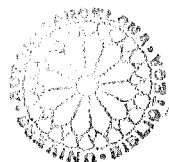


**Ma Dolors FORNS I SERRALLONGA**



**EVALUACION DE ALUMNOS CON  
GRAVES NECESIDADES EDUCATIVAS  
INTEGRADOS EN ESCUELAS  
ORDINARIAS DE E.G.B.**

Tesis doctoral dirigida por la  
Prof. Dra. Edelmira Domènech i Llaberia

Departamento de Psicología de la Salud  
Facultad de Psicología  
Universidad Autónoma de Barcelona

1990

1 -	INTRODUCCION	
2 -	ESCOLARIZACION DE ALUMNOS CON GRAVES NECESIDADES EDUCATIVAS: PANORAMA INTERNACIONAL . . . . .	17
2.1	ESCOLARIZACION DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN ESTADOS UNIDOS. . . . .	24
2.2	ESCOLARIZACION DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN GRAN BRETAÑA . . . . .	28
2.3	ESCOLARIZACION DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN FRANCIA . . . . .	31
2.4	ESCOLARIZACION DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN ITALIA . . . . .	33
3 -	MARCO LEGAL Y CRITERIOS DE ESCOLARIZACION DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIFICAS EN CATALUNYA. . . . .	36
3.1	NORMATIVA RELACIONADA CON LA INTEGRACION DE ALUMNOS CON GRAVES NECESIDADES EDUCATIVAS, ANTERIOR A LA CONSTITUCION ESPAÑOLA DE 1978 . . . . .	38

3.2	NORMATIVA RELACIONADA CON LA INTEGRACION DE ALUMNOS CON GRAVES NECESIDADES EDUCATIVAS, A PARTIR DE LA CONSTITUCION ESPAÑOLA DE 1978 . . . . .	40
3.2.1	CONSTITUCION ESPAÑOLA: ARTICULOS 27 Y 49 . . . . .	40
3.2.2	NORMATIVA RELACIONADA CON EL TRASPASO DE FUNCIONES Y SERVICIOS EDUCATIVOS DEL ESTADO A LA GENERALITAT DE CATALUNYA . . . . .	40
3.2.3	LEY DE INTEGRACION SOCIAL DE LOS MINUSVALIDOS: ARTICULOS 23, 26 Y 30 . . . . .	43
3.2.4	LINEAS BASICAS DE ACTUACION TECNICO-PEDAGOGICA DEL DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT EN MATERIA DE EDUCACION ESPECIAL. DICIEMBRE DE 1982 . . . . .	44
3.2.5	DECRETO DEL DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT SOBRE LA ORDENACION DE LA EDUCACION ESPECIAL PARA SU INTEGRACION EN EL SISTEMA EDUCATIVO ORDINARIO . . . . .	45
3.2.6	LINEAS BASICAS DE ACTUACION DE LOS EQUIPOS DE ASESORAMIENTO Y ORIENTACION PSICOPEDAGOGICA COMO ORGANOS TECNICOS DE CARACTER INTERDISCIPLINARIO EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE LA ADMINISTRACION PUBLICA CATALANA. JULIO DE 1984 . . . . .	46
3.2.7	DATOS RELATIVOS A LA SITUACION DE LAS AULAS Y DE LOS CENTROS DE EDUCACION ESPECIAL Y DEL PROCESO DE INTEGRACION DE LOS ALUMNOS CON ALGUN TIPO DE DEFICIENCIA. JUNIO DE 1985 . . . . .	48

3.2.8	NORMATIVA RELACIONADA CON LA MATRICULACION DE ALUMNOS EN LOS CENTROS PUBLICOS Y PRIVADOS DE CATALUNYA . . . . .	50
3.2.8.1	RESOLUCION POR LA QUE SE DICTAN NORMAS DE MATRICULACION EN LOS CENTROS PUBLICOS Y PRIVADOS DE CATALUNYA PARA EL CURSO 1984-85. . . . .	51
3.2.8.2	RESOLUCION POR LA QUE SE DICTAN NORMAS DE MATRICULACION EN LOS CENTROS PUBLICOS Y PRIVADOS DE CATALUNYA PARA EL CURSO 1985-86. . . . .	52
3.2.8.3	DECRETO POR EL CUAL SE ESTABLECE EL MARCO GENERAL DE ADMISION DE ALUMNOS EN LOS CENTROS DOCENTES PUBLICOS Y CONCERTADOS. MARZO DE 1986 . . . . .	52
3.2.8.4	RESOLUCION POR LA QUE SE DICTAN NORMAS DE MATRICULACION EN LOS CENTROS DOCENTES PUBLICOS Y CONCERTADOS QUE IMPARTEN ENSEÑANZA PRIMARIA PARA EL CURSO 1986-87 . .	53
3.2.8.5	RESOLUCION POR LA QUE SE DICTAN NORMAS DE MATRICULACION EN LOS CENTROS DOCENTES PUBLICOS Y CONCERTADOS QUE IMPARTEN ENSEÑANZA PRIMARIA PARA EL CURSO 1987-88 . .	53
3.2.8.6	RESOLUCION POR LA QUE SE DICTAN NORMAS DE MATRICULACION EN LOS CENTROS DOCENTES PUBLICOS Y CONCERTADOS QUE IMPARTEN ENSEÑANZA PRIMARIA PARA EL CURSO 1988-89 . .	54

3.3	CONSIDERACIONES EN TORNO A LA NORMATIVA VIGENTE EN CATALUNYA, RELACIONADA CON LA INTEGRACION DE ALUMNOS CON GRAVES NECESIDADES EDUCATIVAS A PAR- TIR DEL TRASPASO DE FUNCIONES Y SERVICIOS DEL ES- TADO A LA GENERALITAT . . . . .	55
4 -	OBJETIVO Y METODO . . . . .	59
4.1	OBJETIVOS DEL TRABAJO . . . . .	60
4.1.1	OBJETIVOS PRINCIPALES . . . . .	61
4.1.2	HIPOTESIS DE TRABAJO . . . . .	62
4.1.2.1	HIPOTESIS RELACIONADAS CON LOS SUJETOS OBJETO DE ESTUDIO . . . . .	62
4.1.2.2	HIPOTESIS RELACIONADAS CON LOS INSTRU- MENTOS DE EVALUACION . . . . .	64
4.2	SUJETOS DE ESTUDIO . . . . .	65
4.2.1	ASPECTOS SOCIOPEDAGOGICOS DE LOS COLEGIOS Y DE LOS ALUMNOS . . . . .	69
4.2.2	ASPECTOS SOCIOECONOMICOS DE LA POBLACION DEL DISTRITO IX DE BARCELONA . . . . .	72
4.3	PROCEDIMIENTO . . . . .	75
4.3.1	FASES DEL ESTUDIO . . . . .	76
4.3.2	RECOGIDA DE DATOS . . . . .	78
4.3.2.1	RECOGIDA DE DATOS PRIMERA FASE . . . . .	78

4.3.2.2	RECOGIDA DE DATOS SEGUNDA FASE . . . . .	80
4.3.2.2.1	DEFINICION DE CASO: ALUMNO CON GRAVES NECESIDADES EDUCATIVAS. . . . .	80
4.3.2.2.2	DETERMINACION DEL GRUPO DE ALUM- NOS CON DIFICULTADES ESCOLARES. . . . .	83
4.3.2.2.3	DETERMINACION DEL GRUPO DE ALUM- NOS CON GRAVES NECESIDADES EDU- CATIVAS. . . . .	85
4.3.2.3	RECOGIDA DE DATOS. TERCERA FASE . . . . .	90
4.3.2.3.1	ESTRATEGIAS Y RECURSOS DE INTER- VENCION PSICOPEDAGOGICA UTILIZA- DOS EN EL COLEGIO. . . . .	91
4.3.2.3.2	ESTRATEGIAS Y RECURSOS DE INTER- VENCION PSICOPEDAGOGICA UTILIZA- DOS FUERA DEL MARCO ESCOLAR. . . . .	93
4.3.2.3.3	OTROS DATOS DE INTERES RELATIVOS A LOS ALUMNOS Y AL PROPIO COLEGIO . . . . .	94
4.3.3	ANALISIS DE LOS RESULTADOS. . . . .	95
4.3.3.1	CREACION Y GRABACION DEL ARCHIVO DE DATOS . . . . .	96
4.3.3.2	ANALISIS ESTADISTICO . . . . .	97
4.3.3.2.1	DISTRIBUCION ESTADISTICA DE VARIABLES. . . . .	98
4.3.3.2.2	INDICES ESTADISTICOS DE VARIABLES CUANTITATIVAS. . . . .	99

4.3.3.2.3	RELACIONES ENTRE VARIABLES CUALI- TATIVAS Y VARIABLES CUANTITATIVAS: PRUEBAS PARAMETRICAS . . . . .	.100
4.3.3.2.4	RELACIONES ENTRE VARIABLES CUALI- TATIVAS Y VARIABLES CUANTITATIVAS: PRUEBAS NO PARAMETRICAS . . . . .	.101
4.3.3.2.5	RELACIONES ENTRE VARIABLES CUALI- TATIVAS. . . . .	.102
4.3.3.2.6	RELACIONES ENTRE VARIABLES CUANTI- TATIVAS . . . . .	.103
4.3.3.2.7	ESTUDIO DE LA FIABILIDAD Y VALIDEZ DE LOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS. . .	.103
4.4	MATERIAL . . . . .	.104
4.4.1	MATERIAL E INSTRUMENTOS: PRIMERA FASE. . .	.105
4.4.1.1	EVALUACION DE LA SINTOMATOLOGIA DEPRESIVA . . . . .	.106
4.4.1.1.1	JUSTIFICACIONES CLINICAS Y ESTADIS- TICAS DEL INSTRUMENTO UTILIZADO . .	.107
4.4.1.1.2	ORIGEN Y DESCRIPCION DE LA ESCALA .	.110
4.4.1.2	EVALUACION DE LA SINTOMATOLOGIA ANSIOSA . . . . .	.112
4.4.1.2.1	JUSTIFICACIONES CLINICAS Y ESTADIS- TICAS DEL INSTRUMENTO UTILIZADO . .	.113
4.4.1.2.2	ORIGEN Y DESCRIPCION DE LA ESCALA .	.118

4.4.1.3	EVALUACION DE LA ADAPTACION SOCIAL EN AMBIENTE ESCOLAR, A PARTIR DE LA INFORMACION PROPORCIONADA POR LOS COMPAÑEROS	120
4.4.1.3.1	JUSTIFICACION DEL INSTRUMENTO UTILIZADO	121
4.4.1.3.2	DESCRIPCION DEL INSTRUMENTO UTILIZADO	123
4.4.2	MATERIAL E INSTRUMENTOS: SEGUNDA FASE	124
4.4.2.1	EVALUACION DE LOS APRENDIZAJES INSTRUMENTALES	125
4.4.2.1.1	JUSTIFICACION DE LA PRUEBA	125
4.4.2.1.2	DESCRIPCION DE LA PRUEBA	127
4.4.2.2	EVALUACION DEL RENDIMIENTO INTELECTUAL	131
4.4.2.2.1	JUSTIFICACION DEL INSTRUMENTO	132
4.4.2.2.2	DESCRIPCION DEL INSTRUMENTO	133
4.4.2.3	EVALUACION DE LA ADAPTACION ESCOLAR A PARTIR DE LA INFORMACION PROPORCIONADA POR LOS MAESTROS	134
4.4.2.3.1	JUSTIFICACION DEL INSTRUMENTO UTILIZADO	136
4.4.2.3.2	DESCRIPCION DE LA BATERIA	137
4.4.2.4	EVALUACION DE LAS SITUACIONES FAMILIARES Y AMBIENTALES DE ALTO RIESGO	138
4.4.3	MATERIAL E INSTRUMENTOS: TERCERA FASE	139
5	RESULTADOS	140



5.1	RESULTADOS DE LA EVALUACION DE LA SINTOMATOLOGIA DEPRESIVA . . . . .	141
5.1.1	DISTRIBUCION E INDICES ESTADISTICOS DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO CDI, OBTENIDOS EN NUESTRO ESTUDIO POR LA TOTALIDAD DE LA MUESTRA . . . . .	142
5.1.1.1	ANALISIS DE LOS RESULTADOS Y COMPARA- CION CON LOS OBTENIDOS POR OTROS INVES- TIGADORES . . . . .	146
5.1.2	RELACIONES ENTRE LOS RESULTADOS DEL CUESTIO- NARIO CDI EN EL GRUPO DE ALUMNOS CON GRAVES NECESIDADES EDUCATIVAS Y EN EL GRUPO QUE NO PRESENTA GRAVES NECESIDADES EDUCATIVAS . . . . .	151
5.1.2.1	DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTA- JES DE LOS RESULTADOS TOTALES DEL CDI EN LOS DOS GRUPOS DE ALUMNOS . . . . .	152
5.1.2.2	COMPARACION DE LAS MEDIAS DE LOS RESUL- TADOS TOTALES DEL CDI . . . . .	154
5.1.2.3	RELACIONES ENTRE LOS RESULTADOS DEL CDI (ITEMS 1 A 27) Y EL GRUPO DE PER- TENENCIA. . . . .	156
5.1.2.4	RESUMEN DE LAS RELACIONES ENTRE LOS RE- SULTADOS DEL CUESTIONARIO CDI EN EL GRU- PO DE ALUMNOS CON GRAVES NECESIDADES E- DUCATIVAS Y EN EL GRUPO QUE NO PRESENTA GRAVES NECESIDADES EDUCATIVAS . . . . .	160

5.1.3	OTROS ASPECTOS PSICOMETRICOS DEL CUESTIONA-	
	RIO CDI . . . . .	.161
5.2	RESULTADOS DE LA EVALUACION DE LA SINTOMATOLOGIA	
	ANSIOSA . . . . .	.162
5.2.1	DISTRIBUCION E INDICES ESTADISTICOS DE LOS	
	RESULTADOS DEL CUESTIONARIO STAIC, OBTENIDOS	
	EN ESTE ESTUDIO POR LA TOTALIDAD DE LA MUES-	
	TRA . . . . .	163
5.2.1.1	ANALISIS DE LOS RESULTADOS Y COMPARA-	
	CION CON LOS OBTENIDOS POR OTROS IN-	
	VESTIGADORES . . . . .	.170
5.2.2	RELACIONES ENTRE LOS RESULTADOS DEL CUES-	
	TIONARIO STAIC-R Y E EN EL GRUPO DE ALUM-	
	NOS CON GRAVES NECESIDADES EDUCATIVAS Y EN	
	EL GRUPO QUE NO PRESENTA GRAVES NECESIDA-	
	DES EDUCATIVAS . . . . .	179
5.2.2.1	ESTUDIO DE LA NORMALIDAD Y COMPARA-	
	CION DE MEDIAS DE LOS RESULTADOS TO-	
	TALES DEL STAIC-R Y STAIC-E . . . . .	180
5.2.2.2	RELACIONES ENTRE LOS RESULTADOS DEL	
	STAIC (ITEMS 1 A 20) Y EL GRUPO DE	
	PERTENENCIA . . . . .	183
5.2.2.3	RESUMEN DE LAS RELACIONES ENTRE LOS	
	RESULTADOS DEL CUESTIONARIO STAIC EN	
	EL GRUPO DE ALUMNOS CON GRAVES NECESI-	

	DADES EDUCATIVAS Y EN EL GRUPO QUE NO PRESENTA GRAVES NECESIDADES EDUCATIVAS.	188
5.2.3	OTROS ASPECTOS PSICOMETRICOS DEL CUESTIONA- RIO STAIC . . . . .	189
5.3	RESULTADOS DE LA EVALUACION DE LA ADAPTACION SOCIAL EN AMBIENTE ESCOLAR . . . . .	191
5.3.1	INFORMACION PROPORCIONADA POR LOS COM- PAÑEROS . . . . .	191
5.3.1.1	INDICES ESTADISTICOS DE LOS RESUL- TADOS DEL CUESTIONARIO DE CLASIFI- CACION PARCIAL, OBTENIDOS EN ESTE ES- TUDIO POR LA TOTALIDAD DE LA MUESTRA . .	192
5.3.1.2	RELACIONES ENTRE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO PSOCIO-P Y N EN EL GRU- PO DE ALUMNOS CON GRAVES NECESIDADES EDUCATIVAS Y EN EL GRUPO QUE NO PRE- SENTA GRAVES NECESIDADES EDUCATIVAS . .	194
5.3.2	INFORMACION PROPORCIONADA POR EL PROPIO ALUMNO . . . . .	198
5.3.2.1	RELACIONES ENTRE LOS RESULTADOS DE RETRAIMIENTO SOCIAL EN EL GRUPO DE ALUMNOS CON GRAVES NECESIDADES EDU- CATIVAS Y EL GRUPO QUE NO PRESENTA GRAVES NECESIDADES EDUCATIVAS . . . . .	199
5.3.3	INFORMACION PROPORCIONADA POR LOS MAESTROS .	201

5.3.3.1	RESULTADOS DEL CUESTIONARIO BAS-1. ESCALA GENERAL DE SOCIALIZACION: CRITERIAL-SOCIALIZACION (Cs) . . . . .	203
5.3.3.2	RESULTADOS DEL CUESTIONARIO BAS-1. ESCALAS FACILITADORAS: LIDERAZGO(Li), JOVIALIDAD (Jv), SENSIBILIDAD SOCIAL (Ss), RESPETO AUTOCONTROL (Ra) . . . . .	205
5.3.3.3	RESULTADOS DEL CUESTIONARIO BAS-1. ESCALAS PERTURBADORAS: AGRESIVIDAD- TERQUEDAD (At), APATIA-RETRAIMIENTO (Ar), ANSIEDAD-TIMIDEZ (An) . . . . .	207
5.3.4	RESUMEN DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUA- CION DE LA ADAPTACION SOCIAL EN AMBIENTE ESCOLAR . . . . .	209
5.4	RESULTADOS DEL ESTUDIO DE LAS RELACIONES ENTRE LOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS EN LA PRIMERA FASE DEL ESTUDIO . . . . .	211
5.4.1	RELACIONES ENTRE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACION DE LA SINTOMATOLOGIA DEPRE- SIVA Y LA SINTOMATOLOGIA ANSIOSA . . . . .	212
5.4.1.1	RELACIONES ENTRE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO CDI Y DEL CUESTIONARIO STAIC-R . . . . .	213
5.4.1.2	RELACIONES ENTRE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO CDI Y DEL CUESTIONARIO STAIC-E . . . . .	215

5.4.1.3	RESUMEN Y COMPARACION DE LOS RESULTADOS DE LAS RELACIONES ENTRE LOS CUESTIONARIOS CDI Y STAIC, OBTENIDOS EN NUESTRO ESTUDIO Y EN OTROS TRABAJOS . . . . .	217
5.4.2	RELACIONES ENTRE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACION DE LA SINTOMATOLOGIA DEPRESIVA Y DE LA EVALUACION DE LA ADAPTACION SOCIAL EN AMBIENTE ESCOLAR . . . . .	218
5.4.2.1	RELACIONES ENTRE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO CDI Y DEL CUESTIONARIO PSOCIO-P . . . . .	218
5.4.2.2	RELACIONES ENTRE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO CDI Y DEL CUESTIONARIO PSOCIO-N . . . . .	220
5.4.2.3	RESUMEN DE LOS RESULTADOS DE LAS RELACIONES ENTRE LOS CUESTIONARIOS CDI Y PSOCIO-P Y N, OBTENIDOS EN NUESTRO ESTUDIO Y VERIFICACION DE HIPOTESIS . . . . .	223
5.4.3	RELACIONES ENTRE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACION DE LA SINTOMATOLOGIA ANSIOSA Y DE LA EVALUACION DE LA ADAPTACION SOCIAL EN AMBIENTE ESCOLAR . . . . .	224
5.4.3.1	RELACIONES ENTRE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO STAIC-R Y E Y LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO PSOCIO-P . . . . .	225

5.4.3.2	RELACIONES ENTRE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO STAIC-R Y E Y LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO PSOCIO-N . . . . .	227
5.4.3.3	RESUMEN DE LOS RESULTADOS DE LAS RELACIONES ENTRE LOS CUESTIONARIOS STAIC Y PSOCIO-P Y N, OBTENIDOS EN NUESTRO ESTUDIO Y VERIFICACION DE HIPOTESIS . . . . .	229
5.5	RESULTADOS DE LA EVALUACION DE LOS APRENDIZAJES INSTRUMENTALES DEL GRUPO DE ALUMNOS QUE PRESENTAN GRAVES NECESIDADES EDUCATIVAS . . . . .	230
5.6	RESULTADOS DE LA EVALUACION DEL RENDIMIENTO INTELECTUAL DEL GRUPO DE ALUMNOS QUE PRESENTAN GRAVES NECESIDADES EDUCATIVAS . . . . .	237
5.6.1	COMPARACION DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LA EVALUACION DEL RENDIMIENTO INTELECTUAL CON LOS APRENDIZAJES INSTRUMENTALES . . . . .	242
5.7	RESULTADOS DEL ESTUDIO DE LAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCION PSICOPEDAGOGICA UTILIZADAS EN LOS COLEGIOS Y FUERA DEL MARCO ESCOLAR, PARA LA ATENCION DE LOS ALUMNOS CON GRAVES NECESIDADES EDUCATIVAS . . . . .	247
5.7.1	RESULTADOS DEL ESTUDIO DE LAS ESTRATEGIAS Y RECURSOS DE INTERVENCION PSICOPEDAGOGICA UTILIZADOS EN LOS COLEGIOS . . . . .	247

5.7.1.1	AYUDA PEDAGOGICA PERIODICA IMPARTIDA POR EL MAESTRO DE EDUCACION ESPECIAL . . . . .	.248
5.7.1.2	AYUDA PEDAGOGICA PERIODICA IMPARTIDA POR EL MAESTRO-TUTOR. . . . .	250
5.7.1.3	AYUDA PEDAGOGICA FRECUENTE IMPARTIDA POR EL MAESTRO-TUTOR . . . . .	.251
5.7.1.4	AYUDA PEDAGOGICA INDIVIDUALIZADA, IM- PARTIDA POR EL MAESTRO DURANTE LAS SE- SIONES ORDINARIAS DE CLASE . . . . .	.251
5.7.1.5	EVALUACION Y SEGUIMIENTO PSICOPEDAGO- GICO, REALIZADO POR EL E.A.P.DEL DIS- TRITO IX DE BARCELONA . . . . .	252
5.7.1.6	TECNICAS EDUCATIVAS Y RECURSOS DIDAC- TICOS UTILIZADOS PARA FAVORECER LOS APRENDIZAJES INSTRUMENTALES DE TODOS LOS ALUMNOS . . . . .	253
5.7.2	RESULTADOS DEL ESTUDIO DE LAS ESTRATEGIAS Y RECURSOS PSICOPEDAGOGICOS UTILIZADOS FUE- RA DEL MARCO ESCOLAR . . . . .	254
6	CONCLUSIONES . . . . .	257
7	BIBLIOGRAFIA . . . . .	.263
8	ANEXOS . . . . .	.290

## INTRODUCCION

Numerosos trabajos e investigaciones describen los problemas reales que comporta la implantación de los programas de integración en los distintos países. Los artículos de Gresham y Gottlieb, y la confrontación de sus resultados con los obtenidos en Catalunya en el campo de la integración educativa, han motivado la realización del presente estudio.

Gresham en su artículo "Integración mal orientada" (Gresham, 1982), revisa gran cantidad de trabajos relacionados con la integración social en ambiente escolar de los alumnos con necesidades especiales. Afirma que la escuela ordinaria no siempre proporciona a estos alumnos el entorno menos restrictivo que prevé el movimiento integrador y la propia legislación. Considera que la simple ubicación de niños con graves necesidades educativas en las aulas ordinarias, sin las habilidades sociales necesarias, no permite conseguir los principales objetivos de la integración educativa:



19) Incrementar la interacción social entre estos niños y sus compañeros de clase.

20) Aumentar la aceptación social de los alumnos con necesidades especiales por parte de sus compañeros.

30) Favorecer que los alumnos integrados imiten las conductas de sus compañeros.

Gottlieb en el trabajo "Integración: ¿Se cumplen las promesas? (Gottlieb, 1981) explica que no se observa a menudo que el proceso de integración, mejore significativamente la situación educativa de los alumnos con necesidades especiales. Analiza tres aspectos relacionados con la integración: el rendimiento académico, la adaptación social en ambiente escolar y la adaptación posterior a la vida adulta. El autor, claro defensor de la integración educativa al igual que Grasham, afirma que los alumnos integrados en el sistema ordinario siguen encontrándose rechazados por sus compañeros y consiguen unos aprendizajes académicos bastante semejantes a los alcanzados en régimen no integrado. Gottlieb considera que estos resultados poco alentadores, se producen porque a menudo las modificaciones que deberían producirse en el propio sistema educativo, se reducen únicamente a cambios de tipo administrativo.

El presente estudio pretende contribuir a la reflexión y al análisis de la integración educativa en nuestro país, a partir de la evaluación de los alumnos con graves necesidades educativas que se encuentran integrados en cuatro escuelas ordinarias del distrito IX de la ciudad de Barcelona. Comprende los siguientes aspectos:

- Evaluación de la adaptación social en ambiente escolar
- Evaluación de la sintomatología depresiva
- Evaluación de las respuestas ansiosas
- Evaluación de las estrategias de intervención psicopedagógica utilizadas para favorecer la integración educativa.

La verdadera integración de todos los individuos en una sociedad más plural, implica también que el sistema educativo sea capaz de dar respuesta a la diversidad de los alumnos y que la propia escuela se vaya adaptando a esta forma de entender la educación, para convertirse en un verdadero agente de socialización para todos sus alumnos.

A finales del siglo XIX e inicios del siglo XX los movimientos de renovación pedagógica, inspirados en los postulados humanistas, habían criticado los métodos rutinarios en la enseñanza y habían luchado por una escuela capaz de dar respuesta a la diversidad de los alumnos, respetando sus intereses, favoreciendo la cooperación entre los individuos, lejos de todo autoritarismo y competitividad.

Cecil Redie fundó en 1889 en Inglaterra una escuela basada en los movimientos de renovación pedagógica, probablemente la primera escuela nueva, a la que siguieron otras como las creadas por Decroly en Bélgica, Lietz y Winneken en Alemania y M. Montessori en Italia, así como las escuelas del Ave María fundadas por el Padre Manjon en Granada. En Cataluña cabe destacar en estos inicios, las repercusiones políticas e ideológicas de la "Escuela Moderna" impulsada por Ferrer Guardia, creando Flos i Calçat en los alrededores de Barcelona la primera escuela nueva (Domènech y otros 1987).

Resumimos en los dos puntos siguientes, las principales aportaciones del movimiento de renovación pedagógica al sistema educativo, relacionadas con la integración escolar (Mialaret, 1966):

1º - La educación debe tener en cuenta las características e intereses de los individuos, tanto de índole personal

como afectivo: respetando las diferencias de los alumnos, introduciendo un ritmo de progreso y aprendizaje acorde con sus posibilidades reales.

20 - El alumno se convierte en el protagonista principal del proceso educativo, sujeto al que se debe motivar, proporcionándole los medios propios de la enseñanza activa, que favorecen su propia investigación y aprendizaje.

En el campo de la atención especial a los disminuidos, Dinamarca en 1959, de forma incipiente, empezaba a incorporar a su legislación sobre deficiencia mental, el concepto de normalización, enunciado por primera vez por Bank-Mikkelsen: se pretendía potenciar desde la Administración danesa, que el deficiente pudiera desarrollar una existencia lo más normal posible. En estos inicios se ponía especial énfasis en los resultados que se deseaba conseguir, más que en los métodos o procedimientos a utilizar (Bank-Mikkelsen, 1969 y 1976).

En 1969, Suecia asumía y desarrollaba en su legislación el principio de normalización propuesto por Bank-Mikkelsen, ocupándose principalmente de los aspectos metodológicos necesarios para su implantación (Nirje, 1976).

A finales de la década de los 60, el concepto de normalización se fue extendiendo y ampliando por los distintos países de Europa y América, a la vez que coincidía con los

movimientos de renovación pedagógica que defendían una escuela capaz de dar respuesta a las necesidades individualizadas de los alumnos. En Canadá, el Instituto Nacional sobre Deficiencia Mental publicó el primer libro sobre normalización, en el que Wolfensberger definió el término como:

"el uso de los medios lo más normativos posibles desde el punto de vista cultural, para establecer y/o mantener comportamientos y características personales que sean de hecho lo más normativas posible" (Wolfensberger, 1972).

El concepto de normalización definido por Wolfensberger, en el campo de la educación se encuentra íntimamente relacionado con el de integración educativa, entendiendo como tal la "respuesta educativa normalizada" a las necesidades individuales de los sujetos, respetando sus diferencias, desarrollando al máximo sus posibilidades. Birch en 1974 definió la integración escolar como:

"Unificación de las educaciones ordinaria y especial, ofreciendo una serie de servicios a todos los niños en base a sus necesidades de aprendizaje" (Birch, 1974).

En 1979, Payne recogió la definición del concepto de "mainstreaming" que la NARC (National Association for Retar-



ded Citizens, USA) había incluido en su informe de 1977, sobre diversos aspectos relacionados con la integración educativa:

"La integración es una filosofía o principio de ofrecimiento de servicios educativos que se pone en práctica mediante la provisión de una variedad de alternativas instructivas y de clases que son apropiadas al plan educativo, para cada alumno, permitiendo la máxima integración instructiva, temporal y social entre alumnos deficientes y no deficientes durante la jornada escolar normal" (Payne, 1979).

Junto a los avances de Dinamarca y Suecia en el campo de la atención normalizada a los deficientes, merecen especial mención las experiencias de integración de alumnos con necesidades específicas en el sistema educativo ordinario, llevadas a cabo por Inglaterra, Italia y Estados Unidos, países que cuentan desde los inicios de los años 70 con una legislación avanzada y que han ayudado a potenciar iniciativas e investigaciones tanto en su propio país, como en el resto de países occidentales.

En España, al igual que en el resto de países latinos, los movimientos de renovación psicopedagógica y el modelo humanista han inspirado la integración escolar, desde los

inicios de los años 60 (Monereo, 1988). A medida que se ha ido afianzando el concepto de escuela abierta a la diversidad, se han iniciado nuevas experiencias en el campo de la integración educativa.

A continuación describimos el proceso que ha experimentado la integración de alumnos con graves necesidades educativas en Estados Unidos, Inglaterra, Francia e Italia, países que han ejercido y siguen ejerciendo en nuestro país, una notable influencia, tanto en el campo de la Psicología como en el de la Pedagogía.

## 2.1 ESCOLARIZACION DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN ESTADOS UNIDOS

En la década de los 60, en Estados Unidos al igual que en la mayoría de países desarrollados, se encontraban todavía escolarizados en los colegios de Educación Especial, alumnos retrasados mentales junto a niños y adolescentes moderadamente retrasados o sin retraso intelectual, pero con unas necesidades educativas especiales, fruto muchas veces de la marginación social en la que se encontraban inmersos ellos y sus familias. Estas necesidades educativas específicas les habían dificultado, o simplemente impedido su escolarización en el sistema ordinario, que a menudo tendía a la uniformi-

dad, a partir de unos objetivos pedagógicos comunes y excesivamente rígidos.

En 1962 Johnson y otros profesionales se cuestionaban ya los Colegios de Educación Especial, como centros educativos en los que se debiera escolarizar a los alumnos con deficiencias leves (Johnson, 1962). Pero no fue hasta el año 1968 que las teorías integracionistas adquirieron una especial relevancia. La publicación del artículo: "¿Se puede justificar realmente una educación especial para los moderadamente retrasados?" (Dunn, 1968), puede considerarse decisivo en favor del movimiento integrador, tanto en Estados Unidos como en muchos países. Dunn comentaba años más tarde (Dunn, 1983) que el artículo apareció en un momento oportuno desde el punto de vista sociológico, no existiendo nada tan poderoso como una idea cuando se lanza en el momento preciso.

Las razones apuntadas por Dunn en el mencionado artículo, en defensa de la escolarización en colegios ordinarios de los alumnos moderadamente retrasados, a menudo de razas étnicas poco favorecidas o de bajo nivel socioeconómico, pueden resumirse en los siguientes términos:

1º El nivel de aprendizajes adquiridos por los alumnos con necesidades educativas especiales en las aulas de Educación Especial, no era superior al alcanzado por alumnos con



características parecidas, escolarizados en escuelas ordinaria.

20 La ubicación de alumnos en aulas segregadas, comportaba un importante estigma de marginación.

30 En las aulas especiales existía una segregación racial o socioeconómica evidente.

40 Los progresos, tanto metodológicos como de diseño de programas curriculares individualizados, permitían la escolarización de alumnos en el sistema ordinario.

En 1975, la Ley Pública 94/142 "The Education For All Handicapped Children Act", representó un paso decisivo para la integración de alumnos con necesidades específicas en las escuelas ordinarias de Estados Unidos. Desde 1975 esta Ley estipula que todos los individuos deben tener acceso a una educación apropiada a sus características individuales y garantiza, desde el punto de vista legislativo, la escolarización de los alumnos con deficiencias en el medio educativo menos segregador y menos restrictivo posible.

En Abril de 1977 se estableció la normativa que permitía llevar a la práctica las directrices de la Ley 94/142, contemplándose distintas modalidades de integración en la escuela ordinaria en función de las características de los alumnos (U. S. Department of HEW, 1977). Un Equipo integrado por profesionales de las propias escuelas y representantes de los servicios públicos relacionados con la salud mental, debe

40 Los alumnos permanecen en la clase de Educación Especial la mayor parte de la jornada escolar, participando en las actividades no académicas del aula ordinaria.

## 2.2 ESCOLARIZACION DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN GRAN BRETAÑA

Este país, que en la década de los 40 destacó por la gran expansión y especialización de las escuelas de Educación Especial que atendían a los alumnos con minusvalías, ha contado con una extensa escolarización en colegios de Educación Especial hasta fechas recientes. Sin embargo de forma paralela empezaron a surgir experiencias educativas integradoras en los años 60, experiencias que la Ley de Educación de 1981 consolidó de manera definitiva, al introducir cambios legislativos importantes en el sistema educativo del Reino Unido, que afectaron de manera decisiva a la escolarización de los alumnos con necesidades especiales, favoreciendo su integración educativa en las escuelas ordinarias (Hegarty, 1986).

Con anterioridad, el Acta de Educación de 1970, preveía la escolarización de los deficientes en el marco de la Educación Especial, con independencia del nivel de la minusvalía.

La Ley de Educación de 1976 establecía ya que la escolarización de los alumnos deficientes se realizara siempre

que fuera posible en el sistema ordinario, asumiendo la responsabilidad directa las autoridades locales, aunque se seguía expresando en términos de minusvalía. No obstante, al no tener la legislación sobre educación, un carácter directamente vinculante (Hegarty, 1986), no se llevó a la práctica la escolarización en el sistema ordinario, de los alumnos con necesidades especiales, hasta años más tarde.

En 1978 se presentó en el Parlamento el Informe "Necesidades Educativas Especiales" elaborado por el Comité de Investigación sobre la educación de los niños y adolescentes deficientes (Warnock, 1978), que revisaba la situación de la Educación Especial en Inglaterra y proponía nuevas estrategias de intervención educativa para los alumnos con necesidades especiales. Dicho informe tuvo especial trascendencia, recogiendo sus propuestas de integración educativa la Ley de Educación de 1981 (Department of Education and Science, 1981), entrando en vigor a partir de la Circular 1/83 (Department of Education and Science, 1983). Esta Ley incorpora un cambio en la terminología utilizada hasta entonces, (habla de niños con necesidades educativas especiales, en vez de minusválidos), introduciendo un nuevo concepto de alumno que requiere una atención educativa especial.

A partir de la Ley de Educación de 1981, se considera como sujetos que requieren una atención educativa especial en el marco de la escuela ordinaria, a los alumnos que presentan

una dificultad de aprendizaje y una problemática educativa más significativa que los de su edad (Hegarty y cols., 1988).

La legislación británica, que cuenta con un sistema educativo descentralizado, responsabiliza a las autoridades educativas locales de la identificación y evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales, encargándose también de proporcionar los recursos necesarios para su escolarización en la escuela ordinaria. Las autoridades escolares se encargan de garantizar la integración de los alumnos con dificultades específicas en el medio ordinario, siendo las propias escuelas las encargadas de fijar los curriculums educativos de sus alumnos. Las escuelas de Educación Especial deben atender únicamente a aquellos alumnos con problemáticas tan graves que, de común acuerdo todos los estamentos implicados, no se considere posible su integración en el sistema ordinario.

Actualmente en Gran Bretaña, la incorporación de alumnos con necesidades especiales en la escuela ordinaria es un hecho evidente que va comportando el cambio de mentalidad de la propia escuela. Desde la Administración Educativa se considera imprescindible la formación permanente de los profesionales implicados en el proceso integrador, que contribuyan al desarrollo de nuevas técnicas y estrategias educativas, al mismo tiempo que faciliten el cambio imprescindible de acti-

tudes. El movimiento integrador es pues una realidad en Gran Bretaña (Hegarty, 1987).

### 2.3 ESCOLARIZACION DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN FRANCIA

La Ley de 1975 "Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées", constituye un paso importante para la escolarización de alumnos con necesidades especiales en el sistema educativo ordinario. Dicha Ley contempla la integración educativa en las clases ordinarias, de los alumnos con necesidades especiales, siempre que sea posible (Broccolini, 1983).

La Circular de 29 de Enero de 1982 concreta algunos aspectos muy ambiguos de la Ley anterior y consolida la puesta en práctica de la política de integración educativa en Francia: "Politique d'intégration des enfants et adolescents handicapés en milieu scolaire ordinaire" (Ministère de la Solidarité Nationale, Ministère de l'Éducation Nationale). A partir de las posibilidades reales de los alumnos con necesidades especiales, la integración en el medio ordinario se debe llevar a cabo con el apoyo pedagógico y terapéutico necesario. En esta Circular se contempla la integración individual en una clase ordinaria y también la integración colectiva en clases especializadas de aquellos alumnos que

requieren la intervención permanente de especialistas (Sanz del Río, 1985).

En Enero de 1983, una segunda Circular, contempla las acciones y los recursos especializados necesarios : "Mise en place d'actions de soutien et de soins specialisés en vue de l'integration dans les établissements scolaires ordinaires des enfants et adolescents handicapés ou en difficulté en raison d'une maladie, de troubles de la personnalité ou de troubles graves du comportement" (Ministère de la Solidarité Nationale, Ministère de l'Education Nationale). El tipo de integración educativa se debe decidir de común acuerdo entre las familias de los alumnos y los profesionales de los Equipos Pedagógicos, Psicopedagógicos y de Sanidad Escolar que se encuentran implicados.

En Francia coexisten principalmente dos modalidades de integración educativa en el sistema ordinario: la integración individual en las clases ordinarias y la integración en clases especiales, manteniendo el contacto con los demás compañeros en recreos, juegos, deportes, etc. En ambos casos el personal pedagógico y terapéutico presta el soporte necesario a los alumnos con necesidades especiales. Broccolini (1983) resume el sistema de integración educativa francés como: "procedimiento flexible y articulado, que reduce al mínimo la segregación institucionalizada".

## 2.4 ESCOLARIZACION DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN ITALIA

En Italia, hasta finales de los años 60 los alumnos con deficiencias importantes eran atendidos principalmente en instituciones en régimen de internado. Muchos años antes, esta realidad empezó a ser cuestionada, surgiendo en este país, al igual que en el resto de Europa y otros países de América, movimientos en favor de su integración en el sistema educativo ordinario. Esta corriente normalizadora se encontró reforzada por la decisión de cerrar las instituciones especializadas para deficientes, debido a que se cuestionaba que sus resultados fueran satisfactorios para los propios sujetos atendidos.

La presión de las familias implicadas, las nuevas tendencias en Psiquiatría y una conciencia sociopolítica favorable a la reinserción social de los deficientes, permitieron en Italia poner en práctica la integración educativa en el sistema ordinario de los alumnos con dificultades especiales, adelantándose a la mayoría de países desarrollados. (Toraille, 1983). A pesar de la buena disposición de las autoridades educativas y de los profesionales implicados, dicha integración comporta todavía numerosos problemas pedagógicos y administrativos.

A continuación se comentan algunas Leyes y Documentos Educativos que han tenido especial relevancia en el proceso de integración educativa en Italia (Ministero della Pubblica Istruzione).

Bolonia inició ya en 1969 el proceso de integración de deficientes en el sistema educativo ordinario, adelantándose así a la Ley de 1971 (Roten, 1979).

En Marzo de 1971, la Ley nº 118 del Ministerio de Educación, en su artículo 28 concretó que los alumnos con deficiencias debían escolarizarse en las clases ordinarias, a excepción de aquellos alumnos cuyas deficiencias severas les impidieran el proceso de aprendizaje en una clase regular.

Posteriores Circulares y Decretos Administrativos proporcionaron el correspondiente desarrollo normativo de la Ley que hemos comentado en el párrafo anterior, a la vez que facilitaron la lectura más favorable de la misma. En la Circular Nº 227 de Agosto de 1975 se concretó que la gravedad de la incapacidad de los alumnos no debía impedir su integración educativa, siempre que fuera posible y beneficiosa para el propio alumno. En la Circular Nº 228 de Septiembre de 1976 se especificó que en una clase ordinaria de 20 alumnos, deberían ser admitidos como máximo dos alumnos deficientes.



La Ley Nº 517 del Ministerio de Educación de Agosto de 1977 marcó el inicio de descentralización de la administración educativa en Italia, confiando a los consejos escolares locales las tareas de programación educativa. En relación a la educación de alumnos con graves necesidades educativas, se legisló la supresión de todas las clases especiales. En Circulares posteriores a la Ley 517, se ampliaron y especificaron algunos puntos relacionados con la integración escolar: personal de apoyo, evaluación del propio proceso integrador, etc..

Las principales dificultades con las que ha contado y cuenta todavía la integración educativa italiana, han sido de tipo presupuestario y de dotación de recursos, dificultades que a menudo llegan a representar un serio peligro para el éxito del propio proceso.

El proceso de integración en Italia, calificado en ocasiones como de "integración salvaje", se ha adelantado a menudo a las reformas y cambios administrativos necesarios para llevarla a término, convirtiéndose en un motor eficaz de renovación pedagógica. (Sanz del Rio, 1985).

**MARCO LEGAL Y CRITERIOS**

**DE**

**ESCOLARIZACION DE ALUMNOS**

**CON**

**NECESIDADES ESPECIFICAS**

**EN CATALUNYA**

En este tercer capítulo se estudia el marco teórico que sustenta la integración escolar en Catalunya, a partir del análisis de la normativa legal vigente en materia de Educación.

Se estudian las principales leyes, decretos, circulares y documentos del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya y del Ministerio de Educación y Ciencia, relacionados con la integración educativa, aparecidos en el D.O.G.C. y en el B.O.E. o publicados por los propios Departamentos y Servicios Educativos.

Inicialmente se realiza un resumen de la normativa relacionada con la escolarización de los alumnos que presentan graves necesidades educativas, anterior a la Constitución Española de 1978. En segundo lugar se analiza de forma detallada la legislación en materia de Educación Especial, desde 1978 hasta Junio de 1989.

El texto íntegro de los capítulos y artículos de las leyes, decretos y otros documentos normativos que se consideran más importantes, citados en este trabajo, se recogen en el apartado de Documentos legislativos del capítulo de Anexos.

### 3.1 NORMATIVA RELACIONADA CON LA INTEGRACION DE ALUMNOS CON GRAVES NECESIDADES EDUCATIVAS, ANTERIOR A LA CONSTITUCION ESPAÑOLA DE 1978

En los años 60 y 70, en nuestro país la atención educativa y las iniciativas para la creación de servicios y recursos dedicados a los alumnos con graves necesidades educativas, tanto en el marco de la Enseñanza Ordinaria como en escuelas de Educación Especial, fueron potenciadas principalmente por entidades privadas, asociaciones de padres y profesionales de la Pedagogía, la Psicología o la Medicina, con unos criterios técnicos a veces dispares o contrapuestos, por falta del soporte normativo y económico facilitado por la administración pública.

En 1970 la Ley 14/1970 de 4 de Agosto, Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, en el título I, capítulo VII (Documento legislativo número 1), contemplaba y definía ya los objetivos de la Educación Especial, pero dicha Ley no se vió acompañada por el correspondiente desarrollo normativo que permitiera el cumplimiento de los objetivos previstos, a partir de la planificación y creación de recursos.

Según Giné (1988) la creación del Instituto Nacional de Educación Especial (INEE) en 1975, fue la primera iniciativa legislativa procedente de la propia administración educativa

española en materia de Educación Especial, que pretendía dar respuesta global a las necesidades de las personas con discapacidades, marcándose dicho organismo tres objetivos prioritarios:

1º - Estructurar las cuestiones administrativas y técnicas planteadas por los centros de Educación Especial o derivadas de su funcionamiento.

2º - Dar respuesta a la presión social que reclamaba subvenciones y ayudas económicas para los centros de titularidad privada, en cumplimiento de la Ley General de Educación de 1970, que contemplaba la gratuidad de la enseñanza.

3º - Tomar la iniciativa en la planificación y ordenación del sector.

El Instituto de Educación Especial elaboró en 1978 el Plan Nacional de Educación Especial (PNEE), siendo sin duda su actuación más importante, en el que se formulaban por primera vez desde la administración pública, los principios de integración educativa y de normalización de servicios para los alumnos con graves necesidades educativas, sirviendo de base a la futura Ley de Integración Social de los Minusválidos de 1982, de capital trascendencia tanto en el campo social como educativo, para el desarrollo de los mencionados principios de normalización e integración educativa.

### 3.2 NORMATIVA RELACIONADA CON LA INTEGRACION DE ALUMNOS CON GRAVES NECESIDADES EDUCATIVAS, A PARTIR DE LA CONSTITUCION ESPAÑOLA DE 1978

#### 3.2.1 CONSTITUCION ESPAÑOLA: ARTICULOS 27 Y 49

La normativa actual en materia de Educación Especial, de aplicación tanto en Catalunya como en el resto del Estado Español, tiene como punto de partida la Constitución Española de 27 de Diciembre de 1978 (BOE de 29 de Diciembre de 1978) que garantiza la igualdad de todos los ciudadanos ante la ley (Documento legislativo número 2).

Destacamos los artículos 27 y 49, que hacen referencia directa al derecho de todo ciudadano a la educación, así como a la atención especializada de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos para conseguir su rehabilitación e integración.

#### 3.2.2 NORMATIVA RELACIONADA CON EL TRASPASO DE FUNCIONES Y SERVICIOS EDUCATIVOS, DEL ESTADO A LA GENERALITAT DE CATALUNYA

El Estatuto de Autonomía aprobado por la Ley Orgánica 4/1979 del 18 de Diciembre (BOE 306, de 22 de Diciembre de 1979), establece en el artículo 15 la competencia plena de la

Generalitat de Catalunya en materia de enseñanza. En el Real Decreto 2808/1980 del 3 de Octubre, se contempla el traspaso de las Funciones y Servicios Educativos del Estado a la Generalitat.

Queremos destacar que a partir de la promulgación del mencionado Real Decreto, en materia de Educación Especial quedan traspasadas las funciones que corresponden hasta este momento al Instituto Nacional de Educación Especial.

Asimismo, en el artículo 15 del Decreto 282/1980 del 1 de Diciembre (DOGC 17-12-1980) se crea el Servicio de Educación Especial. En el artículo 3º de la Orden del Conseller de 2 de Junio de 1981, se atribuyen al Servicio de Educación Especial, entre otras, las siguientes funciones:

1º - Dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los niños y adolescentes con problemas en su desarrollo.

2º - Confección de programas de actuación que contribuyan a la evaluación, orientación y seguimiento de niños y adolescentes con problemas de desarrollo, mediante los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico.

3º - Elaboración de orientaciones pedagógicas relacionadas con los programas y material didáctico de Educación Especial.

4º - Diseño de programas para la integración escolar de deficientes.

La Circular del 4 de Setiembre de 1981 de la Secretaría Técnica del Departament d'Ensenyament, que establece criterios de actuación en materia de Educación Especial, constituye el punto de partida, la primera disposición que concreta los objetivos de la Educación Especial en Catalunya. La normativa de rango superior, dirigida a dar respuesta a los alumnos con graves necesidades educativas, no aparece hasta fechas posteriores.

En el punto cuarto de la Circular que se menciona en el párrafo anterior (Documento legislativo número 3), se establecen entre otros, los siguientes criterios relacionados con la escolarización de alumnos con necesidades específicas:

1º - Se facilitará la integración escolar de los niños con problemas en el desarrollo.

2º - Los Equipos Multiprofesionales de Asesoramiento Psicopedagógico potenciarán la integración educativa y garantizarán la coordinación entre las programaciones ordinarias y las que se llevan a cabo en las aulas de Educación Especial.

3º - La atención recibida por los alumnos con necesidades educativas específicas por los responsables de las Aulas de Educación Especial se efectuará, siempre que sea posible, en la propia clase ordinaria.



40 - En los Centros de Educación Especial se acogerán únicamente los alumnos que requieren una respuesta educativa específica a lo largo de la escolaridad, alumnos que no pueden acceder a las distintas modalidades de integración educativa, debido a sus problemas que se consideran graves y permanentes.

A nivel estatal, en 1981 y en el Congreso de los Diputados, se encuentra en estudio la proposición de Ley para la Integración social de los Minusvalidos.

### 3.2.3 LEY DE INTEGRACION SOCIAL DE LOS MINUSVALIDOS :

#### ARTICULOS 23,26 Y 30

La Ley 13/1982, aprobada por las Cortes Generales el 23 de Marzo de 1982 (BOE 103, de 30-4-82), constituye la primera disposición legal de rango superior, que se ocupa de forma global de las necesidades de los minusválidos. Basada en la declaración de los derechos del deficiente mental aprobada por las Naciones Unidas el 20 de Diciembre de 1971 y en la declaración de los derechos de los minusválidos, también de Naciones Unidas de 9 de Diciembre de 1975, establece los principios que han de inspirar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales. (Documento legislativo número 4).

Se especifica que los minusválidos se integrarán en el sistema educativo ordinario, recibiendo el soporte técnico que precisen y únicamente serán atendidos de forma transitoria o excepcional en centros de Educación Especial, los cuales estarán encaminados igualmente a conseguir la total integración social de sus miembros.

### 3.2.4 LINEAS BASICAS DE ACTUACION TECNICO-PEDAGOGICA DEL DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT EN MATERIA DE EDUCACION ESPECIAL. DICIEMBRE DE 1982

El Servei d'Educació Especial del Departament d'Ensenyament, en Diciembre de 1982 difunde este Documento, consciente de que no se han publicado hasta entonces las disposiciones legales para regular la Educación Especial en Catalunya. Se trata por tanto de un documento que pretende reflejar las líneas básicas de actuación del Servei d'Educació Especial, en espera de la publicación de la normativa oportuna.

En el punto segundo se especifica que las ayudas o programas pedagógicos especiales, pueden desarrollarse tanto en la Escuela Ordinaria como en la Escuela Especial, entendiendo la educación dentro de un concepto amplio y flexible, evitando la clasificación de alumnos en categorías. Las actuaciones pedagógicas específicas, lejos de diferenciar o segregar, serán objeto de un balance positivo. Asimismo, se presta atención especial a la prevención educativa y a la

detección, valoración, orientación y seguimiento de las posibles necesidades educativas. En el apartado 3.2. se concreta que la escolarización de alumnos con problemas en su desarrollo, puede realizarse tanto en Escuelas Ordinarias, en régimen de integración individual o en las aulas de Educación Especial, como en Centros de Educación Especial (Documento legislativo número 5).

### 3.2.5 DECRETO DEL DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT SOBRE LA ORDENACION DE LA EDUCACION ESPECIAL PARA SU INTEGRACION EN EL SISTEMA EDUCATIVO ORDINARIO

En el Decreto 117/1984 de 17 de Abril (DOGC 435 de 18 de Mayo de 1984), se establecen las disposiciones que dan cumplimiento normativo a las directrices de la Ley de Integración Social de los Minusválidos de 1982, inspiradas en el Plan Nacional de Educación Especial de 1978.

Dichas disposiciones han sido recogidas previamente en la Circular de 4 de Septiembre de 1981 de la Secretaría General del Departament d'Ensenyament, documento de rango inferior que se ha comentado en el punto 3.2.2 del presente capítulo, en el que se establecen los criterios de actuación en el campo de la Educación Especial.

El Decreto 117/1984 reconoce el derecho de todo ciudadano a ser valorado según sus propias capacidades y a recibir

la respuesta adecuada a sus necesidades educativas en el sistema escolar ordinario. En el artículo cuarto se especifica que tanto en la etapa de Parvulario, como en E.G.B. y en Enseñanza Secundaria, los alumnos con disminuciones se integrarán preferentemente en el sistema educativo ordinario en los Centros Educativos de su zona, con las ayudas individualizadas que se consideren necesarias. En el artículo quinto se expresa que se escolarizarán en Centros de Educación Especial únicamente los alumnos con disminuciones graves o cuando la escuela ordinaria del sector no disponga todavía de los recursos que preve el Decreto (Documento legislativo núm. 6).

### 3.2.6 LINEAS BASICAS DE ACTUACION DE LOS EQUIPOS DE ASESORAMIENTO Y ORIENTACION PSICOPEDAGOGICA COMO ORGANOS TECNICOS DE CARACTER INTERDISCIPLINARIO EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE LA ADMINISTRACION PUBLICA CATALANA. JULIO DE 1984

La Orden del Departament d'Ensenyament de 20 de Mayo de 1983 (DOGC 13-7-83), regula la intervención psicopedagógica en los Centros escolares y se crean los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP). En cumplimiento del artículo 6º (3 a) de esta Orden, se promulga la Resolución de la Direcció General d'Ensenyament Primari de 31 de Julio de 1984 (Hoja de Disposiciones i Actos Administrativos del Departament d'Ensenyament num.71, Agosto de 1984), en la que se establecen las líneas básicas de actuación de los E.A.P.

Este documento técnico y administrativo, en Catalunya ha marcado las pautas de intervención psicopedagógica y ha servido de marco de referencia a los profesionales de los E.A.P. desde la fecha de su publicación hasta la actualidad.

Resulta difícil destacar unos párrafos sobre otros, relacionados con la integración educativa, por cuanto el propio documento constituye un elemento claro del compromiso del Departament d'Ensenyament en la normalización educativa y la atención de los alumnos con necesidades específicas, en su propio medio ordinario.

En los puntos 1.5 y 2 de la Resolución que se está comentando (Documento legislativo número 7), se hace referencia explícita a los criterios que deben regir las aulas de Educación Especial:

1º - Potenciar el trabajo del maestro de Educación Especial dentro del aula ordinaria, trabajando conjuntamente con el maestro-tutor.

2º - Prestar la atención educativa necesaria a los alumnos con necesidades específicas, en su propio contexto natural.

3º - Contribuir a la reconversión del Aula de Educación Especial en un elemento educativo verdaderamente normalizador e integrador.

### 3.2.6 LEY ORGANICA 8/1985 REGULADORA DEL DERECHO A LA EDUCACION. JULIO DE 1985

Disposición General de aplicación en toda España, de la Jefatura del Estado (LODE), publicada en el BOE 159, de 4 de Julio de 1985, que defiende el derecho a la educación de todos los españoles, a partir del marco educativo establecido por la Constitución Española de 1978.

En el artículo sexto se reconoce a los alumnos, entre otros, el derecho a recibir una formación que asegure el pleno desarrollo de su personalidad y a recibir las ayudas que precisen para compensar posibles carencias familiares, económicas o socioculturales (Documento legislativo número 8).

### 3.2.7 DATOS RELATIVOS A LA SITUACION DE LAS AULAS Y DE LOS CENTROS DE EDUCACION ESPECIAL Y DEL PROCESO DE INTEGRACION DE LOS ALUMNOS CON ALGUN TIPO DE DEFICIENCIA. JUNIO DE 1985

Este Documento del Departament d'Ensenyament ha sido presentado al Parlament de Catalunya el 10 de Abril de 1985, siendo aprobado por el Pleno del Parlament y publicado en el Boletín Oficial del Parlament Num.81, el 6 de Julio de 1985, en el que se recogen los principios que han inspirado el Decreto 117/1984 sobre ordenación de la Educación Especial para su integración en el sistema educativo ordinario, que se

ha comentado en el punto 3.2.6. Se describen también los recursos en materia de Educación Especial y se realiza una estimación de las necesidades.

Una vez más queda patente la voluntad del Departament d'Ensenyament de prestar la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales, que les permita su integración en el sistema educativo ordinario (Art. 1.4). En el artículo 2 (2.1) se describen los recursos para la atención educativa a los niños con necesidades educativas especiales. (Documento legislativo número 9).

Se constata desde la administración, el incremento de los servicios dirigidos a dar respuesta a los alumnos con necesidades especiales, a pesar de que no se encuentran todavía cubiertas todas las necesidades. Se considera que en 1983 se podrá contar con los recursos previstos en el Decreto 117/1984, ya comentado.

En este Documento, la descripción de los recursos se realiza en función de las necesidades específicas que plantean los alumnos. Se agrupan en tres grandes apartados:

1º - Recursos dedicados a los alumnos sin necesidades específicas de Educación Especial, pero que precisan soporte temporal de Educación Especial (20% de la población). Se prevé únicamente como recurso específico, el asesoramiento

del E.A.P. a los maestros tutores, los cuales atenderán de forma diferenciada a sus alumnos según sus características y necesidades.

20 - Recursos dedicados a los alumnos que necesitan una respuesta educativa especial y permanente (2% de la población), pudiendo seguir las programaciones ordinarias debidamente adaptadas. Se prevé como recurso específico, los profesores de soporte a la Educación Especial, de carácter fijo o itinerante, realizándose la estimación de un profesor por cada 13 alumnos que pertenezcan a este grupo.

30 - Recursos dedicados a los alumnos que necesitan seguir programas educativos complementarios y diferentes de los ordinarios y atención educativa en grupo reducido (0.8% de la población). El recurso previsto para estos alumnos lo constituyen las unidades específicas de Educación Especial ubicadas en Centros de Educación Especial o en Escuelas Ordinarias, realizándose la estimación de 1 profesor por cada 8 alumnos que pertenezcan a este grupo de alumnos.

### 3.2.8 NORMATIVA RELACIONADA CON LA MATRICULACION DE ALUMNOS EN LOS CENTROS PUBLICOS Y PRIVADOS DE CATALUNYA

Se estudian los documentos que han servido de base normativa para la matriculación de alumnos con necesidades educativas específicas en los Centros Públicos y Privados, durante los siguientes cursos escolares: 1984-85, 1985-86, 1986-87, 1987-88 y 1988-89.



3.2.8.1 RESOLUCION POR LA QUE SE DICTAN NORMAS DE MATRICULACION EN LOS CENTROS PUBLICOS Y PRIVADOS DE CATALUNYA PARA EL CURSO 1984-85

En la Resolución de 11 de Enero de 1984 de la Dirección General d'Ensenyament Primari (DOGC 406, de 10 de Febrero de 1984), se hace referencia en el punto 3.2 a la escolarización de alumnos en Aulas de Educación Especial (Documento legislativo núm. 10), que debe ajustarse a los criterios de la Circular de la Secretaría General de 4-9-81 que establece los criterios de actuación en el campo de la Educación Especial.

En relación al número de alumnos por aula, en el apartado 4.2.5.4 de la Circular de 4-9-81, se establece que cuando la escolarización se efectúe en una escuela ordinaria, si la atención se realiza en pequeños grupos que reciben atención periódica, el número de alumnos por grupo dependerá de las necesidades concretas a atender y será determinado por el profesor del Aula de Educación Especial, no superando los 30 alumnos. En la modalidad de permanencia continuada en el aula de Educación Especial, el número de alumnos por aula será de 12/15.

En ningún párrafo de la Resolución de 11 de Enero de 1984, se concreta la posibilidad de reducir la ratio del aula ordinaria, cuando se encuentren alumnos en régimen de integración educativa.

3.2.8.2 RESOLUCION POR LA QUE SE DICTAN NORMAS DE MATRICULACION EN LOS CENTROS PUBLICOS Y PRIVADOS DE CATALUNYA PARA EL CURSO 1985-86

En la Resolución de 23 de Enero de 1985 de la Dirección General d'Ensenyament Primari (DOGC 515, de 22 de Febrero de 1985), en el punto tercero se especifica que la matriculación de alumnos con graves necesidades educativas supondrá, siempre que sea posible, una reducción de 2 plazas en el módulo alumnos-aula, establecido en 35 alumnos. Para la integración de este tipo de alumnos en un Aula Ordinaria, será preceptivo el informe favorable de los profesionales del EAP (Documento legislativo número 11).

3.2.8.3 DECRETO POR EL CUAL SE ESTABLECE EL MARCO GENERAL DE ADMISION DE ALUMNOS EN LOS CENTROS DOCENTES PUBLICOS Y CONCERTADOS. MARZO DE 1986

El Decreto 85/1986 de 20 de Marzo del Departament d'Ensenyament (DOGC 667, de 2 de Abril de 1986), establece el marco general relacionado con la admisión de alumnos en los centros docentes, desarrollo normativo de la Ley Orgánica 8/1985 que regula el derecho a la educación. En el artículo 8 se especifica que la admisión de alumnos, a parte de otros criterios, se regirá por la existencia de minusvalía física, psíquica o sensorial. (Documento legislativo número 12)

3.2.8.4 RESOLUCION POR LA QUE SE DICTAN NORMAS DE MATRICULACION EN LOS CENTROS DOCENTES PUBLICOS Y CONCERTADOS QUE IMPARTEN ENSEÑANZA PRIMARIA PARA EL CURSO 1986-87

La Resolución de 8 de Abril del Departament d'Ensenyament (DOGC 684, de 12 de Mayo de 1986), desarrollo normativo del Decreto 85/1986, establece en el punto 2.7 que los Centros de EGB que cuenten con recursos educativos que puedan favorecer la integración de alumnos con necesidades especiales, deberán darlos a conocer públicamente.

En el apartado 3.3 se concreta que el número de alumnos con necesidades educativas graves integrados en un aula ordinaria, no será superior a dos. Cuando las necesidades de escolarización lo permitan, en las aulas donde se encuentren escolarizados dos alumnos de integración, se autorizará la reducción de la ratio alumnos-aula, pasando de 35 alumnos a 25 alumnos (Documento legislativo número 13).

3.2.8.5 RESOLUCION POR LA QUE SE DICTAN NORMAS DE MATRICULACION EN LOS CENTROS DOCENTES PUBLICOS Y CONCERTADOS QUE IMPARTEN ENSEÑANZA PRIMARIA PARA EL CURSO 1987-88

Resolución de 3 de Marzo de 1987 del Departament d'Ensenyament (DOGC 824, de 3 de Abril de 1987).

En dicha Resolución se mantienen los criterios y se establecen las mismas normas de matriculación de alumnos con necesidades educativas especiales, que en el curso anterior. (Documento legislativo número 14).

3.2.8.6 RESOLUCION POR LA QUE SE DICTAN NORMAS DE MATRICULACION EN LOS CENTROS DOCENTES PUBLICOS Y CONCERTADOS QUE IMPARTEN ENSEÑANZA PRIMARIA PARA EL CURSO 1988-89

Resolución de 11 de Febrero de 1988 del Departament d'Ensenyament (DOGC 958, de 26 de Febrero de 1988).

De acuerdo con las normas del Decreto 85/1986 sobre admisión de alumnos en las escuelas públicas y concertadas, se dictamina en el apartado 2.6 que los Centros de EGB que cuenten con recursos materiales y humanos para favorecer la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, deberán dar información pública de los mismos.

En el apartado 3.4 se especifica que el número de alumnos con necesidades especiales, integrados en un Centro Ordinario, no será superior a dos; en las aulas ordinarias se podrá autorizar la reducción de 5 alumnos, por cada alumno que se encuentre integrado en las mismas (Documento legislativo número 15).

### 3.3 CONSIDERACIONES EN TORNO A LA NORMATIVA VIGENTE EN CATALUNYA, RELACIONADA CON LA INTEGRACION DE ALUMNOS CON GRAVES NECESIDADES EDUCATIVAS A PARTIR DEL TRASPASO DE FUNCIONES Y SERVICIOS DEL ESTADO A LA GENERALITAT

El análisis de todos los documentos mencionados en los puntos anteriores, pone en evidencia que en 1981 el Departament d'Ensenyament, a través de la Circular del 4 de Septiembre, expresa ya la voluntad firme de facilitar el proceso integrador de los alumnos con necesidades específicas en el sistema educativo ordinario, sirviendo dicho documento para establecer los criterios de matriculación en el campo de la Educación Especial, hasta el curso 1985-86.

En las normas de matriculación para 1984-85 se contempla la doble modalidad de atención individualizada a los alumnos con graves necesidades educativas, en las aulas de Educación Especial de las Escuelas Ordinarias: bien en las aulas de permanencia continuada, bien en las aulas que les atienden en sesiones determinadas de la jornada escolar. Queda claramente definido que únicamente deberán ser escolarizados en los Centros de Educación Especial los alumnos con deficiencias graves y permanentes.

En las normas de matriculación para el curso 1985-86 ya no se prevé la adscripción de alumnos con necesidades específicas en las Aulas de Educación Especial de permanencia

continuada. Estos alumnos deben integrarse en un grupo-clase y asistir al Aula de Educación Especial durante determinados periodos o sesiones. Se prevé también la reducción en dos plazas escolares, de los grupos que acojan alumnos de integración.

Desde la presentación en el Parlament de Catalunya en Abril de 1985, del Documento del Departament d'Ensenyament sobre el proceso de integración en el sistema educativo ordinario de los alumnos con algún tipo de deficiencia, se tiene conocimiento de las previsiones realizadas desde la Administración Educativa, en cuanto a necesidades y recursos relacionados con la integración educativa. Se pueden resumir en los tres grupos de recursos siguientes:

- 1º - Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP)
- 2º - Profesores de soporte a la Educación Especial, de carácter fijo o itinerante
- 3º - Unidades específicas de Educación Especial en Escuelas Ordinarias o Centros de Educación Especial

Asimismo se prevé que los maestros tutores atenderán de forma diferenciada a sus alumnos, en función de sus características y necesidades. Los alumnos que reciben la atención del profesor de soporte a la Educación Especial (2% de la

población), seguirán las programaciones ordinarias debidamente adaptadas.

El análisis de los datos proporcionados por el Departament d'Ensenyament, indica que en 1985 la mayoría de Centros Públicos Ordinarios de EGB de Catalunya contaban con un profesor de Educación Especial y tan sólo en un número reducido de Colegios se encontraba más de un profesional. Dichos datos no han variado sustancialmente. Por dicho motivo en la mayoría de Centros siguen vigentes los criterios en el campo de la Educación Especial, de la circular de 4 de Septiembre de 1981, que en el punto 4.2.5.3 recomienda dar prioridad a la prevención y atención precoz, centrandose principalmente a las primeras edades de 5 a 8 años (último curso de preescolar y ciclo inicial) la atención a los alumnos con necesidades específicas en las aulas de Educación Especial.

Las consideraciones y comentarios efectuados hasta este momento en este capítulo, los consideramos elementos muy importantes, para el análisis de la situación planteada en los colegios, en relación al tema de esta investigación, en las Escuelas que participan en esta investigación y elaboración de las conclusiones.

A partir del curso 1986-87 el marco general relacionado con la admisión de alumnos en los Centros públicos y concertados viene regulado por el Decreto del Departament d'Ense-

nyament 85/1986. Siguiendo el proceso educativo integrador iniciado, a partir de este curso escolar se promulgan normas más concretas en cuanto al número de alumnos de integración por aula (no superior a dos alumnos) y a la reducción de alumnos que su integración comporta en la ratio de alumnos-aula (de 35 alumnos pasan a 25 alumnos).

En toda la normativa consultada no hemos encontrado la definición de caso: "Alumno con graves necesidades educativas". La mayor concreción la hemos encontrado en el Documento presentado en el Parlament en Abril de 1985, que en la previsión de recursos necesarios para atender las necesidades específicas de los alumnos, los agrupa en tres apartados:

- 1º - Alumnos sin necesidades específicas de Educación Especial, pero que precisan soporte temporal de Educación Especial (20% de la población total)
- 2º - Alumnos que necesitan una respuesta educativa especial y permanente, que pueden seguir las programaciones ordinarias debidamente adaptadas (2% de la población)
- 3º - Alumnos que necesitan seguir programas educativos complementarios y diferentes de los ordinarios y atención educativa en grupo reducido (0.8% de la población)



**OBJETIVOS**

**Y**

**METODO**

#### 4.1 OBJETIVOS DEL TRABAJO

Han transcurrido nueve años desde que en 1981 el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya publicó la "Circular que establece criterios de actuación en el campo de la Educación Especial", primera disposición importante en la que se empiezan a concretar pautas de actuación que facilitan una escuela abierta a la diversidad, una escuela que pueda dar respuesta a todos los alumnos según prevé la Constitución Española de 1978.

Desde 1981 hasta la actualidad, puede decirse que la integración de los alumnos con graves necesidades educativas en las escuelas ordinarias de E.G.B. de nuestro sistema educativo, ha ido avanzando por camino firme. El reto es importante.

La escuela verdaderamente integradora debe favorecer prioritariamente el equilibrio emocional y la adaptación social de todos sus alumnos. Además, debe potenciar habilidades, desarrollar aptitudes, enseñar contenidos. Pero la escuela se convierte en un posible factor de riesgo para los alumnos en los que la motivación es baja, o para los que se convierte en fuente de marginación y de sentimientos de fracaso (Polaino, 1988).

La tesis integracionista debe traducirse en cambios y actuaciones concretas en todo el proceso. La evaluación es imprescindible.

Pretendemos de forma prioritaria, contribuir al análisis y a la evaluación de la integración educativa en nuestro país.

#### 4.1.1 OBJETIVOS PRINCIPALES

En este trabajo nos proponemos cuatro objetivos principales:

1º Evaluar la adaptación social en el ambiente escolar de alumnos de Ciclo Medio y Ciclo Superior, con graves necesidades educativas, que se encuentran escolarizados en escuelas ordinarias de E.G.B. del Distrito IX de Barcelona.

2º Evaluar las respuestas ansiosas de estos alumnos con graves necesidades educativas.

3º Evaluar las respuestas de tipo depresivo (trastorno distímico) de los mismos alumnos.

4º Analizar las estrategias de intervención psicopedagógica utilizadas para favorecer su integración.

#### 4.1.2 HIPOTESIS DE TRABAJO

Se establecen las siguientes hipótesis de trabajo que se agrupan bajo dos aspectos:

HIPOTESIS RELACIONADAS CON LOS PROPIOS SUJETOS QUE PARTICIPAN EN LA INVESTIGACION

HIPOTESIS RELACIONADAS CON LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACION UTILIZADOS

##### 4.1.2.1 HIPOTESIS RELACIONADAS CON LOS SUJETOS OBJETO DE ESTUDIO

1ª Hipótesis: Es previsible que la sintomatología depresiva sea mayor en la población considerada con graves necesidades educativas que en el resto de alumnos.

2ª Hipótesis: Es previsible que el número de respuestas ansiosas sea mayor en el grupo de alumnos con graves necesidades educativas que en el resto de alumnos.

3ª Hipótesis: Es previsible que los alumnos considerados con graves necesidades educativas integrados en escuelas ordinarias de E.G.B. se encuentren aceptados socialmente por sus compañeros de clase.

4ª Hipótesis: Es previsible que en la población estudiada, exista relación entre algunos resultados que aportan los cuestionarios utilizados para evaluar la sintomatología depresiva y las respuestas ansiosas.

5ª Hipótesis: Prevemos que en la población objeto de estudio, existe relación entre algunos resultados que aportan los cuestionarios utilizados para evaluar la sintomatología depresiva y la adaptación social en ambiente escolar.

6ª Hipótesis: Prevemos que en los sujetos que participan en este trabajo se encuentra relación entre algunos resultados que aportan los cuestionarios utilizados para evaluar las respuestas ansiosas y la adaptación social en ambiente escolar.

7ª Hipótesis: Es de prever que a nivel de grupo: grupo clase, nivel, ciclo, etc., se utilicen estrategias psicopedagógicas encaminadas a favorecer la integración de los alumnos con graves necesidades educativas.

8ª Hipótesis: Es de prever que a nivel individual, se utilicen estrategias psicopedagógicas encaminadas a favorecer la integración de los alumnos que presentan necesidades educativas específicas.

#### 4.1.2.2 - HIPOTESIS RELACIONADAS CON LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACION

9ª Hipótesis: Es previsible que en la evaluación de la sintomatología depresiva, hallemos unos resultados parecidos a los encontrados por otros investigadores, que han trabajado con muestras parecidas a la del presente trabajo.

10ª Hipótesis: Es previsible que en la evaluación de la sintomatología ansiosa, hallemos unos resultados parecidos a los encontrados por otros investigadores, que han trabajado con muestras parecidas a la del presente trabajo.

## 4.2 SUJETOS DE ESTUDIO

Han participado en este trabajo 1491 alumnos de Ciclo Medio y Ciclo Superior: 3º, 4º, 5º, 6º, 7º y 8º E.G.B.. Pertenecen a cuatro escuelas ordinarias del Distrito IX de Barcelona. (Tablas 4.1, 4.2, 4.3 y 4.4).

Tabla 4.1 Población total

Nº total alumnos	1491
Alumnos Ciclo Medio	662
Alumnos Ciclo Superior	829
Alumnos varones	830
Alumnos mujeres	661

Tabla 4.2 Distribución de alumnos por colegios

Colegio	"A"	"B"	"C"	"D"
Alumnos				
Total alumnos	301	509	512	169
Alumnos C.Medio	112	210	257	83
Alumnos C.Sup.	189	299	255	86
Alum. varones	150	335	254	91
Alum. mujeres	151	174	258	78

Tabla 4.3 Distribución de alumnos Ciclo Medio

Curso			
Alumnos	30	40	50
Total alumnos	204	200	258
Varones	106	111	147
Mujeres	98	89	111
Colegio "A"	43	45	24
Colegio "B"	53	60	97
Colegio "C"	79	70	108
Colegio "D"	29	25	29

Tabla 4.4 Distribución de alumnos Ciclo Superior

Curso			
Alumnos	60	70	80
Total alumnos	285	288	256
Alum. varones	146	166	152
Alumn. mujeres	139	122	104
Alum. Colegio "A"	68	48	73
Alum. Colegio "B"	100	110	89
Alum. Colegio "C"	88	102	65
Alum. Colegio "D"	29	28	29



Los 1491 alumnos se encuentran escolarizados en 52 grupos-clase o aulas.

El número de grupos por cada nivel no es constante en todos los colegios: oscila entre 1 y 4 grupos por nivel.

Por motivos diversos, únicamente dos grupos-clase no han participado en esta investigación: un grupo de 50 E.G.B. del Colegio "A" y otro grupo de 40 E.G.B. del colegio "B". La distribución de aulas en los respectivos colegios, se detalla en las tablas 4.5, 4.6 y 4.7 .

Tabla 4.5 Distribución de los grupos-clase (aulas)

Total aulas	52
Aulas Colegio "A"	13
Aulas Colegio "B"	17
Aulas Colegio "C"	16
Aulas Colegio "D"	6

#### 4.6 Distribución de grupos en Ciclo Medio

Cursos			
Aulas	3º	4º	5º
Total aulas	8	7	8
Aulas Colegio "A"	2	2	1
Aulas Colegio "B"	2	2	3
Aulas Colegio "C"	3	2	3
Aulas Colegio "D"	1	1	1

#### 4.7 Distribución de grupos en Ciclo Superior

Cursos			
Aulas	6º	7º	8º
Total Aulas	10	10	9
Aulas Colegio "A"	3	2	3
Aulas Colegio "B"	3	4	3
Aulas Colegio "C"	3	3	2
Aulas Colegio "D"	1	1	1

#### 4.2.1 ASPECTOS SOCIOPEDAGOGICOS DE LOS COLEGIOS Y DE LOS ALUMNOS

Se ha considerado importante recoger aquellos datos que proporcionan información general sobre las características sociopedagógicas de los colegios y de sus alumnos. La información se ha obtenido durante los cursos escolares 1987-88 y 1988-89, a partir de:

- Las entrevistas semanales con los maestros de los cuatro colegios.
- Observaciones directas en las cuatro escuelas también semanales.
- Asesoramiento psicopedagógico a los diversos grupos-clase.
- Entrevistas individuales a los alumnos que presentan graves necesidades educativas.
- Entrevistas individuales a los padres de alumnos, a partir de la demanda de los profesores.

Los alumnos que participan en esta investigación pertenecen a una población de nivel sociocultural medio-bajo en los colegios "B" y "D" y medio-bajo y bajo en los colegios "A" y "B". El 70% es de lengua materna castellana en el colegio "D". El 80% es de lengua materna castellana en los otros tres colegios.

Dos colegios están ubicados en un barrio periférico del Distrito Municipal que presenta bastantes deficiencias socio-ambientales: colegios "A" y "C". Las escuelas "B" y "D" se encuentran en la zona centro del Distrito.

Tres colegios son de titularidad pública: dos pertenecen a la Generalitat de Catalunya (colegios "A" y "B"); el colegio "D" pertenece al Ayuntamiento de Barcelona. El colegio "D" es un centro de titularidad privada (entidad parroquial), posee concierto pleno, es decir, el centro es gratuito al igual que los tres centros anteriores.

Tres colegios ofrecen a los alumnos servicio de comedor escolar: colegios "A", "B" y "C". El colegio "D" no dispone de servicio de comedor.

Los alumnos de las cuatro escuelas viven en el mismo barrio donde se encuentra ubicado el colegio y para asistir a clase se desplazan mayoritariamente a pie.

Las instalaciones escolares básicas (aulas), se consideran suficientes. Los espacios comunes: biblioteca, sala de profesores, tutorías, etc., son bastante reducidos. Asimismo, los equipamientos deportivos, que se consideran insuficientes, se encuentran en fase de remodelación en los colegios "A" y "B".