special schools in the new era: how do we go beyond generalities?* Special Educational Needs Policy Options Group Policy Paper 2, 6th Series, January 2007.

Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspectives on placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287-304.

Nugent, M. (2007). Comparing Inclusive and Segregated Settings for Children with Dyslexia -Parental Perspectives from Ireland. *Support for Learning*, 22(2), 52–59.

Ojeda González, A.I. (2007). *Evolución de la Educación Especial en Burgos y en el Centro Específico "CPEE Fray Pedro Ponce de León"*. Trabajo Suficiencia Investigadora. Casado Muñoz, R. (Dtor.). UBU: Repositorio Institucional: <http://hdl.handle.net/10259.1/178>

OMS (2001). *CIF. Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. Versión abreviada*. Madrid: IMSERSO.

OMS (2011). Informe mundial sobre la discapacidad. Malta: OMS.

ONCE. (2009). *Capacita Jobs. La Fundación ONCE presenta un estudio sobre la educación especial. Plantea propuestas para la plena inclusión educativa*. Recuperado de <http://www.capacitajobs.com/informacion/noticia.php?noticia=59>

ONCE. (2014). *Centros de Recursos educativos*. Recuperado de <http://educacion.once.es/home.cfm?id=1&nivel=1>

ONCE. (2015). *Servicios sociales. Educación. Centros de Recursos Educativos (CRE)*. Recuperado de <http://www.once.es/new/servicios-especializados-en-discapacidad-visual/educacion/centros-de-recursos-educativos-cre>

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2013). *Sistemas Educativos Nacionales – España*. Biblioteca digital de la OEI. Recuperado de <http://www.oei.es/quipu/espana/ESPA11.PDF>

Orientación CEP de Talavera (2015). *Inventario de CTROADI*. Recuperado en <https://sites.google.com/site/orientacionceptalavera/inventario-de-ctroadi>

Ortiz Lora, B. (2006). El centro de educación especial como centro de recursos del centro ordinario y el centro ordinario como elemento integrador. CDPEE "El Molinillo" - Córdoba. En. *III Jornadas de Intercambio de Prácticas Educativas en Centros de*

Educación Especial de Andalucía. El aprendizaje en los contextos de desarrollo: El Centro y la Comunidad, (pp. 22-26). Sevilla: Consejería de Educación de Andalucía.

Pallisera, M., Fullana, J., Vilà Suñé, M. y Martín, R. (2013). Transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual: La opinión de los profesionales de Servicios escolares y postescolares. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 100-115.

Palomares Ruiz, A. (2002). La atención a la diversidad en Castilla-La Mancha. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (17), 237-260.

Palomares Ruiz, A. (2004). *Profesorado y educación para la diversidad en el siglo XXI*. (Vol. 81). Toledo: Universidad de Castilla La Mancha.

Pechero Carrasco, J. (2006). El CDPEE Ángel Rivière como Centro Integral de Recursos Abierto a la Comunidad Educativa. En *III Jornadas de Prácticas Educativas en Centros de Educación Especial de Andalucía. El aprendizaje en los contextos de desarrollo: El Centro y la Comunidad*, (pp. 26-30). Sevilla: Consejería de Educación de Andalucía.

Pereira, F. (1935). En la Agrupación Española de padres y protectores de anormales mentales y enfermos mentales. Motivaciones y finalidades de la agrupación. *La Infancia Anormal*, junio (4ª época), 7-22.

Pérez Gutiérrez, S. (2015). *La educación inclusiva en Cantabria: el papel de los centros de recursos para la educación especial*. Trabajo de Fin de Grado de Maestro de Educación Primaria. Universidad de Cantabria. Recuperado de: <http://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/6620>

Portal de educación de la Comunidad de Madrid (2015). *Educación Especial*. Recuperado de http://www.madrid.org/cs/Satellite?cid=1167899197892&language=es&pagename=PortalEducacion%2FPage%2FEDUC_contenidoFinal

Principado de Asturias (2013). *Medidas de atención a la diversidad*. Web. educastur. Portal de educación del Principado de Asturias. Recuperado de http://web.educastur.princast.es/proyectos/mad/index.php/medidas_public/listado.html

Principado de Asturias (2014). *Directorio de centros. Educastur. Portal de educación del Principado de Asturias*. Recuperado de <http://www.educastur.es/directorio-de>

centros?p_p_id=directoriocentros_WAR_educasturconsultasportlet&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-1&p_p_col_pos=1&p_p_col_count=2&_directoriocentros_WAR_educasturconsultasportlet_mvcPath=%2Fhtml%2Fdirectoriocentros%2Fresultadobusqueda.jsp

Principado de Asturias. Consejería de Educación y Universidades. (2012a). *Propuesta de Resolución por la que se desarrolla a la atención a la diversidad en los centros docentes en el ámbito territorial del Principado de Asturias*. Recuperado de http://www.cop-asturias.org/uploads/PDF/Resolucion_atencion_diversidad.pdf

Principado de Asturias. Consejería de Educación y Universidades. (2012b). *Propuesta de Resolución sobre organización y funcionamiento de los centros de educación especial y de las aulas abiertas especializadas*. Recuperado de http://www.cop-asturias.org/uploads/PDF/Resolucion_centros_de_educacion_especial.pdf

Puigdemalliv, I. (1986). Historia de la Educación Especial. En Varios Autores, *Enciclopedia Temática de la Educación Especial*. (Pp. 47-61). Madrid: CEPE.

Ramírez García, A. y Muñoz Fernández, M. C. (2012). Prácticas inclusivas de los docentes en la convivencia escolar y en la organización y funcionamiento de los centros de educación primaria de la zona norte de Córdoba. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 197-222

Real Academia Española. (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. Vigésima primera edición. Madrid: Real Academia Española.

Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía. (1988). *Naciones Unidas. Programa de Acción Mundial para la personas con discapacidad*. Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía. Recuperado de <http://www.cermi.es/es-ES/Biblioteca/Lists/Publicaciones/Attachments/286/30%20A%C3%91OS%20DE%20LA%20LISMI,%202012.pdf>

Región de Murcia (2015). *Centros de recursos de Educación Especial*. Recuperado de http://servicios.educarm.es/admin/webForm.php?aplicacion=ATENCION_DIVERSIDAD&mode=ampliacionContenido&sec=2194&ar=643&cont=23804&web=93&zona=FAMILIAS&menuSeleccionado=

Reverte García, M.P. (2001). Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación. El Proyecto plumier. *Educación en el 2000*, (3), 6-9.

Roberts, C., Freeman, J., Samdal, O., Schnohr, C. W., De Looze, M. E., Gabhainn, S. N. & International HBSC Study Group. (2009). The Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: methodological developments and current tensions. *International Journal of Public Health*, 54(2), 140-150.

Rodríguez, C., Pozo, T. y Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en educación superior. *Relieve*, 12(2), 289-305. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2388915>

Rose, R. & Coles, C. (2002). Special and mainstream school collaboration for the promotion of inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2(2), 111–132.

Rubio Mayoral, J.L. (2009) Diagnóstico Antropológico (1905): Avance para la clasificación de niños anormales: bases para un proyecto de Escuela-Modelo. En Berrezuelo Albéniz, R. y Conejero López, S. (Coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*. (Vol. I, pp. 345-358). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

Ruiz Olabuénaga, J.I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Ruiz Olabuénaga, J.I. (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Bilbao: Mensajero.

Ruiz, J.M. (1999). *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*. Madrid: Narcea.

Sabariego, M.; MassoL, I. y Dorio, I. (2004). Métodos de Investigación Cualitativa. En R. Bisquerra, *Metodología de la Investigación Educativa*. (Pp. 293-328). Madrid: La Muralla.

San Roman Gago, S. (2010). El tutor de primaria: reflexiones y propuestas. CEE Participación Educativa, pp 127-141.

Schalock, R.I. y Verdugo, M.A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 224, 21-36.

Servicio de Información sobre Discapacidad (SID) (2015). CTROADI, *Centro Territorial de Recursos para la Orientación, la Atención a la Diversidad y la Interculturalidad de Cuenca*. Recuperado de <http://sid.usal.es/centrosyservicios/discapacidad/13441/2-1-2-1/ctroadi-centro-territorial-de-recursos-para-la-orientacion-la-atencion-a-la-diversidad-y-la-interculturalidad-de-cuenca.aspx>

Slee, R. (2011). *The irregular school. Exclusion, schooling and inclusive education*. London and New York: Routledge.

Soriano de Gracia, V. (2011). La Educación inclusiva en Europa. *CEE Participación Educativa*, 2, 35-45.

Spiegel, M. R. y Stephens, L. J. (2009). *Estadística*. México: MacGraw Hill.

Taylor, S.J. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Tojar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

Toledo González, M. (1984). *Historia de la atención a la persona diferente*. Madrid: Santillana.

Torrado Fonseca, M. (2004). *Estudios de Encuesta. Metodología de la investigación educativa*. Madrid: L. M. S.A.

UNESCO (1982). *Conferencia Mundial sobre las acciones y estrategias para la educación, prevención e integración. Informe final*. París: UNESCO.

UNESCO (1994a). *Declaración Mundial de Educación para todos*. París: UNESCO.

UNESCO (1994b). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. París: UNESCO

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO

UNICEF (2006). *Convención sobre los Derechos del niño*. Madrid: Nuevo Siglo.

United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: United Nations.

Vergara-Ciordia, J. (2002). El Marco histórico de la Educación Especial. *ESE: Estudios sobre Educación*, 2, 129-145.

Vidorreta García, C. (1982). *Cómo organizar un Centro de Recursos*. Madrid: Anaya.

Ware, J., Balfe, T., Butler, C., Day, T., Dupont, M., Harten, C., ... & Travers, J. (2009). *Research report on the role of special schools and classes in Ireland*. Meath: National Council for Special Education.

Warnock, M. (1990). Informe sobre NEE. *Siglo Cero*, 130, 12-24.

Xunta de Galicia. (2013). *Centro de Recursos Curso 2013-14*. Recuperado de <http://www.edu.xunta.es/centros/ceenosasenhorariosario/?q=node/203>

10.1. Referencias legislativas

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 (BOJA 02/04/2012)

Circular de 26 de septiembre de 2003 de la Dirección General de Centros Docentes relativa a la organización en los centros públicos de educación infantil y primaria y de educación secundaria, del profesorado de apoyo educativo al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de discapacidad. Comunidad de Madrid. Recuperado de <http://cp.larra.madrid.educa.madrid.org/PEC/PEC/legislacion/CIRCUL~3.PDF>

Circular 3/2005 de la Dirección General de Ordenación Académica e Innovación por la que se establecen orientaciones para la respuesta educativa al alumnado escolarizado en modalidad combinada en centros ordinarios y centros de educación especial del Principado de Asturias. http://blog.educastur.es/combinada/files/2007/07/norma_combinada.pdf

Circular de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de Cantabria por la que se dictan instrucciones referidas al funcionamiento de los centros de recursos para la Educación Especial correspondientes al curso 2012-2013. En <http://www.educantabria.es/normativa-alv/estructura-curriculo-y-pruebas-de-ingles-a-distancia/622-foinstitucional/convocatorias/39708849-circular-de-la-direccion-general-de-ordenacion-e-innovacion-educativa-por-la-que-se-dictan-instrucciones-referidas-al-funcionamiento-de-los-centros-de-recursos-para-la-educacion-especial-correspondientes-al-curso-2012-2013.html>

Circular de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de Cantabria por la que se dictan instrucciones referidas al funcionamiento de los centros de recursos para la educación especial correspondiente al curso 2013-2014. http://www.educantabria.es/docs/anuncios_y_convocatorias/sept_oct_nov_dic_2013/instrucciones_atenciondiversidad/Instrucciones_CREE_13_14.pdf

Circular de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de Cantabria por la que se dictan instrucciones referidas a la atención a la diversidad y a la orientación en las diferentes etapas educativas para el curso 2014-2015. Cantabria. En http://www.educantabria.es/docs/planes/atencion_a_la_diversidad/2014_2015/Instrucciones_Atencion_a_la_Diversidad_y_Orientacion_2014-15.pdf

Circular de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de Cantabria por la que se dictan instrucciones referidas al funcionamiento de los centros de recursos para la educación especial correspondiente al curso 2014-2015. En http://www.educantabria.es/docs/planes/atencion_a_la_diversidad/2014_2015/Instrucciones_CREE_2014-15.pdf

Circular de inicio de curso 2015-2016 para los centros docentes públicos. Educastur. Portal de educación del Principado de Asturias. Recuperado de <http://www.educastur.es/-/circular-de-inicio-de-curso-2015-2016-para-los-centros-docentes-publicos>

Circular de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa por la que se dictan instrucciones referidas al funcionamiento de los centros de recursos para la educación especial correspondiente al curso 2015 – 2016. En http://www.educantabria.es/docs/centros/descarga_documentos/nuevas_instrucciones/Instrucciones_CREE_2015__2016.pdf

Constitución Española. (BOE 29-12-78).

Decreto 104/2010, de 29 de julio, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado en el ámbito de la enseñanza no universitaria de Canarias (BOC 06/08/2010)

Decreto 1151/ 1975, de 23 de mayo, por el que se crea el Instituto Nacional de Educación Especial. (BOE 03-06-1975).

Decreto 117/1984, de 17 de abril, sobre ordenación de la Educación Especial para su integración en el sistema educativo ordinario (DOGC 18/05/1984)

Decreto 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora (BOPV 13/07/1998)

Decreto 12/1985, de 14 de febrero, del Consell de la Generalitat Valenciana, por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores de la Comunidad Valenciana (DOCV 07/03/1985)

Decreto 126/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC 06/06/2007)

Decreto 127/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Canarias. (BOC 07/06/2007)

Decreto 135/2014, de 29 de julio, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo (BOA 01/08/2014)

Decreto 138/2002, de 08-10-2002, por el que se ordena la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM 11/10/2002).

Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales. (BOJA 18/5/2002)

Decreto 15/2001, de 6 de febrero, por la que se crean los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (Berritzegunes) con carácter de Servicios de Apoyo a la Educación (BOPV 16/02/2001)

Decreto 154/1988, de 14 de Junio, por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Orientación Pedagógica (BOPV 24/06/1988).

Decreto 155/1994, de 28 de junio, por el que se regulan los servicios educativos del Departament d'Ensenyament (DOGC 08/07/1994)

Decreto 16/1986, de 5 de febrero, sobre creación y funcionamiento de los Centros de Profesores (BOJA 21/02/1986).

Decreto 217/2000, de 19 de diciembre, del Gobierno de Aragón, de atención al alumnado con necesidades educativas especiales (BOA 27/12/2000)

Decreto 228/2014, de 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Extremadura (DOE 21/10/2014)

Decreto 229/2011, de 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia en los que se imparten las enseñanzas establecidas en la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (DOG 21/12/2011)

Decreto 281/2002, de 3 de septiembre, del Gobierno de Aragón, por el que se crea el Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural (BOA 16/09/2002).

Decreto 2925/1965, de 23 de septiembre, por el que se regulan las actividades del Ministerio de Educación Nacional en orden a la Educación Especial. (BOE 16-10-65).

Decreto 299/1997, de 25 de noviembre, sobre atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales (DOGC 28/11/1997)

Decreto 33/2014, de 3 de julio, que crea el Equipo Específico de Atención a las Alteraciones de las Emociones y Conducta en el Alumnado en las Enseñanzas No Universitarias de la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC //07/2014).

Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (BORM 03/11/2009)

Decreto 39/1998, de 31 de marzo, del Gobierno Valenciano, de ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales (DOCV 17/04/1988)

Decreto 39/2011, de 29 de abril, por el cual se regula la atención a la diversidad y la orientación educativa en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos. (BOIB 05/05/2011)

Decreto 40/2009, de 17 de febrero, por el que se regula la estructura, organización y funcionamiento de los Berritzegunes (BOPV 17/02/2001)

Decreto 42/1989 de 23 de Febrero “por el que se crean los Centros de Formación Continuada de Profesorado en Galicia”. (DOG 31/03/1989).

Decreto 43/2005, de 26 de abril, que regula la Orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM 29/04/2005).

Decreto 56/2007, de 24 de mayo, por el que se regula la Ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias (BOPA 24/05/2007)

Decreto 66/2013, de 3 de septiembre, por el que se regula la atención especializada y la orientación educativa y profesional del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM 06/09/2013).

Decreto 74/2007, de 14 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación secundaria obligatoria en el Principado de Asturias (BOPA 12-07-2007)

Decreto 782/1984, de 7 de Diciembre, por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores (BOC 14/12/1984).

Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias (BOPA 30/08/2014)

Decreto 9/1990, de 23 de enero, por el que se crea el Centro Especializado de Recursos Educativos del País Vasco (BOPV 08/02/1990)

Decreto 98/2005, de 18 de agosto, de ordenación de la atención a la diversidad en las enseñanzas escolares y la educación preescolar en Cantabria (BOC 29/08/2005).

Decreto Foral 76/1993, de 1 de marzo, por el que se crea el Centro de Recursos de Educación Especial, dependiente del Departamento de Educación y Cultura (BON 15/03/1993)

Instrucciones de la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa sobre la realización del plan de atención a la diversidad de los centros públicos y centros privados concertados de la región de Murcia. Recuperado de [https://www.carm.es/web/servlet/integra.servlets.Blob?ARCHIVO=insPAD2011.pdf&TABLA=ARCHIVOS&CAMPOCLAVE=IDARCHIVO&VALORCLAVE=75196&CAMPOIMAGEN=ARCHIVO&IDTIPO=60&RASTRO=c148\\$m4463,23399](https://www.carm.es/web/servlet/integra.servlets.Blob?ARCHIVO=insPAD2011.pdf&TABLA=ARCHIVOS&CAMPOCLAVE=IDARCHIVO&VALORCLAVE=75196&CAMPOIMAGEN=ARCHIVO&IDTIPO=60&RASTRO=c148$m4463,23399)

Instrucciones de 23 de junio de 2004, de la Viceconsejería de Educación, sobre comienzo del curso escolar 2004/2005. Comunidad de Madrid. Recuperado de http://www.madrid.org/dat_capital/novedades/pdf/ins.com.curs.pdf

Instrucciones de 19 de julio de 2005, de la Dirección General de Centros Docentes relativas a la elaboración y revisión del plan de atención a la diversidad de los centros educativos sostenidos con fondos públicos de educación infantil y primaria y educación secundaria de la comunidad de Madrid. Recuperado de http://www.madrid.org/dat_norte/WEBDATMARCOS/supe/atencion_diversidad/pad/instrucciones_pad.pdf

Instrucciones del 24 de agosto de 2006 del Servicio de Atención a la Diversidad, Multiculturalidad e Inmigración de la Comunidad Foral de Navarra para la actuación de cuidadores, curso 2006-2007. Recuperado de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:9lwGzYIYy1kJ:creena.educacion.navarra.es/006menu%2520izquierda/documentos%2520word/INSTRUCCIONES%2520CUIDADORES%252006-07%2520CASTELLANO.doc+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es>

Ley 1/1993, de 19 de febrero, de la Escuela Pública Vasca (25/02/1993)

Ley 1/1999, de 31 de marzo, de Atención a las personas con discapacidad en Andalucía (BOJA 17/04/1999)

Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación (DOGC 16/07/2009)

Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. LISMI. (BOE 30-04-82)

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (L.G.E.). (BOE 06-08-70)

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. (BOJA 26/12/2007)

Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura (BOE 23/03/2011)

Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha (BOE 13/10/2010)

Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación. (BOJA 02/12/1999)

Ley de Cantabria 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria (BOCT 30/12/2008)

Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, (Ley Moyano).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. (LOGSE). (BOE 04-10-1990).

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de Calidad de la Educación (LOCE). (BOE 24/12/2002)

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE 04/05/2006)

Ley Orgánica 4/1982, de 9 de junio, de Estatuto de Autonomía para la Región de Murcia (BOE 19/06/1982)

Ley Orgánica 5/1982, de 1 de julio, de Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana (BOE 10/07/1982)

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, LOMCE, (BOE 10-12-2013).

Orden 3319-01/2007, de 18 de junio, del Consejero de Educación, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la implantación y la organización de la Educación Primaria derivada de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOCM 20/07/2007)

Orden 3320-01/2007, de 20 de junio, del Consejero de Educación, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la implantación y la organización de la Educación Secundaria Obligatoria derivada de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOCM 06/08/2007)

Orden 6/2014, de 6 de junio, de la Consejería de Educación, Cultura y Turismo por la que se regula el procedimiento de elaboración del Plan de Atención a la Diversidad en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de La Rioja (BOR 13/06/2014)

Orden de 11 de abril de 1989 por la que se crean centros de recursos educativos para deficientes auditivos (DOGC 19/04/1989).

Orden de 11 de julio de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba la organización y funcionamiento del Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural (BOA 22/08/007)

Orden de 11 de mayo de 1989 por la que se crea el centro de recursos educativos para deficientes auditivos de Cataluña (CREDAC) (DOGC 26/05/1989).

Orden de 16 de julio de 2001 por la que se regula la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros de Educación Infantil (2º ciclo) y Educación Primaria (DOGV 17/09/2001)

Orden de 17 de septiembre de 1985, por la que se regula el funcionamiento de los centros de recursos comarcales (BOJA 04/10/85).

Orden de 2 de julio de 2012, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se dictan instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los centros públicos de educación especial en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM 03/07/2012).

Orden de 20 de marzo de 1985 sobre planificación de la Educación Especial y experimentación de la integración en el curso 1985/86 (BOE 25-03-85).

Orden de 20 de noviembre de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, de creación por transformación de centros de formación permanente del profesorado e innovación educativa, de titularidad de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA 12/12/2013).

Orden de 22 de marzo de 1999, del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, por la que se regulan los programas de formación para la transición a la vida adulta destinados a los alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en Centros de Educación Especial (BOE 10/04/1999)

Orden de 24 de mayo de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regulan la autorización y funcionamiento de las aulas abiertas especializadas en centros ordinarios públicos y privados concertados de la Comunidad de la Región de Murcia (BORM 03/06/2010)

Orden de 25 de junio de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se regula la acción educativa para el alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales de discapacidad física, psíquica o sensorial o como consecuencia de una sobredotación intelectual.

Orden de 25 de septiembre de 2003 de la Consejería de Educación y Cultura por la que se regula el funcionamiento de los centros de educación especial como centros de recursos (BORM 15/10/2003)

Orden de 27 de julio de 1987, por el que se suprimen los centros de recursos y se crean las aulas de extensión dependientes de los Centros de Profesores, regulando su funcionamiento (BOJA 14/08/87).

Orden de 27 de Junio de 1984, del Departamento de Educación, Universidades e Investigación, por la que se crean los Centros de Apoyo y Recursos (CAR) para la enseñanza no universitaria BOPV 10/07/1984)

Orden de 27 de marzo de 2001 del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se regula el funcionamiento y la organización de los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (Berritzegunes)(BOPV 05/04/2001)

Orden de 3 de mayo de 2011, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regulan la implantación, desarrollo y evaluación de las enseñanzas a impartir

en los Centros Públicos y Privados concertados de Educación Especial y Aulas Abiertas Especializadas en Centros Ordinarios de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. (BORM 12/05/2011).

Orden de 30 de julio 1998 del Consejero de Educación, Universidades e Investigación por la que se establecen criterios de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales y dotación de recursos para su correcta atención en las distintas etapas del sistema educativo (BOPV 31/08/1998)

Orden de 30 de mayo de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia por la que se crea la Comisión de seguimiento de la respuesta escolar al alumnado con necesidades educativas especiales y se establece su composición y funciones.

Orden de 4 de junio de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Públicos y Centros Privados Concertados de la Región de Murcia (BORM 1/06/2010).

Orden de 6 de julio de 2012 por la que se crean aulas abiertas especializadas de Educación Especial en centros ordinarios de la Comunidad Autónoma de Extremadura y se regula su organización y funcionamiento (DOE 18/07/2012).

Orden de 7 de junio de 2007, por la que se regulan las medidas de atención a la diversidad en la enseñanza básica en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC 21/06/2007)

Orden de 9 de junio de 1989, por la que se aprueban las Instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los centros docentes de Bachillerato y Formación Profesional, sostenidos con fondos públicos y dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia (BOE 13/06/1989).

Orden del Departamento de Educación del 2 de Setiembre de 1982, Plan de Educación Especial para el País Vasco. (BOPV 0710/1982)

Orden ECD/11/2014, de 11 de febrero, que regula la evaluación psicopedagógica en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC 18/02/2014).

Orden EDU 5/2006, de 22 de febrero, por la que se regulan los Planes de Atención a la Diversidad y la Comisión para la Elaboración y Seguimiento del Plan de Atención a la

Diversidad en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC 08/03/2006).

Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León (BOCyL 13/08/2010)

Orden EDU/246/2009, de 8 de mayo, por la que se crean nuevos centros de recursos educativos para deficientes auditivos del Departamento de Educación y se adecúa el ámbito territorial de los actuales. (Corrección de erratas en el DOGC núm. 5396, pág. 46025, de 9.6.2009) (DOGC 20/05/2009).

Orden EDU/249/2007, de 12 de julio, de modificación de ámbito territorial y de creación de centros de recursos educativos para deficientes auditivos (DOGC 19/07/2007).

Orden ENS/141/2012, de 18 de mayo, por la que se crea el Centro de Recursos Educativos para Deficientes Visuales (CREDV) y se suprime el EAP de Escolares Invidentes de Barcelona por integración de sus profesionales en el CREDV (DOGC 04/06/2012)

Orden Foral 57/1996, de 20 de febrero. (BON 29/03/1996)

Orden Foral 93/2008, de 13 de junio, del Consejero de Educación por la que se regula la atención a la diversidad en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria de la Comunidad Foral de Navarra (BON 30/07/2008).

Real Decreto 1023/1976 de 6 de abril, por el que se crea el Real Patronato de Educación Especial. (BOE 10-05-76)

Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria (BOE 11/05/1983).

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE 01/03/2014)

Real Decreto 1475/1986, de 11 de julio, por el que se reestructura el Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía. (BOE 18-07-86)

Real Decreto 2112/1984, de 14 de noviembre, por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores (BOE 24/11/1984).

Real Decreto 3195/1980, de 30 de diciembre, por el que se completa el traspaso de servicios del estado a la comunidad autónoma del País Vasco en materia de enseñanza (BOPV 22/05/1981)

Real Decreto 334/1985 de 6 de marzo de ordenación de la Educación Especial. (BOE 16-03-85).

Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales (BOE 02-06-95).

Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de *Educación* Infantil y de los Colegios de Educación Primaria (BOE 20/02/1996).

Real Decreto 938/1999, de 4 de junio, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia en materia de enseñanza no universitaria (BORM 30/06/1999)

Real Decreto 969/1986, de 11 de abril, por el que se crea el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (BOE 21-05-86)

Resolución de 3 de noviembre de 2005, de la Dirección General de Igualdad y Calidad en la Educación, por la que se regulan actuaciones de asesoramiento y apoyo especializado en determinados centros de educación especial para el curso 2005/06 y 2006/07 (DOCM 10/11/2005).

Resolución de 1 septiembre de 2007, de la Dirección General de Política Educativa, por la que se regulan las actuaciones de Asesoramiento y Apoyo Especializado en los Centros de Educación Especial de titularidad pública de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM 26/09/2007).

Resolución de 12 de julio de 2005, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se dictan instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los centros públicos de educación especial en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM 28/07/2005)

Resolución de 18 de octubre de 2004, de la Dirección General de Igualdad y Calidad en la Educación, por la que se aprueban instrucciones para el desarrollo de fórmulas mixtas de escolarización combinada para la atención educativa a alumnos con necesidades educativas especiales (DOCM 01/11/2004).

Resolución de 22 de febrero de 2006, por la que se proponen diferentes medidas de atención a la diversidad con el fin de facilitar a los Centros Educativos de Cantabria la elaboración y desarrollo de los Planes de Atención a la Diversidad (BOC 08/03/2006)

Resolución de 25 de octubre de 2007, de la Dirección General de Política Educativa, por la que se dictan Instrucciones y se definen prioridades para la elaboración la Programación General Anual para el curso 2007/08 de los Centros Territoriales de Recursos para la Orientación, la Atención a la Diversidad y la Interculturalidad de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (C.T.R.O.A.D.I.). (DOCM 01/11/2007)

Resolución de 28 de marzo de 2007, de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa, por la que se acuerda la publicación del Plan de Atención al Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (BOCyL 11/04/2007)

Resolución de 3 de septiembre de 2001, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre las unidades específicas en centros de educación infantil y primaria para la atención educativa a alumnos con necesidades educativas especiales

Resolución de 31 de junio de 2000, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa y Política Lingüística, por la que se dictan instrucciones para el curso 2000-2001 en materia de ordenación académica y organización de la actividad docente de los centros específicos de Educación Especial de titularidad de la Generalitat Valenciana.

Resolución de 6 de septiembre de 2001, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dicta instrucciones para establecer fórmulas de escolarización combinada entre centros ordinarios y Centros de Educación Especial para alumnos con necesidades educativas especiales.

Resolución EDU/3233/2010, de 7 de octubre de la Consellería de Educación, por la que se convoca concurso público para la selección de programas y servicios de apoyo de centros de educación especial a centros ordinarios para la escolarización inclusiva de

alumnado con discapacidad, con carácter experimental para los cursos 2010-2011 y 2011-2012 (DOGC, 14/10/2010)

Resolución EDU/4168/2010, de 22 de diciembre, por la que se da publicidad a la relación de centros seleccionados para llevar a cabo programas y servicios de apoyo de centros de educación especial en centros ordinarios, para la escolarización inclusiva de alumnado con discapacidad, para los cursos 2010-2011 y 2011-2012 (DOGC, 03/01/2011)

IV.

ANEXOS



ANEXO I

Cuestionario enviado a los centros

|
:
-

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Persona que responde el cuestionario (a efectos de poder localizarle si se necesitase aclarar alguna respuesta)

- Hombre
- Mujer

Cargo que ocupa

- Director(a)
- Jefe(a) de Estudios
- Secretario(a)

Teléfono

Correo electrónico de contacto

DATOS DEL CENTRO

Tipo de centro

- Público
- Privado
- Concertado

Nombre del Centro

Localidad

Provincia

Comunidad Autónoma

Año de creación

CUESTIONARIO

1. ¿Con cuántos profesionales contaba el centro cuando comenzó a funcionar?

	0	1	2	3	4	5	Más de 5	No disponemos de datos
Profesores PT								
Profesores AL								
Profesores Técnicos								
Fisioterapeutas								
Enfermeros								
Educadores								
Ates								

2. ¿Con cuántos profesionales cuenta el centro este curso escolar 2013/14?

(En el caso de más de un profesional de la misma categoría con medias jornadas o algunas horas, sumarlas hasta considerarlas como jornadas completas y contabilizarla como un profesional aunque trabajen varios)

	0	1	2	3	4	5	de 6 a 10	de 11 a 20	de 21 a 30	más de 30
Profesores PT										
Profesores AL										
Profesores Técnicos										
Fisioterapeutas										
Enfermeros										
Educadores										
Ates										

3. ¿Cuántos alumnos estaban matriculados en el centro cuando comenzó a funcionar?

(Indicar nº de alumnos)

4. ¿Cuántos alumnos están matriculados en total en este curso escolar 2013-14?

(Indicar nº de alumnos)

5. ¿Del total de alumnos matriculados, cuántos se encuentran este curso 2013-14, en escolarización combinada?

(Indicar nº de alumnos)

6. Señalar los recursos de los que dispone el centro

- Materiales didácticos adaptados
- Recursos bibliográficos
- Software educativo adaptado
- Ayudas técnicas
- Documentos curriculares adaptados
- Otro:

7. ¿Considera usted que el centro funciona como centro de recursos de apoyo a la escuela ordinaria?

- Nada
- Poco
- Habitualmente
- Bastante
- Mucho

8. Apoyos que se proporcionan desde el CEE a los centros ordinarios.

- No se proporcionan apoyos
- Se asesora sobre recursos materiales
- Se prestan recursos materiales (Material didáctico, bibliográfico, ayudas técnicas...)

- Proporcionando profesionales (PT, AL, Fisioterapeutas...)
- Facilitando documentos curriculares
- Facilitando la participación en actividades desarrolladas por el centro de educación especial
- Otro:

9. ¿Con cuántas horas a la semana colaboran cada uno de estos perfiles profesionales como centro de recursos?

(Anotar el número de horas totales de cada una de las categorías profesionales)

	1 hora	2 horas	3 horas	4 horas	5 horas o más	No tenemos horas disponibles
Profesores PT						
Profesores AL						
Profesores Técnicos						
Fisioterapeutas						
Enfermeros						
Educadores						
Ates						

10. Se prestan los siguientes materiales

- Materiales didácticos adaptados
- Material bibliográfico
- Software educativo adaptado
- Ayudas técnicas
- Documentos curriculares adaptados
- Otro:

ASESORAMIENTO

11. El Centro de Educación Especial asesora a:

- No se asesora
- Profesionales del propio Centro
- Profesionales de los Centros ordinarios
- Profesionales que se encargan de los alumnos de Escolarización Combinada
- Profesionales de las Aulas Sustitutorias.
- Padres de alumnos del Centro de Educación Especial
- Padres de alumnos de otros Centros
- Otro:

12. Forma de asesoramiento a los Centros Ordinarios

- Con la realización de cursos de formación
- Proporcionando material bibliográfico
- Con préstamo de material didáctico
- Con préstamo de software educativo adaptado
- Con préstamo de ayudas técnicas
- Con intercambios de experiencias entre profesionales
- Con visitas a otros Centros.
- Asesorando en aspectos curriculares
- Proporcionando profesionales
- Participando en actividades desarrolladas por el CEE
- Otro:

13. ¿Quién/es les ha/n demandado asesoramiento?

(Ordenar de mayor a menor la demanda de asesoramiento, siendo 1 el de mayor demanda)

	1	2	3	4	5	6	7	Sin demanda
Profesionales del propio CEE								
Padres del CEE								
Profesionales de Centros Ordinarios								
Profesionales que atienden la escolarización combinada								
Profesionales de las aulas sustitutorias								
Padres de Centros Ordinarios								
Otras Instituciones								

14. ¿Qué profesional del centro ordinario ha demandado en mayor medida el asesoramiento?

(Ordenar de mayor a menor la demanda de asesoramiento, siendo 1 el de mayor demanda)

	1	2	3	4	5	6	No lo ha demandado nunca
Tutor/a							
Profesor/a PT							
Profesor/a AL							
Profesor/a EF							
Profesor/a Música							
Otro							

15. Si ha señalado "Otro", indicar qué profesional ha demandado asesoramiento

16. ¿Está ofertado el CEE para la realización de prácticas?

- Sí
- NO

17. ¿Qué tipo de prácticas se realizan?

- Practicum de formación de maestros
- Practicum de Terapia Ocupacional
- Practicum de Pedagogía, Psicología, Psicopedagogía.
- Practicum de Educación Social
- Practicum de Másteres sobre Discapacidad
- Practicum del Módulo de Animación Sociocultural
- Practicum del Módulo de Atención Sociosanitaria
- Otro:

18. Si ha señalado "Otro", indicar qué tipo de prácticas se realizan.

19. ¿De qué instituciones recibe el CEE estudiantes en prácticas?

(Especificar la/s institución/es concreta/s)

20. ¿Además de las prácticas ya señaladas, colabora el CEE con Equipos e Instituciones en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos?

- Sí
- NO

21. ¿Con qué centro o Institución?

- Universidad
- Asociaciones de personas con discapacidad
- Empresas
- Otro:

22. ¿Cómo se realizan esas colaboraciones?

- Con intercambio de información
- Con préstamo de materiales
- Con cursos de formación
- Con investigaciones conjuntas
- Con prácticas en empresas
- Otro:

UNIVERSIDAD Y OTRAS INSTITUCIONES

23. Nombre de la Universidad y Facultad con la que se colabora o trabaja.

24. ¿Qué tipo de colaboración o trabajo?

- Formación
- Elaboración de materiales
- Proyectos de investigación teórica
- Proyectos de investigación aplicada
- Otro:

25. ¿Con qué Institución se ha colaborado en temas de formación?

(Indicar el nombre de la institución y la fecha de la última participación)

26. ¿Con qué Institución se ha colaborado para elaboración de materiales?

(Indicar el nombre de la institución, el tipo de materiales y la fecha de la última participación)

27. ¿Con qué Institución se ha colaborado para trabajar conjuntamente en proyectos de investigación teórica?

(Indicar el nombre de la institución, el título del proyecto y la fecha de la última participación)

28. ¿Con qué Institución se ha colaborado para trabajar conjuntamente en proyectos de investigación aplicada?

(Indicar el nombre de la institución, el título del proyecto y la fecha de la última participación)

29. ¿Ha participado el centro en algún proyecto Nacional o Europeo?

- SÍ
- NO

30. Especificar el nombre del Proyecto, la Institución y la fecha de participación

31. ¿Qué cree que necesitaría su centro para que funcionara como un verdadero centro de recursos de apoyo a la inclusión educativa o para que mejorara la función que ya realiza en este sentido?

32. Si lo desea, puede añadir algún comentario que le parezca interesante y que no se haya tratado en el cuestionario

33. Deseo recibir información sobre los resultados del estudio.

(indicar nombre y correo electrónico)

ANEXO II

Centros participantes

en la encuesta

	Nombre del Centro	Localidad	Provincia	Comunidad Autónoma
1.	CEEEP PRINCESA SOFIA	Almería	Almería	Andalucía
2.	DOWN ALMERIA	Almería	Almería	Andalucía
3.	CEE SORDOS	Jerez	Cádiz	Andalucía
4.	C.E.E.E. ANTONIO MACHADO	Úbeda	Jaén	Andalucía
5.	CPEE GLORIA FUERTES	Andorra	Teruel	Aragón
6.	SAN MARTIN DE PORRES	Zaragoza	Zaragoza	Aragón
7.	ANGEL DE LA GUARDA	Oviedo	Asturias	P. de Asturias
8.	COLEGIO EDES	Tapia de Casariego	Asturias	P. de Asturias
9.	CEE JOAN MESQUIDA	Manacor	Islas Baleares	Islas Baleares
10.	C.E.E. NUESTRA SEÑORA DE LOS VOLCANES	Tahiche - teguise	Las palmas	Canarias
11.	CEE EL DORADOR	S/C de La Palma	Santa Cruz de Tenerife	Canarias
12.	CPEE CREVO	La Orotava	Santa Cruz de Tenerife	Canarias
13.	PINTOR MARTÍN SÁEZ	Laredo	Cantabria	Cantabria
14.	CPEE PRÍNCIPE DON JUAN	Ávila	Ávila	Castilla y León
15.	CPEE FRAY PEDRO PONCE DE LEÓN	Burgos	Burgos	Castilla y León
16.	CCEE ESTELA	Burgos	Burgos	Castilla y León
17.	C.E.E. PUENTESAÚCO	Burgos	Burgos	Castilla y León
18.	EL ALBA AUTISMO BURGOS	Burgos	Burgos	Castilla y León
19.	CPEE FUENTEMINAYA	Aranda de Duero	Burgos	Castilla y León
20.	CPEE SANTA M ^a MADRE DE LA IGLESIA	Astorga	León	Castilla y León
21.	CEE NTRA SRA DEL SAGRADO CORAZON	León	León	Castilla y León
22.	LA LUZ	León	León	Castilla y León
23.	C.E.E.BERGIDUM	Fuentesnuevas	León	Castilla y León
24.	CPREE CARRECHQUILLA	Palencia	Palencia	Castilla y León
25.	REINA SOFÍA	Salamanca	Salamanca	Castilla y León
26.	C.C.E.E "LA CAÑADA"	Salamanca	Salamanca	Castilla y León
27.	CEE"NTRA. SRA. DE LA ESPERANZA"	Segovia	Segovia	Castilla y León
28.	CEE SANTA ISABEL	Soria	Soria	Castilla y León
29.	CEE NÚMERO 1	Valladolid	Valladolid	Castilla y León
30.	EL PINO DE OBREGÓN	Valladolid	Valladolid	Castilla y León

31.	C.E.E. VIRGEN DEL CASTILLO	Zamora	Zamora	Castilla y León
32.	ELOY CAMINO	Albacete	Albacete	Castilla la Mancha
33.	CPEE CRUZ DE MAYO	Hellín	Albacete	Castilla la Mancha
34.	CEE VIRGEN DE LOS REMEDIOS"ASPRONA LA RODA	La Roda	Albacete	Castilla la Mancha
35.	CEE "JÉRÔME LEJEUNE"	San Clemente	Cuenca	Castilla-la Mancha
36.	C.P.E.E. BIOS	Talavera de la Reina	Toledo	Castilla-la Mancha
37.	MADRE DE LA ESPERANZA	Talavera de la Reina	Toledo	Castilla-la Mancha
38.	"SAN JUAN DE DIOS" APACE	Toledo	Toledo	Castilla la Mancha
39.	CCEE "STMO. CRISTO DE LA SALUD"	Quintanar de la Orden	Toledo	Castilla la Mancha
40.	ASPASIM	Barcelona	Barcelona	Cataluña
41.	CEE GAVINA	Barcelona	Barcelona	Cataluña
42.	CEE PONT DEL DRAGÓ	Barcelona	Barcelona	Cataluña
43.	CEE SANT JOAN DE LA CREU	Barcelona	Barcelona	Cataluña
44.	FASIA SARRIÀ	Barcelona	Barcelona	Cataluña
45.	CEE SANTS INNOCENT	Barcelona	Barcelona	Cataluña
46.	CEE ESCLAT	Barcelona	Barcelona	Cataluña
47.	ESCOLA MUNICIPAL MARIA FELIP DURAN	Gavà	Barcelona	Cataluña
48.	CEE EL PONTARRÓI	Martorell	Barcelona	Cataluña
49.	CEE CAN VILA	Mollet del Valles	Barcelona	Cataluña
50.	EEEE CRESPINELL SCCL	Terrassa	Barcelona	Cataluña
51.	DELTA-ESPIGA	Vilafranca del penedés	Barcelona	Cataluña
52.	CEE PALAU	Girona	Girona	Cataluña
53.	CEE FONT ABELLA	Girona	Girona	Cataluña
54.	CEE JOAN XXIII	Olot	Girona	Cataluña
55.	CEE ELS ÀNGELS	Palamós	Girona	Cataluña
56.	CEE MARE DE DÉU DEL MONT	Vilafant	Girona	Cataluña
57.	ESCUELA ALBA	Reus	Tarragona	Cataluña
58.	LO MORANT	Alicante	Alicante	Comunidad Valenciana
59.	CEE RAQUEL PAYA	Denia	Alicante	Comunidad Valenciana
60.	CPEE VIRGEN DE LA LUZ	Elche	Alicante	Comunidad Valenciana

61.	CEE MIGUEL DE CERVANTES	Elda	Alicante	Comunidad Valenciana
62.	CEE CASTELL VELL	Castellón de la Plana	Castellón	Comunidad Valenciana
63.	CEE ALBERTO TORTAJADA	Algemesí	Valencia	Comunidad Valenciana
64.	CEE ENRIC VALOR	Gandía	Valencia	Comunidad Valenciana
65.	CEE KOYNOS	Godella	Valencia	Comunidad Valenciana
66.	CEE SANT CRISTÒFOL	Sagunt	Valencia	Comunidad Valenciana
67.	MIQUEL BURGUERA	Sueca	Valencia	Comunidad Valenciana
68.	CEE LOS ÁNGELES	Badajoz	Badajoz	Extremadura
69.	CEE MANUEL LÓPEZ NAVALÓN	Santiago de Compostela	A Coruña	Galicia
70.	CEEPR SANTISIMO CRISTO DEL AMOR	O Porriño	Pontevedra	Galicia
71.	JUAN XXIII	Pontevedra	Pontevedra	Galicia
72.	CEEPR BATA OS MECOS	Vilanova de arousa	Pontevedra	Galicia
73.	CPEE PABLO PICASSO	Alcalá de henares	Madrid	Comunidad de Madrid
74.	CEE JUAN XXIII	Fuenlabrada	Madrid	Comunidad de Madrid
75.	CPEE INFANTA ELENA	Madrid	Madrid	Madrid
76.	CEE NTRA SRA DE LAS VICTORIAS AFANIAS	Madrid	Madrid	Comunidad de Madrid
77.	NIÑO JESÚS DEL REMEDIO	Madrid	Madrid	Comunidad de Madrid
78.	LOS ÁLAMOS	Madrid	Madrid	Comunidad de Madrid
79.	INSTITUTO SAN JOSE	Madrid	Madrid	Comunidad de Madrid
80.	CPEE MARIA MONTESSORI	Parla	Madrid	Comunidad de Madrid
81.	FUNDACIÓN GIL GAYARRE EE	Pozuelo de Alarcón	Madrid	Comunidad de Madrid
82.	C.P.E.E. VICENTE FERRER	S.S. de los Reyes	Madrid	Madrid
83.	CPEE ENRIQUE VIVIENTEE	La unión	Murcia	Región de Murcia
84.	CCEE VIRGEN DE LA ESPERANZA	Yecla	Murcia	Región de Murcia
85.	COLEGIO ALDAMIZ.APNABI	Bilbao	Vizcaya	País Vasco-Euskadi
86.	ZABALOETXE-GOIKOA	Durango	Vizcaya	País Vasco-Euskad
87.	ARANSKI	Donostia-Bergara-Tolosa	Guipúzcoa	País Vasco-Euskadi
88.	MARQUÉS DE VALLEJO	Logroño	La Rioja	La Rioja

