

La educación que queremos

Situación actual de la inclusión educativa en España



© Confederación Española de Organizaciones en favor
de las Personas con Discapacidad Intelectual - FEAPS
Responsable de Edición Rosa Pérez Gil
Avda. General Perón, 32, 1.º - 28020 MADRID
Tel.: 91 556 74 13 - Fax: 91 597 41 05
E-mail: feaps@feaps.org - www.feaps.org
Depósito Legal: M-7330-2009

Impreso en España

IPACSA - Madrid

Este documento está estructurado en dos partes complementarias entre sí. La primera, titulada “La educación que queremos”, ha sido realizada por el grupo de trabajo conformado por profesionales de diferentes centros pertenecientes a la Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS). En ella se expresan los planteamientos de FEAPS en relación con la educación. La segunda parte del documento, “Situación actual de la inclusión educativa en España”, se ha llevado a cabo gracias a un convenio de colaboración entre FEAPS y el Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). El equipo de investigación del INICO desarrolló la investigación que fundamenta los resultados presentados en la segunda sección de este libro, en los que se examina y valora la situación actual de la inclusión educativa desde la perspectiva de las familias, los profesores y de los alumnos con discapacidad intelectual.

Primera Parte: La Educación que queremos

Teresa Muntadas
Fundación CEDES, Zaragoza (FEAPS Aragón)

Miguel Angel Martín
Fundación Madre de la Esperanza de Talavera de la Reina (FEAPS Castilla la Mancha)

Matilde Muñoz de Leyva
Estudio 3 AFANIAS, Madrid (FEAPS Madrid)

Mariona Torredemer
Escola Crespinell, Terrassa (APPS Catalunya)

Raquel Albarrán
ASPRODIS, Badajoz (FEAPS Extremadura)

Manuel Salgueiro
ASPRONAGA, A Coruña (FADEMGA)

Pascual Ramos
Fundación Instituto San José, Madrid (FEAPS Madrid)

Eguzkiñe Etxabe
APNABI, Bilbao (FEVAS)

Amparo Turpín
ASSIDO MURCIA (FEAPS Región de Murcia)

Remedios Orozco
FEAPS Andalucía

Javier Tamarit
FEAPS

Azahara Bustos
FEAPS

Segunda Parte: Situación de la Inclusión Educativa en España

Miguel Ángel Verdugo Alonso
Director del INICO, Universidad de Salamanca

Alba Rodríguez Aguilera
Pilar Sarto Martín
Isabel Calvo Álvarez
Mónica Santamaría Domínguez
Miembros del INICO, Universidad de Salamanca

ÍNDICE

	<u>Págs.</u>
PRIMERA PARTE: LA EDUCACIÓN QUE QUEREMOS	17
1. INTRODUCCIÓN	19
2. QUÉ ES FEAPS	20
3. MARCOS DE DESARROLLOS Y PROPUESTAS DE FEAPS EN EDUCACIÓN	21
4. MARCO REFERENCIAL	25
5. PRINCIPIOS IDEOLÓGICOS	44
6. CLAVES	54
6.1. COMUNIDAD EDUCATIVA	56
6.1.1. Agentes	56
• Alumnado	56
• Familias	57
• Profesionales	58

	<u>Págs.</u>
• Equipos Directivos	60
• Otros Agentes que intervienen en la comunidad educativa	60
6.1.2. Organización escolar	61
6.2. ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA	62
6.2.1. Marco normativo	62
• Estructura del sistema educativo	62
• Enfoque curricular	63
6.2.2. Procesos	64
• Formación	64
• Evaluación	64
• Calidad	65
• Investigación	65
• Liderazgo y gestión	65
• Coordinación entre Administraciones	66
6.3. SOCIEDAD	67
6.3.1. Universidades	67
6.3.2. Administraciones	68
6.3.3. Lugares de la Comunidad	69
6.3.4. Movimiento Asociativo	70
7. Y AHORA QUÉ	70
SEGUNDA PARTE: SITUACIÓN ACTUAL DE LA INCLUSIÓN	
EDUCATIVA EN ESPAÑA	73
INTRODUCCIÓN GENERAL A LA INVESTIGACIÓN	77
SECCIÓN I. INTRODUCCIÓN TEÓRICA	79

1. MUCHOS SIGLOS DE SEGREGACIÓN, VARIAS DÉCADAS DE INTEGRACIÓN Y POCOS AÑOS DE INCLUSIÓN	79
1.1. ¿Cómo se ha tratado a las personas diferentes a lo largo de la historia?	80
1.2. La reflexión en la construcción de la Educación Especial	81
1.2.1. Desde la indiferencia hasta el compromiso (la concienciación social)	82
1.2.2. Desde la Medicina hasta la Pedagogía pasando por la Psicología y la Sociología (la educación)	85
1.2.3. Desde la explicación divina hacia las explicaciones científicas (el conocimiento)	88
1.2.4. Desde el aislamiento hasta las instituciones educativas ordinarias (una Escuela para Todos)	91
2. EL MOVIMIENTO DE NORMALIZACIÓN CONTRA LA SEGREGACIÓN. EL ANTECEDENTE DE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR	92
2.1. Los antecedentes de la integración escolar en España. Marco legislativo	94
2.2. Implantación de la integración	97
2.3. Desarrollo de la integración	98
3. EVOLUCIÓN DE LA INCLUSIÓN	103
3.1. El movimiento de inclusión	103
3.1.1. ¿Cómo se entiende y se aborda la inclusión?	103
3.1.2. Las Conferencias de Jomtien, Salamanca y Dakar como antecedentes de la inclusión	106
3.1.3. Repaso de la situación actual a nivel de investigación sobre Inclusión Educativa	108

	<u>Págs.</u>
SECCIÓN II. METODOLOGÍA	115
4. ENFOQUE INVESTIGADOR.....	115
5. PROCEDIMIENTO	116
5.1. Fase preparatoria del trabajo de campo.....	116
5.2. Elección de los participantes y conformación de los grupos	117
5.2.1. Participantes y criterios de selección	117
5.3. Desarrollo de las sesiones	118
5.4. Análisis y tratamiento de los datos	118
5.4.1. Procedimiento de análisis utilizado	118
SECCIÓN III. RESULTADOS	125
6. INTRODUCCIÓN A LOS RESULTADOS.....	125
7. SITUACIÓN ACTUAL DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.....	126
7.1 Valoración general.....	127
7.2. Aspectos positivos	129
7.2.1. Enriquecimiento del alumnado (con y sin necesidades educativas especiales).....	129
7.2.2. Enriquecimiento del profesorado y de la sociedad	131
7.2.3. Logros conseguidos	132
7.3. Dificultades	133
7.3.1. Dificultades relacionadas con el tipo de centro.....	133
7.3.2. Dificultades relacionadas con las actitudes	135
7.3.3. Actitud de las familias	135
7.3.4. Actitud de la sociedad	137
7.3.5. Actitud del profesorado.....	138
7.3.6. Actitud de los compañeros	139
7.3.7. Actitud de los alumnos con discapacidad intelectual	141

	<u>Págs.</u>
7.3.8. Dificultades relacionadas con el planteamiento docente, durante el cambio a Educación Secundaria	142
7.3.9. Dificultades relacionadas con el planteamiento docente y el papel de la administración	143
7.4. Rendimiento	145
7.4.1. Dificultades asociadas al rendimiento	146
7.4.1.1. Durante el paso a la etapa de educación secundaria	146
7.4.1.2. En función del tipo de discapacidad	147
7.4.1.3. Diferenciando el rendimiento académico derendimiento personal	148
7.4.2. Aspectos positivos asociados al rendimiento	148
7.5. Recursos	149
7.5.1. Recursos humanos	150
7.5.1.1. Demandas realizadas a la administración	150
7.5.1.2. Dificultades	150
7.5.1.3. Aspectos positivos	151
7.5.2. Recursos materiales	151
7.5.2.1. Demandas	151
7.5.2.2. Dificultades	151
7.6. Coordinación	152
7.6.1. Coordinación con la universidad	154
7.6.2. Coordinación entre profesionales	154
7.6.2.1. Aspectos positivos	154
7.6.2.2. Dificultades	154
7.6.2.3. Estrategias de mejora	156
7.6.3. Coordinación entre profesionales y familias	156

	<u>Págs.</u>
7.6.3.1. Aspectos positivos	156
7.6.3.2. Dificultades	156
7.6.3.3. Estrategias de mejora	157
8. CAMBIOS Y POPUESTAS	159
8.1. ¿Qué cambios se requieren en los centros educativos?.....	161
8.2. ¿Qué cambios se relacionan con el profesorado?.....	161
8.2.1. Formación	163
8.2.2. Durante las clases	164
8.2.3. Cambios para los que se requiere apoyo legislativo	165
8.3. ¿Qué cambios se piden a nivel social?	166
8.4. ¿Qué cambios se piden a las organizaciones vinculadas con el ámbito de la discapacidad?	166
8.5. ¿Qué cambios se relacionan con la administración?.....	167
8.6. ¿Qué cambios se relacionan con la familia?.....	170
8.7. ¿Qué cambios se relacionan con los compañeros?.....	170
9. DEFINICIÓN DE UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD	171
9.1. Características y valores	171
SECCIÓN IV. CONCLUSIONES	175
10. CONCLUSIONES	185
BIBLIOGRAFIA	183
REFERENCIAS Y RECURSOS PRIMERA PARTE	183
BIBLIOGRAFIA SEGUNDA PARTE	187
ANEXO	197
PREGUNTAS PARA PROFESIONALES	197
PREGUNTAS PARA FAMILIAS	198
PREGUNTAS PARA ALUMNOS	200
NOTAS	202

INDICE DE CUADROS, FIGURAS, GRÁFICOS Y TABLAS

Cuadro 1. Variables analizadas en la evaluación	109
Cuadro 2. Elección de las unidades de texto (Sánchez, M.C. y Domínguez, J.F., 2004)	121
Cuadro 3. Características de las categorías (Sánchez, MC y Domínguez, J.F., 2003)	122
Figura 1. Tareas implicadas en el análisis de datos (Miles y Huberman, 1994: 12)	120
Figura 2. Clasificación general del discurso	126
Figura 3. Clasificación temática del nudo “situación de la inclusión educativa”	126
Figura 4. Distribución jerárquica de los nudos relacionados con las dificultades	133
Figura 5. Distribución jerárquica de los nudos relacionados con el rendimiento	145
Figura 6. Distribución jerárquica de los nudos relacionados con los recursos	149
Figura 7. Distribución jerárquica de los nudos relacionados con la coordinación	153
Figura 8. Clasificación temática del nudo “cambios y propuestas”	159
Gráfico 1. Distribución porcentual del discurso en relación a los beneficios de la inclusión educativa para el alumnado	129
Gráfico 2. Distribución porcentual del discurso en relación a los beneficios de la inclusión educativa para el profesorado	131
Gráfico 3. Distribución porcentual del discurso en relación a los beneficios de la inclusión educativa para la sociedad	131
Gráfico 4. Distribución del discurso en relación a la valoración de recursos	149

	<u>Págs.</u>
Imagen 1. Comparación del discurso sobre las dificultades actitudinales	136
Imagen 2. Comparación del discurso sobre la coordinación	153
Imagen 3. Comparación del discurso sobre las propuestas de cambio	160
Tabla 1. Distribución discursiva del nudo “valoración general”, definición de la situación actual	127
Tabla 2. Distribución discursiva del nudo “valoración general”, factores diferenciales	128
Tabla 3. Aspectos positivos de la inclusión educativa para el alumnado	130
Tabla 4. Aspectos positivos de la inclusión educativa para el profesorado y para la sociedad	132
Tabla 5. Logros conseguidos a lo largo del proceso de inclusión educativa	133
Tabla 6. Dificultades relacionadas con el tipo de centro	134
Tabla 7. Dificultades vinculadas a los centros específicos	135
Tabla 8. Dificultades relacionadas con la actitud de las familias	137
Tabla 9. Dificultades relacionadas con la actitud social	137
Tabla 10. Dificultades relacionadas con la actitud del profesorado	134
Tabla 11. Dificultades relacionadas con la actitud de los compañeros	140
Tabla 12. Dificultades relacionadas con la actitud de los alumnos con discapacidad intelectual	142
Tabla 13. Dificultades relacionadas con el planteamiento docente, durante el cambio a secundaria	143
Tabla 14. Dificultades relacionadas con el planteamiento docente y el papel de la administración	145
Tabla 15. Dificultades relacionadas con el rendimiento durante el paso a secundaria	147
Tabla 16. Rendimiento en función del tipo de discapacidad	147
Tabla 17. Diferencias entre el rendimiento académico y el rendimiento personal	148

Tabla 18. Aspectos positivos relacionados con el rendimiento de los alumnos con discapacidad intelectual	149
Tabla 19. Distribución del recurso relacionado con los recursos personales	150
Tabla 20. Distribución del discurso relacionado con los recursos materiales	152
Tabla 21. Coordinación entre los centros educativos y la universidad	154
Tabla 22. Valoración de los aspectos positivos, las dificultades y estrategias de mejora relacionadas con la coordinación entre profesionales	155
Tabla 23. Valoración de los aspectos positivos y las dificultades relacionadas con la coordinación entre profesionales y familias	157
Tabla 24. Estrategias para mejorar la coordinación entre profesionales y familias	158
Tabla 25. Cambios relacionados con los centros educativos	162
Tabla 26. Cambios relacionados con el profesorado	163
Tabla 27. Cambios relacionados con la formación del profesorado	164
Tabla 28. Cambios que se requieren durante las clases	165
Tabla 29. Cambios para los que es imprescindible el apoyo legislativo	166
Tabla 30. Cambios que se piden a nivel social	166
Tabla 31. Cambios relacionados con las organizaciones de la discapacidad	167
Tabla 32. Cambios relacionados con la inspección técnica	167
Tabla 33. Sugerencias sobre en qué invertir	168
Tabla 34. Sugerencias respecto a la Ley de Educación	169
Tabla 35. Cambios relacionados con las familias	170
Tabla 36. Cambios relacionados con los compañeros	171
Tabla 37. Características que debería tener una educación de calidad	172
Tabla 38. Valores que debería contemplar una educación de calidad	173

PRIMERA PARTE

La Educación que queremos

1. INTRODUCCIÓN

Este documento pretende ser un conjunto de propósitos y directrices que orientan y guían la acción educativa para ofrecer la mejor respuesta a las necesidades de formación de la sociedad y de las personas, partiendo de una visión de la sociedad, de su cultura, valores y principios o de una demanda de transformación de esa sociedad y partiendo también de una visión del ser humano y de su inclusión en la sociedad como ciudadano de pleno derecho.

Expresa los planteamientos de FEAPS en relación con la educación, la educación que queremos. Una educación que, como derecho, es para todos y para toda la vida. Una educación no centrada meramente en el desarrollo de competencias tradicionalmente académicas sino, esencialmente, en competencias para el desarrollo de los proyectos singulares de vida de cada alumno en un contexto social justo. Un sistema educativo anclado en un modelo social concreto. Con la intención explícita de que un modelo educativo debe servir para transformar el modelo social y de que un modelo social debe llevar emparejado un modelo de educación coherente en principios y valores.

Este documento se propone a modo de foto ideal, soñada, hoy utópica, lo que debería ser la educación de cualquier persona en nuestra sociedad, pero otorgando también especial interés a las características, principios y valores de esa sociedad para ese sistema educativo.

El presente documento, en línea con lo anterior, tras abordar brevemente qué es FEAPS y los desarrollos que ha realizado FEAPS en el ámbito educativo, expresa en primer lugar el marco referencial. En él se incluyen los principales desarrollos legales a nivel estatal, y algunas de las principales orientaciones internacionales sobre la educación.

En segundo lugar, se expone el marco de los principios ideológicos que están en la base de la propuesta. Dentro de estos principios se aborda una concepción concreta del ser humano, centrada no en la inteligencia, sino en el diálogo social en el contexto con otros seres humanos. Se aborda, asimismo, la relevancia para la educación de la concepción actual de la condición de Discapacidad Intelectual (Luckasson y cols., 2002), una concepción centrada en los apoyos y en la comprensión de que la discapacidad se expresa en la interacción de una persona con

determinadas necesidades derivadas de limitaciones en su desarrollo, y el contexto en el que esa persona vive y se desarrolla. Y se aborda también la relevancia para la educación del modelo de calidad de vida (Schalock y Verdugo, 2003) que FEAPS asume y que tiene una fuerte relación con un marco ético (FEAPS, 2004). Con estos planteamientos FEAPS declara en este apartado lo que en su concepción debería ser la misión de educar que, como no podría ser de otra manera, ha de ser a su vez coherente con los principios y valores que FEAPS defiende.

Si bien la educación no se reduce necesariamente, en sus principios, a una etapa vital determinada, sino que puede orientar la educación durante la vida entera y en todos los niveles, es preciso señalar que a lo largo de este documento, tanto en su planteamiento como en su desarrollo, se ha tenido una mirada de base en la etapa de la escolarización durante la infancia y la adolescencia.

En tercer lugar, se exponen las claves esenciales del modelo, acordes con la propuesta ideológica planteada. Son las grandes claves, probablemente no todas, que deben considerarse y abordarse para favorecer que esa foto ideal se exprese, con la colaboración y el compromiso de todos, en estrategias y acciones orientadas a la transformación de la sociedad y de la educación.

Esta propuesta es dinámica, compleja y global en su concepción, sin que ello retraiga, al contrario, de la necesidad de que sirva para desarrollar propuestas singulares, individuales y únicas, en su concreción para cada persona. FEAPS deberá desarrollar, en coherencia con este modelo, tanto a un nivel de macrosistema (las políticas educativas) como de mesosistema (la escuela y sus prácticas educativas), estrategias y planes de acción para transformar el presente y acercarse a este futuro anhelado.

2. QUÉ ES FEAPS

FEAPS es un movimiento asociativo de base familiar que tiene como misión mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual y la de sus familias. Como tal movimiento asociativo y social pretende defender derechos, desarrollar y mantener servicios y ser agente de cambio social.

FEAPS desarrolló un Código Ético (FEAPS, 2004) que apuesta por la consideración de la persona con discapacidad como persona por encima de todo, plena en dignidad y humanidad.

Desde estos planteamientos, FEAPS entiende que la educación es absolutamente clave en la mejora de las condiciones de vida de las personas con discapacidad intelectual, tanto en su calidad de vida como en las actitudes y comportamientos del entorno.

FEAPS está presente en toda España a través de federaciones autonómicas en todas las comunidades autónomas (y en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla) de las que forman parte más de ochocientas cincuenta entidades que gestionan cerca de tres mil centros y servicios y dan apoyo a unas cien mil personas con discapacidad intelectual y a sus familias.

3. MARCO DE DESARROLLOS Y PROPUESTAS DE FEAPS EN EDUCACIÓN

La misión de FEAPS es mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual y sus familias y es por esta razón que FEAPS asume el compromiso de proponer un cambio en el ámbito educativo.

Nuestros niños y jóvenes tienen derecho a la educación, una educación con letras mayúsculas porque creemos en las posibilidades de nuestros alumnos independientemente de los apoyos que necesiten.

Si miramos hacia atrás encontramos que muy a menudo la respuesta a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo se ha dado desde servicios específicos y que pocas veces se ha resuelto desde un entorno educativo ordinario. Todavía hoy, para un colectivo de alumnos que requieren de adaptaciones muy significativas del currículo, la respuesta educativa sigue siendo el centro específico de educación especial.

En este contexto el resultado ha sido la convivencia de dos sistemas educativos paralelos: el ordinario y el especial.

Por suerte el actual marco legal favorece un modelo mucho más inclusivo que ha tenido como consecuencia que los centros de educación especial ya no sean la única respuesta para los niños y jóvenes con discapacidad intelectual y que los centros ordinarios cada vez más deban atender a una mayor diversidad de alumnado.

Las perspectivas de futuro (el movimiento de una escuela para todos, el concepto de discapacidad intelectual de la AAIDD, las orientaciones de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial...) nos inducen a proponer cambios tanto en las propuestas educativas como en el modelo de los servicios y su organización.

Es en el contexto de esta nueva perspectiva en el que FEAPS enmarca estas aportaciones en un intento de centrar la reflexión en mejorar las prácticas educativas, en romper las barreras al aprendizaje y la participación y en desarrollar las capacidades de la escuela para que pueda dar repuesta a todos los alumnos y cuando decimos todos incluimos también a los alumnos con discapacidad intelectual.

Las actuales propuestas de FEAPS se vienen gestando desde hace muchos años. Ya en el Manual de Buena Práctica de Educación (FEAPS, 2000) se indicaba que la educación debe preparar para la vida, para convertirse en personas independientes y se apuntaba que la escolaridad, en todo momento, ha de estar guiada desde los principios de integración, normalización e individualización. Hablando de las posibilidades diferentes de escolarización, en el Manual se señala que la integración en aula ordinaria, en colegio ordinario, es el modelo deseable para todos los alumnos, y al hablar de la escolarización en colegio de educación especial se expresa que éste *“ha de tener un carácter altamente integrador planteándose compartir actividades y recursos con centros ordinarios, con programas de intervención en la comunidad, apertura permanente al exterior y con una cultura de flexibilidad y creatividad continua..”* También en este sentido se apunta: *“Es necesario tener en cuenta que un centro de educación especial no es una ubicación, ni un conjunto de ‘especialistas’ que atienden en determinadas áreas a una persona; sino que supone una organización y una ordenación de recursos personales, materiales, etc. Este modelo también diseña y enseña una oferta de actividades que favorecen la integración, y que son normalizadoras y acordes a la edad de los alumnos”*.

La UDS (Unidad de Desarrollo Sectorial) estatal de FEAPS sobre educación (junto con las UDS autonómicas) ha venido desarrollando, a petición del movi-

miento asociativo, una esencial labor de impulso y transformación de las propuestas educativas de FEAPS. Ya en enero de 2001 recogieron en un documento el estado de la cuestión en España, diferenciándolo por cada Comunidad Autónoma.

En 2002 la UDS editó un Cuaderno Divulgativo FEAPS bajo el título ‘Indicadores de Calidad para la Integración Escolar’ (FEAPS, 2002). Los indicadores se orientaban al entorno escolar, órganos directivos, profesionales, equipos de apoyo externos, alumnado, familias, Administración, Asociaciones y otros.

En el año 2004 FEAPS hizo una declaración de principios en los que asumió el reto de la inclusión escolar y el compromiso en desarrollar acciones para que ésta sea una realidad. En un documento base que realizó la UDS se señalaba: *“Entendiendo que cada persona es única y las respuestas deben ser diversas, y aunque existen distintas modalidades de escolarización (...) el objetivo de FEAPS es que todas las acciones que se lleven a cabo nos orienten hacia la inclusión en todas las etapas educativas y, en base a esto, los centros de educación especial se transformen progresivamente en gestores de recursos para apoyar este modelo. La solicitud que desde este planteamiento hace la UDS de Educación es que se creen las estrategias necesarias (reflexión, sensibilización, evaluación...) para que FEAPS sea un referente en el liderazgo de este proceso”*.

El desarrollo en educación más reciente de FEAPS, además obviamente del Congreso de Educación ‘Educar + Incluir = Convivir’, y también de la mano de la UDS, es la edición de la Guía REINE Reflexión Ética sobre la Inclusión en la Escuela (FEAPS, 2008), editada en colaboración con Obra Social Caja Madrid, dentro de la Colección FEAPS de Cuadernos de Buenas Prácticas FEAPS. Esta Guía es una herramienta a disposición de las comunidades educativas para que realicen una reflexión ética para una educación inclusiva y promueve que fruto de esa reflexión compartida, surjan propuestas de mejora en relación a la inclusión.

FEAPS, indirectamente, también ha tenido en los últimos años oportunidad de mostrar sus planteamientos a través de plataformas como el CERMI. En el CERMI estatal se ha desarrollado en 2008 el Seminario “Educación y personas con discapacidad: presente y futuro”. Fruto de ese seminario se elaboró un documento de “Propuestas para un plan de reactivación de la educación inclusiva” Entre las propuestas que se dirigen a las administraciones está la creación de una Conferencia Sectorial de Inclusión Educativa, desde la que se lidere el Plan de

Reactivación de la Educación Inclusiva. Se aboga también por la consideración de las aportaciones del tercer sector y de las familias en el diseño de ese plan y por la coordinación de las políticas educativas y sociales, para la atención a las personas con necesidades educativas especiales. También se propone 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 con necesidad específica de apoyo educativo”*.

El futuro del sistema educativo es complejo, y para FEAPS es esencial contar con la experiencia acumulada de más de treinta años de trabajo de las escuelas de educación especial. Las escuelas específicas y sus equipos son un activo importante y un factor esencial en todas las opciones de apoyo a la escolarización inclusiva.

El objetivo es proporcionar una educación de calidad a todos los alumnos en un único sistema educativo, un sistema educativo interesado en el progreso de todos los alumnos.

En resumen, desde hace unos años existe una tendencia a nivel mundial que orienta la reflexión educativa hacia propuestas más inclusivas. El debate sobre cuál es la mejor manera de organizar los recursos y servicios que necesitan los alumnos con discapacidad nos lleva a evolucionar hacia postulados más inclusivos, en estrecha colaboración con los centros ordinarios y sus profesionales (Echeita, 2006).

Inclusión no quiere decir obviar las necesidades de nuestros niños y jóvenes con discapacidad, inclusión no es negar la singularidad de las necesidades sino responder a ellas, pero no desde una educación totalmente diferenciada. La clave está en dar una respuesta lo más ajustada posible a su singularidad pero desde un contexto educativo más inclusivo, y éste es un reto importante.

Los alumnos y alumnas con discapacidad tienen derecho a participar en los entornos ordinarios, pero es nuestra responsabilidad garantizar que obtengan resultados significativos y valiosos. Tienen derecho a progresar en sus aprendizajes, a tener experiencias positivas que contribuyan a que sean mejores personas y que les proporcionen bienestar y felicidad y que a la vez les permitan, ahora y en un futuro, tener acceso a situaciones lo más normalizadas e integradas posible.

Como dice Josep Font, *“la inclusión educativa es un proceso a través del cual las escuelas se esfuerzan por reducir las barreras a la participación y el aprendizaje de todos los alumnos. Una escuela inclusiva es aquella que se preocupa del aprendizaje y la enseñanza, de los logros, de las actitudes y del bienestar de todos y cada uno de sus alumnos”*.

4. MARCO REFERENCIAL

Tal y como ya se ha indicado, en este capítulo se incluyen comentarios sobre los principales desarrollos legales a nivel estatal, sobre algunas de las más relevantes orientaciones internacionales sobre la educación y, finalmente, sobre los desarrollos que ha realizado FEAPS en el ámbito educativo.

Antes de comenzar, debemos afirmar claramente y hacer hincapié en que la educación inclusiva hoy no es ya una cuestión de debate, es una cuestión de derecho de la persona; así se expresa, como luego se indica, en la Convención de la ONU sobre derechos de las personas con discapacidad, que ha sido ratificada por España (BOE 21 de abril de 2008), y en la propia declaración sobre educación que la Junta Directiva de FEAPS aprobó en 2004.

MARCO LEGISLATIVO

- **QUÉ DICE LA CONSTITUCION**

La Constitución española, como norma fundamental, aprobada en 1978, proclama su voluntad de *“proteger a todos los españoles en el ejercicio de los derechos humanos, sus culturas y tradiciones, lenguas e instituciones. Promover el progreso de la cultura y de la economía para asegurar a todos una digna calidad de vida”* (preámbulo).

También expresa claramente que son los individuos, la sociedad y los gobiernos los que están implicados en la educación.

En su capítulo segundo (derechos y libertades), se recoge que: *“los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circuns-*

tancia personal o social” (artículo 14).

Asimismo en el Artículo 27, que hace especial referencia a la educación, se recoge *“todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales...”*

También indica que *“la enseñanza básica es obligatoria y gratuita. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes....”*.

Ahondando un poco más, se recoge en el artículo 49 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”*.

- QUÉ DICE LA LOE (Ley Orgánica de Educación - mayo 2006)

Tal y como se recoge en la Constitución, es competencia del estado regular normas básicas para el desarrollo del artículo 27 (educación), a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia.

En el año 2006, se aprueba la última Ley de Educación, que desde su preámbulo ya recoge tres principios fundamentales.

El primero consiste en la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo. Tal y como indica la ley en este apartado *“se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades. Al mismo tiempo, se les debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado que lo requiera como a los centros en los que están escolarizados. En suma, se trata de mejorar el nivel educativo de todo el alumnado, conciliando la calidad de la educación con la equidad de su reparto”*.

El segundo principio consiste en la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo: “...la responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no sólo recae sobre el alumnado individualmente considerado, sino también sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes, las administraciones educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto, responsable última de la calidad del sistema educativo”. Asimismo se recoge que “resulta necesario atender a la diversidad del alumnado y contribuir de manera equitativa a los nuevos retos y las dificultades que esa diversidad genera. Se trata en última instancia de que todos los centros, tanto los de titularidad pública como los privados concertados, asuman su compromiso social con la educación y realicen una escolarización sin exclusiones, acentuando así el carácter complementario de ambas redes escolares, aunque sin perder su singularidad”.

El tercer principio consiste en un compromiso con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años. Se señala la importancia de la flexibilidad del sistema educativo, “la exigencia que se plantea de proporcionar una educación de calidad a todo el alumnado, teniendo al mismo tiempo en cuenta la diversidad de sus intereses, características y situaciones personales, obliga a reconocer una capacidad de decisión que afecta tanto a su organización como a su modo de funcionamiento. Aunque las administraciones deban establecer el marco general en que debe desenvolverse la actividad educativa, los centros deben poseer un margen propio de autonomía que les permita adecuar su actuación a sus circunstancias concretas y a las características de su alumnado, con el objetivo de conseguir el éxito escolar de todos los estudiantes”. “La actividad de los centros docentes recae, en última instancia, en el profesorado que en ellos trabaja, conseguir que todos los jóvenes desarrollen al máximo sus capacidades, en un marco de calidad y equidad, convertir los objetivos generales en logros concretos, adaptar el currículo y la acción educativa a las circunstancias específicas en que los centros se desenvuelven, conseguir que los padres y las madres se impliquen en la educación de sus hijos, no es posible sin un profesorado comprometido en su tarea. Por una parte, los cambios que se han producido en el sistema educativo y en el funcionamiento de los centros docentes obligan a revisar el modelo de la formación inicial del profesorado y adecuarlo al entorno europeo”.

En el desarrollo de la ley en el capítulo referido a principios y fines de la edu-

cación, recogemos en los principios: *“la calidad de la educación para todo el alumnado independientemente de sus condiciones y circunstancias. 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, con especial atención a las que deriven de discapacidad.... la flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado...”*.

En su título II, sobre Equidad en la educación, se habla del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, y se recoge que *“las administraciones dispondrán de los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente ley”*. *“La atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se regirá por los principios de normalización e inclusión”*.

- LA CONVENCIÓN DE LA ONU SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

La Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU (ver <http://www.convenciondiscapacidad.es/>) ha sido ratificada por España en abril de 2008 (BOE 21 de abril), con lo que España se obliga al cumplimiento de los derechos que en esta Convención se señalan (a diferencia de otras propuestas internacionales que son recomendaciones no prescriptivas para los Estados que las asumen).

Se expone a continuación un extracto de los principios que guían esta Convención:

- El respeto a la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas.
- La no discriminación.
- La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad.
- El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas.

- La igualdad de oportunidades.
- La accesibilidad.
- La igualdad entre el hombre y la mujer.
- El respeto a la evolución de las facultades de los niños y niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.

El artículo 24 recoge el derecho a la educación inclusiva a todos los niveles, así como a la enseñanza a lo largo de la vida. Se cita íntegro a continuación:

“1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

- a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;*
- b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;*
- c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.*

2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que:

- a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;*
- b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;*
- c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;*

- d) *Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;*
- e) *Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.*

3. *Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. A este fin, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas:*

- a) *Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares;*
- b) *Facilitar el aprendizaje de la Lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas;*
- c) *Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.*

4. *A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de signos o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.*

5. *Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad”.*

MARCO DE DECLARACIONES Y ORIENTACIONES

La educación es una preocupación permanente de todos los Gobiernos y de diferentes Organismos Internacionales, y sin ninguna duda también ocupa una mención especial la importancia de la educación de las personas con discapacidad. El derecho a la educación es un derecho reconocido para todas las personas (“Toda persona tiene derecho a la educación”), como queda recogido en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y, como se acaba de ver, en la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. La educación es asimismo un instrumento indispensable para proteger otros derechos humanos, instalando el andamiaje necesario para una buena salud, la libertad, la participación social... “Allá donde se garantiza el derecho a la educación, mejora el acceso de la gente a otros derechos y su disfrute de ellos” (Informe de seguimiento de la EPT - Educación Para Todos - en el mundo. UNESCO 2002).

Existen diferentes Organismos Internacionales, Foros, Declaraciones donde se recoge la importancia de la educación. En los párrafos que siguen se extrae información de los siguientes:

- a) Declaración Sunberg (1981)
- b) Declaración de Jomtien (1990)
- c) Declaración de Salamanca (1994)
- d) Fórum educativo mundial (2000)
- e) Declaración de Lisboa (2007)
- f) Conferencia Internacional de Educación (2008)
- g) Educación inclusiva. De las palabras a los hechos (Foro Europeo de la Discapacidad, 2009)

a) DECLARACIÓN SUNBERG. TORREMOLINOS, 1981

Se aprobó en 1981, Año Internacional de las Personas con Discapacidad, en el

marco de la “Conferencia Mundial sobre las Acciones y Estrategias para la Educación, Prevención e Integración” organizada por el Gobierno de España en Colaboración con la UNESCO, que tuvo lugar en Torremolinos del 2 al 7 de noviembre de 1981. En esta declaración, se recoge que *“los poderes públicos, las organizaciones competentes y el conjunto de la sociedad tienen que tener presente al concebir cualquier tipo de actividad a corto y largo plazo sobre la situación de los minusválidos los principios fundamentales de participación, integración, personalización, descentralización (sectorización) y coordinación interprofesional”*. Principios que, sin duda, continúan vigentes bajo otra denominación.

Asimismo esta declaración -documento normativo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)- en su Artículo 6º recoge: *“Los programas en materia de educación, de formación, de cultura, y de información deberán formularse con miras a integrar a las personas impedidas en el entorno ordinario de trabajo y de vida. Tal integración deberá comenzar lo más pronto posible en la vida de la persona. Para prepararla, y en tanto que no se haya realizado, las personas impedidas sea cual fuere su situación personal, deberán recibir una educación y una formación adecuada (en instituciones, en familia, en el medio escolar, etc.)”*.

Por otra parte en su Artículo 7º se recoge que *“...los gobiernos en cooperación con las organizaciones no gubernamentales, tendrán la responsabilidad de proceder a una detección precoz y a un tratamiento adecuado. Deberán elaborarse programas educacionales apropiados a partir de los primeros años de la infancia. La información y la orientación de los padres constituirán una parte importante de esos programas”*. Y en su Artículo 8º se recoge: *“Deberá incrementarse la participación de la familia en la educación, la formación, la readaptación y el desarrollo de todas las personas impedidas. Se proporcionará la asistencia adecuada para ayudar a la familia a asumir sus funciones en esa esfera”*.

También cabe mencionar el Artículo 9º que dice: *“Los educadores y los demás profesionales responsables de los programas educacionales, culturales y de información deberán estar calificados para ocuparse de las situaciones y las necesidades específicas de las personas impedidas. Por lo tanto, su formación deberá tener en cuenta esa necesidad y sus conocimientos deberán actualizarse periódicamente”*.

b) DECLARACIÓN DE JOMTIEN. (TAILANDIA , 1990)

“Declaración Mundial de Educación Para Todos. La satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje”. En esta Declaración, en su Artículo I sobre “La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”, apartado 3, se recoge: *“La educación básica es más que un fin en sí misma, es el cimiento para un aprendizaje permanente y para el desarrollo humano, sobre el cual los países pueden construir sistemáticamente niveles y tipos más avanzados de educación y capacitación”*.

En su Artículo III “Universalizar el acceso y promover la equidad”, recoge en el apartado 1: *“La educación básica debería proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos. Para este fin habría que aumentar los servicios de educación básica de calidad y tomar medidas coherentes para reducir las desigualdades”*; y en su apartado 5 se expresa: *“Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas discapacitadas demandan atención especial. Es preciso tomar medidas para facilitar a las personas impedidas igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo”*.

c) CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: ACCESO Y CALIDAD. (SALAMANCA, 1994)

Sin duda marca un punto de inflexión para la educación especial. La Conferencia aprobó la “Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales“ un marco de Acción. Se inspira en el principio de integración, la necesidad de actuar con miras a conseguir escuelas para todos, es una contribución para lograr la educación para todos y dotar a las escuelas de más eficacia educativa. En la actualidad es un referente obligado para poder desarrollar políticas educativas inclusivas.

En el Artículo 2 se recoge: *“Creemos y proclamamos que:*

- *Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.*
- *Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios.*

- *Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades.*
- *Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades”.*
- *Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos, además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo”.*

Por otro lado, el Artículo 3 recoge: “Apelamos a todos los gobiernos y les instamos a:

- *dar la más alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de sus sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales;*
- *adoptar con carácter de ley o como política el principio de educación integrada, que permite matricularse a todos los niños en escuelas ordinarias, a no ser que existan razones de peso para lo contrario;*
- *desarrollar proyectos de demostración y fomentar intercambios con países que tienen experiencia en escuelas integradoras;*
- *crear mecanismos descentralizados y participativos de planificación, supervisión y evaluación de la enseñanza de niños y adultos con necesidades educativas especiales;*
- *fomentar y facilitar la participación de padres, comunidades y organizaciones de personas con discapacidad en la planificación y el proceso de adopción de decisiones para atender a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales;*
- *invertir mayores esfuerzos en la pronta identificación y estrategias de intervención, así como en los aspectos profesionales;*

- *Garantizar que, en un contexto de cambio sistemático, los programas de formación del profesorado, tanto inicial como continua, estén orientados a atender las necesidades educativas especiales en las escuelas integradoras”.*

Sin duda el mensaje de Salamanca ha calado hondo en todo el mundo y ha sido un referente para muchos países y diferentes organizaciones.

Diez años después de esta Declaración, en 2004, diferentes autores que impulsaron la Declaración hacen una valoración y prospectiva, y se recogen algunas opiniones e ideas de interés, como “... *la realidad educativa es mucho menos permeable a los cambios de lo que la mayoría quisiéramos y por esa razón debe ser el ámbito principal en el que debemos seguir profundizando con ahínco, así como en los procesos de índole social y política que permitan movilizar la determinación y la voluntad para conseguir que las administraciones competentes, los centros escolares y el profesorado en su propia aula incorporen una visión y práctica escolar inclusivas. Con ello estaremos caminando en la senda de promover una mayor igualdad de oportunidades, reducir la discriminación de los grupos sociales más desfavorecidos, y lograr un mayor bienestar y calidad de vida de los alumnos*” (Echeita y Verdugo, 2004). Otras opiniones como la de Lena Saleh (2004) “... *se aprecia una preocupación y cierta resistencia a la hora de hacer avanzar el principio de inclusión en la agenda de las reformas educativas*”. Climent Giné (2004) dice diez años después “... *por un lado los avances me parecen innegables, pero el riesgo de estancamiento se me antoja también preocupante. ... La sociedad debe convencerse de que lo importante es el cambio de actitudes y éste es un camino lento, que sólo se logrará incrementando el espacio y las oportunidades de convivencia en la escuela y en la comunidad*”. Por último, una opinión de Rafael Mendía (2004) “... *la Declaración de Salamanca es un referente permanente y todavía vigente en muchos de sus puntos fundamentales..., después de un tiempo de reposo o de sedimentación del discurso pedagógico, puede constituir un programa de acción en nuestra sociedad como marco de acción para una educación del siglo XXI. Los grandes cambios requieren grandes ciclos...*”

d) FÓRUM EDUCATIVO MUNDIAL DE DAKAR (2000)

Constituye un compromiso colectivo. Se asumen compromisos internacionales, por parte de los gobiernos, de regular con leyes oportunas para poder garantizar una educación para todos. Marca la diferencia entre el debate tradicional sobre “la

integración” y la visión sobre “la inclusión”. La UNESCO reiteró su implicación y compromiso con la tarea de continuar con el mensaje de Salamanca. Se recoge: *“El verdadero desafío es asegurar una amplia visión de ‘Educación para todos’ como un concepto inclusivo que tenga reflejo en las agencias y en las estructuras nacionales de financiación. Educación para todos debe tomar en consideración las necesidades de los pobres, y los más desaventajados, incluidos los niños que trabajan, los que viven en zonas rurales remotas, los nómadas y las minorías étnicas y lingüísticas, así como los niños y jóvenes afectados por conflictos, con Sida o con cualquier otro problema de salud; y aquellos con necesidades especiales de aprendizaje...”*

“La inclusión de los niños y jóvenes con necesidades especiales... y otros excluidos del sistema educativo, debe ser una parte integral de la estrategia para lograr la Educación Primaria Universal (UPE) en el 2015...”

“Para atraer y mantener a los niños y jóvenes marginados, el sistema educativo debe responder con flexibilidad. Los sistemas educativos tienen que ser inclusivos, buscando activamente a quienes no están escolarizados y respondiendo flexiblemente a las circunstancias y necesidades de todos los aprendices...”

Se establecen una serie de objetivos para 2015, que sin duda, tal y como se recoge en diferentes informes de seguimiento de la Educación para todos, serán difíciles de conseguir.

Sin duda en la actualidad se aboga por un modelo de **educación inclusiva** que a criterio de Cynthia Duk supone *“un cambio significativo tanto a nivel de la educación regular, como de la educación especial que es necesario intencionar mancomunadamente, creando progresivamente las condiciones que permitan introducir las transformaciones que se requieren, a partir del análisis de cada contexto y de los recursos disponibles”* (El enfoque de la educación inclusiva).

Es importante entender la educación especial como un conjunto de servicios y recursos de apoyo orientado a la educación regular en beneficio de todos los alumnos, contribuyendo al desarrollo de una educación de mayor calidad para todos.

La UNESCO define la educación inclusiva como *“hacer efectivos para todos los niños, jóvenes y adultos los derechos a la educación, la participación y la igualdad de oportunidades, prestando especial atención a aquellos que viven en*

situación de vulnerabilidad o sufren cualquier tipo de discriminación". Por otro lado, es preciso señalar que inclusión significa que durante todo el proceso escolar es importante identificar y eliminar las barreras que surgen para la participación social y el aprendizaje. Asimismo la inclusión educativa también se identifica como la promoción de una escuela común y comprensiva, como parte del movimiento de "Educación Para Todos" (Ainscow, Booth y Dyson, 2006).

Sin duda la inclusión es un desafío para los sistemas educativos y para todos los profesionales que trabajan por una calidad en educación. Un modelo inclusivo, tal y como señalan diferentes autores, puede contribuir a favorecer una mayor cohesión social y a promover la aceptación de las diferencias.

Es importante recordar, como señalan Ainscow y Booth, que la inclusión no es un estado fijo, sino un proceso continuo que debe llevar a los centros a examinar su cultura escolar, sus políticas y sus prácticas, con el objeto de detectar barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos.

Existe una herramienta que proporciona una serie de indicadores que permiten a los centros escolares su autoevaluación y avanzar hacia culturas, planes de acción y actuaciones prácticas inclusivas, se trata del '*Index for Inclusion*' (Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva).

"La noción de inclusión no es algo propio del sistema educativo, más bien debería estar en armonía con la noción de una sociedad inclusiva que aprecia ese valor y en la que cada miembro de ella tiene su lugar. Los costes sociales de la exclusión, estigmatización, segregación, alienación, quedan más allá de la responsabilidad del sistema educativo, y hay que buscarlos en la ética de la sociedad en su conjunto. La inclusión está impulsada y dirigida por valores y son nuestros valores y creencias los que modelan la política y la cultura que tenemos y que queremos" (UNESCO).

e) DECLARACIÓN DE LISBOA (2007)

El día 17 de septiembre de 2007 se celebró la Audiencia titulada "Jóvenes Voces: Encuentro sobre Diversidad y Educación", organizada por el Ministerio de Educación portugués y la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial en el marco de la Presidencia portuguesa de la Unión Europea.

La “Declaración de Lisboa: Opiniones de los Jóvenes sobre Inclusión Educativa” es el resultado de las propuestas consensuadas entre los jóvenes con necesidades educativas especiales de educación secundaria, formación profesional y enseñanza superior de 29 países.

La Declaración contiene lo expuesto por los delegados de los países participantes durante la sesión plenaria, que tuvo lugar en la ‘*Assembleia da Republica*’, acerca de sus derechos, necesidades, retos y recomendaciones para conseguir una educación inclusiva satisfactoria.

Esta Declaración está en consonancia con otros documentos europeos e internacionales en el ámbito de las necesidades educativas especiales, como la “Resolución del Consejo relativa a la integración de los niños y jóvenes minusválidos en los sistemas educativos ordinarios” (CE, 1990), la “Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales” (UNESCO, 1994), la “Carta de Luxemburgo” (programa Helios, 1996), “Resolución del Consejo sobre la igualdad de oportunidades en educación y formación para los alumnos y estudiantes con discapacidad” (CE, 2003) y “La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad” (Naciones Unidas, 2006). Se insertan a continuación parte de los textos referentes a las propuestas y opiniones de los jóvenes con discapacidad participantes:

a). Los jóvenes expusieron sus DERECHOS:

- *Tenemos derecho a ser respetados y a no ser discriminados. No deseamos compasión, queremos ser considerados como futuros adultos que vivirán y trabajarán en entornos normalizados.*
- *Tenemos derecho a las mismas oportunidades que el resto de personas, pero con los apoyos que requieran nuestras necesidades. Ninguna necesidad debería ser ignorada.*
- *Tenemos derecho a tomar nuestras propias decisiones y elecciones. Nuestras voces necesitan ser oídas.*
- *Tenemos derecho a ser independientes. Queremos tener la posibilidad de fundar una familia y tener un hogar. Muchos de nosotros deseamos poder ir a la universidad. Además aspiramos a trabajar y no queremos estar*

separados de las personas sin discapacidad.

- *La sociedad debe conocer, comprender y respetar nuestros derechos.*

b). Los jóvenes expusieron con claridad las principales MEJORAS educativas que han experimentado:

- *En general hemos recibido los apoyos adecuados. Pero es preciso seguir avanzando.*
- *Mejora el acceso a los edificios. Frecuentemente los temas relacionados con la accesibilidad del entorno son materia de debate.*
- *Aumenta la sensibilidad de la sociedad hacia la discapacidad.*
- *Las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) están mejorando y los libros digitales son de mayor calidad.*

c). Los jóvenes destacaron los RETOS y las NECESIDADES para el futuro:

- *Los requisitos de accesibilidad varían según cada persona. Existen diferentes barreras en la educación y en la sociedad dependiendo de las distintas necesidades individuales, por ejemplo:*
 - *En las clases y en los exámenes algunos necesitamos más tiempo.*
 - *En ocasiones precisamos personal de apoyo en el aula.*
 - *Necesitamos disponer del material adaptado en el momento preciso.*
- *La libertad de elección de materias o estudios algunas veces está condicionada por la accesibilidad de los edificios, de los materiales (equipamiento, libros) y de un desarrollo tecnológico insuficiente.*
- *Necesitamos adquirir competencias y destrezas útiles para nosotros y nuestro futuro.*
- *Demandamos un asesoramiento apropiado durante nuestra educación respecto a lo que podemos hacer en el futuro teniendo en cuenta nuestras necesidades.*

- *Persiste la falta de conocimiento sobre la discapacidad. En ocasiones los profesores, el resto del alumnado y algunos padres tienen actitudes negativas hacia nosotros. Las personas sin discapacidad deberían saber que pueden preguntar si quien tiene una discapacidad necesita o no ayuda.*

d). *Los jóvenes expresaron sus opiniones sobre EDUCACIÓN INCLUSIVA:*

- *Es muy importante dar la oportunidad a cada uno para elegir qué tipo de educación desea.*
- *La educación inclusiva es la mejor si las condiciones son las óptimas para nosotros. Debe haber apoyos y recursos suficientes, así como docentes con formación adecuada. Los profesores han de estar motivados, bien informados y deben comprender nuestras demandas. Requieren una buena formación, deben saber preguntar lo que necesitamos y estar coordinados correctamente durante toda nuestra escolarización.*
- *Vemos muchos beneficios en la inclusión: adquirimos más habilidades sociales, vivimos mayores experiencias, aprendemos a manejarnos en la vida real y podemos interactuar con todos los amigos con o sin discapacidad.*
- *La educación inclusiva con apoyos especializados individuales es la mejor preparación para la educación superior. Los centros específicos servirían de ayuda a la hora de informar a las universidades acerca de la asistencia que precisamos.*
- *La educación inclusiva es mutuamente beneficiosa para nosotros y los demás.*

e). *Los Jóvenes CONCLUYERON:*

Somos los constructores de nuestro futuro. Necesitamos eliminar las barreras que hay en nuestro interior y las del exterior. Debemos crecer más allá de nuestras discapacidades, solo así el mundo nos aceptará mejor.”

(http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm)

f) CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN (CIE) (GINEBRA, 2008)

En noviembre de 2008 tubo lugar la cuadragésima octava Conferencia Internacional de Educación donde los Ministros de Educación, Jefes de Delegación y Delegados de 153 Estados Miembros (entre los que está España), junto con representantes de 20 organizaciones intergubernamentales, 25 ONGs, fundaciones y demás instituciones de la sociedad civil han debatido sobre el lema “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”.

Entre otros muchos aspectos, en la declaración final (UNESCO, 2008a), se expresa: *“...hacemos un llamamiento a los Estados Miembros para que adopten el enfoque de la educación inclusiva en la concepción, la aplicación, el seguimiento y la evaluación de las políticas educativas, como medio para acelerar aún más el logro de objetivos de la Educación Para Todos (EPT) y para contribuir así a la construcción de sociedades más inclusivas. Con este objetivo en mente se puede concebir el concepto más amplio de educación inclusiva como un principio rector general para reforzar la educación para el desarrollo sostenible, el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y un acceso a las oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad para todos los niveles de la sociedad, de modo que se apliquen los principios de la educación inclusiva”*

En el denominado documento de referencia de esta Conferencia (UNESCO, 2008b), previo a la celebración de la misma y distribuido a todos los participantes para su debate, se expresa al inicio: *“La educación inclusiva es un proceso que entraña la transformación de las escuelas y otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños, tanto varones como niñas... El proceso educativo se lleva a cabo en muchos contextos, tanto formales como no formales, en las familias y en la comunidad en su conjunto. Por consiguiente, la educación inclusiva no es una cuestión marginal, sino que es crucial para lograr una educación de calidad para todos los educandos y para el desarrollo de sociedades más inclusivas”*.

Más adelante, sobre el concepto de inclusión se indica: *“El debate sobre la educación inclusiva y la integración no se refiere a una dicotomía entre políticas y modelos de integración e inclusión -como si se pudiera integrar sin incluir o incluir sin integrar-, sino más bien a determinar en qué medida se está avanzando en el entendimiento de que toda escuela tiene la responsabilidad moral de*

incluir a todos y cada uno. En los últimos quince años aproximadamente el concepto de educación inclusiva ha evolucionado hacia la idea de que todos los niños y jóvenes, no obstante las diversidades culturales, sociales y de aprendizaje, deberían tener oportunidades de aprendizaje equivalentes en todos los tipos de escuelas. El centro de atención se sitúa en la creación de entornos inclusivos, lo cual implica: a) el respeto, la comprensión y la atención a la diversidad cultural, social e individual (respuesta de los sistemas educativos, escuelas y docentes a las expectativas y necesidades de los alumnos); b) el acceso en condiciones de igualdad a una educación de calidad; y c) la estrecha coordinación con otras políticas sociales. En todos estos puntos se deben tomar en cuenta las expectativas y las demandas de las partes interesadas y los actores sociales” (UNESCO, 2008b).

g) FORO EUROPEO DE LA DISCAPACIDAD (EDF): EDUCACIÓN INCLUSIVA. DE LAS PALABRAS A LOS HECHOS (FEBRERO, 2009)

El Foro Europeo de la Discapacidad (EDF) es el órgano central del movimiento de la discapacidad Europeo y representa los intereses de 50 millones de europeos con discapacidad y sus familias. Un grupo diverso, compuesto por personas con discapacidad y sus familias que van desde la discapacidad física y sensorial a la intelectual, de los problemas de salud mental a personas con discapacidades múltiples y complejas.

El EDF ha participado activamente en las negociaciones de la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad incluyendo el artículo 24 que se considera núcleo de la Convención e ilustra el cambio de paradigma para las personas con discapacidad, ahora titulares de derechos que les confieren plena participación en todos los aspectos de la vida.

El EDF declara: *“La educación debe ser reconocida como un derecho fundamental que implica que las personas con discapacidad tienen derecho a recibir educación de la misma calidad que cualquier otra persona, en un entorno que tenga en cuenta sus necesidades. Con el fin de lograr este objetivo, las políticas y la legislación deben abordar el acceso, no sólo a las escuelas, y universidades sino también a todas las demás oportunidades de educación desde una perspectiva de aprendizaje permanente”.*

El documento *“Educación inclusiva. Pasar de las palabras a los hechos”* (Foro Europeo de Discapacidad, 2009) señala entre otras las siguientes cuestiones:

“Las buenas prácticas y competencias en relación con la educación especial deben ser adaptadas para trabajar en los sistemas generales de educación, y deberían inspirar nuevas herramientas pedagógicas”.

Más adelante aclara la diferencia entre la integración y la inclusión:

“Incluso en las escuelas existe confusión entre la integración y la inclusión. La integración es una cuestión de ubicación de los estudiantes con discapacidad en las escuelas en donde tienen que adaptarse a la enseñanza y aprendizaje existentes y a la organización de la escuela. La inclusión, por otra parte, requiere la adaptación del sistema a fin de satisfacer las necesidades de los alumnos y los estudiantes con discapacidad. El entorno, la enseñanza, el aprendizaje y la organización del sistema escolar y educativo deben ser sistemáticamente modificados a fin de eliminar las barreras a los alumnos con discapacidad de modo que puedan alcanzar los mayores logros académicos y sociales”

“La inclusión es más amplia e implica un cambio progresivo y la adaptación del sistema educativo, de tal manera que todo el mundo pueda tener sus necesidades satisfechas y prosperar”.

“...para cambiar el sistema y garantizar la inclusión de los alumnos con discapacidad en las escuelas, debe producirse una revolución en la mente de la gente, incluyendo a las familias y las organizaciones de las personas con discapacidad, además de las autoridades públicas, directores de escuelas, personal y sindicatos”.

“...desde la perspectiva de los derechos humanos, la educación inclusiva no debe considerarse sólo como una obligación, sino también como una oportunidad para educar a todos los niños en los derechos humanos y en el respeto de todos”.

Insta también a tomar como referente la “Declaración de Salamanca” y a la posterior orientación de la UNESCO cuando los Estados desarrollen nuevos planes de acción o legislen en materia de educación:

“Los estados deben velar por una transición a un sistema de educación inclusiva a través de planes de acción con objetivos concretos”.

Desde el Foro se citan medidas concretas que favorecen el proceso hacia la

inclusión educativa (flexibilidad en la financiación, coordinación entre ministerios o consejerías, proyectos de intercambio de buenas prácticas, prioridad a los aspectos que favorecen la inclusión en la formación del profesorado, cooperación internacional, programas individualizados, flexibilidad en los planes de estudios, recursos y apoyos aplicación de las TIC ...).

5. PRINCIPIOS IDEOLÓGICOS

En el documento “Modelo Educativo: Una aproximación axiológica de transdisciplina y pensamiento complejo”, auspiciado por Edgar Morin, pensador francés referente del paradigma de la complejidad, se define modelo educativo de la forma siguiente: *“Un modelo educativo es un conjunto de supuestos de base agrupados en torno a un principio organizador que define la estructura del modelo en cuestión. El principio organizador está definido por los fines que el acto educativo persigue o el tipo de ser humano que se pretende formar. Los supuestos de base, a su vez, están conformados por la concepción que se tiene de la naturaleza humana y del conocimiento, así como por las estrategias empleadas para educar que contempla el modelo”*.

Desde esta perspectiva, la propuesta de FEAPS (un modelo en permanente construcción, que ha de ser expresión de la deliberación del movimiento asociativo, una deliberación comprometida con los valores) esboza la misión que debe tener la educación, fruto de una comprensión de lo que nos hace humanos, asentada en los paradigmas que FEAPS asume: el concepto de discapacidad intelectual, el modelo de calidad de vida, los valores, todo ello centrado en la persona y en la promoción de sus proyectos de vida en un entorno justo de convivencia en el que la persona vive y se apoya y al que la persona contribuye a su enriquecimiento integral.

La educación se expresa en la complejidad de la relación entre personas, con mayores o menores competencias de base, que interactúan y aprenden en un contexto socio cultural determinado y con la guía, planificada y reflexionada desde una base de valores y conocimientos didácticos y metodológicos, de personas que apoyan el proceso educativo y que están formadas explícitamente para ello.

En ese sistema complejo se entrecruzan escenarios y personas que expresan, de modo no intencional pero real, una narrativa determinada, una manera de decir y expresar acerca de las cosas, de las creencias, de las actitudes... Al alumnado se le ve y se le piensa de una determinada manera.

También a la discapacidad que expresa alguno de esos alumnos, tanto en el tiempo de su infancia como en el de la vida adulta, se le adhiere una concepción concreta: las personas desarrollan una forma de entender lo que le ocurre a quien presenta una discapacidad intelectual. Y también a la sociedad en la que esa persona, con o sin discapacidad, vive y de la que forma, debe formar, parte.

Por lo tanto, siguiendo lo apuntado al principio de este epígrafe, en los próximos apartados antes de llegar a analizar la misión de educar se va a comenzar analizando la concepción que se ostenta en relación con el ser humano, que se educa a lo largo de toda su existencia, la concepción en relación con la discapacidad, que en algún momento o modo puede expresar, y en relación con la sociedad en la que ese ser humano vive y se desarrolla.

LA CONCEPCIÓN DE SER HUMANO

¿Qué es lo que nos hace seres humanos? ¿La inteligencia?

En el Código Ético de FEAPS (2004), en su capítulo 1, se dice lo siguiente en relación a este tema:

“La esencia de lo humano se asienta en la consideración de cada persona como portadora de valor por sí misma, con poder de desarrollo y crecimiento permanentes sea en el grado que sea, y en la consideración del ser humano como tal ser en unión del otro. Ambos aspectos entretreídos en complejidad -la individualidad y la pertenencia al colectivo humano- configuran la vida de cada uno de nosotros.

La persona lo es; sin más, siempre y en toda circunstancia. Y nunca deja de serlo, ni parcialmente por el hecho de disponer de mayor o menor competencia de ningún tipo o de mayor o menor poder; sea de la clase que sea. Se es persona en plenitud permanentemente, en cualquier tiempo y lugar, y sin condiciones; no hay grados en la condición de persona, nadie es más o menos persona que nadie, ser persona no admite grados, ser persona no depende de los contextos en los que uno se exprese.

Además la persona surge y forma parte indiscutible del colectivo de la humanidad; no es posible lo humano individual sin la humanidad, lo humano colectivo. El reconocimiento de la persona con discapacidad intelectual como igual es condición imprescindible para hacer realidad la dignidad. El ser humano despliega sus competencias no solo por un mandato biológico predeterminado sino por el mandato de la interacción con sus congéneres asentados en entornos culturales concretos. El ser humano es expresión de la complejidad no sólo en cuanto a su potencialidad de desarrollo y expresión sino en cuanto a su potencialidad de relación” (p. 9).

Frente a la consideración anclada en nuestra cultura occidental, fruto en parte del pensamiento aristotélico, de que la inteligencia es el factor por excelencia diferenciador de lo humano, hay otras corrientes filosóficas y psicológicas que señalan la interacción humana como el hecho fundamental de la existencia humana:

M. Buber (1970) “El hecho fundamental de la existencia humana no es ni el individuo en cuanto tal ni la colectividad en cuanto tal. Ambas cosas, consideradas en sí mismas, no pasan de ser formidables abstracciones. El individuo es un hecho de la existencia en la medida en que se edifica con vivas unidades de relación. El hecho fundamental de la existencia humana es el hombre con el hombre”. (pág. 146)

J. Habermas (2002) “Dado que el ser humano ha nacido ‘inacabado’ en un sentido biológico y necesita la ayuda, el respaldo y el reconocimiento de su entorno social toda la vida, la *incompletud* de una individuación fruto de secuencias de ADN se hace visible cuando tiene lugar el proceso de individuación social. La individuación biográfica culmina con la socialización. Lo que convierte, sólo desde el momento del nacimiento, a un organismo en una persona en el pleno sentido de la palabra es el acto socialmente individualizador de acogerlo en el contexto *público* de interacción de un mundo de la vida compartido subjetivamente.” (pág. 52).

Además de los anteriores, José Antonio Marina comenta lo siguiente, dentro de una exposición sobre la inteligencia ética: “*Hace poco leí un libro titulado ‘El hombre más inteligente del mundo’.* Se refería a Kasparov, el campeón de ajedrez. Era una afirmación ridícula. También lo habría sido aunque afirmara, cosa que se repite mucho, que el hombre más inteligente del mundo ha sido Einstein. ¿Y por qué no Nelson Mandela, que tras 20 años de cárcel supo olvidar sus agravios

para conseguir la reconciliación de su país? ¿Por qué no Thomas Paine o Martin Luther King o cualquiera de las personas que han luchado por la dignidad del ser humano? Supongan que en vez de haber mantenido durante milenios que la meta de la inteligencia era la verdad, hubiéramos dicho que era la justicia. Todo nuestro sistema educativo, todo nuestro sistema de prestigios, habría estado dirigido a fomentarla. Hubiera sido una sabia decisión. Pero no, elegimos el camino cognitivo, privilegiamos el conocimiento por encima de la bondad, la contemplación sobre la acción, y ahora comprendemos que nos hemos equivocado. Nuestra cultura aumenta sin parar su nivel científico, técnico, económico, mientras disminuye nuestra capacidad para resolver problemas afectivos, personales, familiares, políticos. Tenemos que cambiar las cosas. Necesitamos inventar, educar, transmitir una inteligencia para la felicidad personal y para la felicidad política”.

No cabe con estos pensamientos minusvalorar a una persona por su menor cociente intelectual, por ejemplo, o por sus limitaciones en el funcionamiento de la vida diaria. La persona lo es sin más, sin condiciones, pase lo que pase: somos humanos por ser con otros. Y esto, entre otras cosas, tiene implicación también para el aprendizaje, aprendemos de los otros y con los otros, frente a alguna concepción del aprendizaje que casi totalmente lo limita a una tarea en soledad, o al menos más en un entorno privado que público.

La esencia de lo humano, la humanidad plena -de todo ser humano- se gesta básicamente en tres componentes en interacción: Poder, afecto, y valoración y respeto.

- **Poder:**

El ser humano lo es en cuanto tiene poder de afectar el entorno, poder de modificar su contexto vital y sociocultural. La comunicación es una de las primeras expresiones de poder del ser humano: un bebé con apenas un mes de vida ya muestra poder de afectar el entorno cuando, según evidencia la investigación, moviendo sus piernecitas (que interceptan una célula fotoeléctrica) es capaz de animar un móvil que está delante de él, y es consciente de su pérdida de poder, dando muestras de malestar, cuando al desactivar la célula él ya no tiene el poder de mover el móvil a distancia. La enseñanza y fomento de la autodeterminación individual, el *empowerment* son esenciales en la conformación del ser humano y por tanto la educación deberá plantearse qué papel debe tener en el fomento de este poder.

- **Afecto:**

Ningún ser humano puede crecer sin estar en un entorno de afecto positivo. En experimentos clásicos sobre el afecto se ha observado claramente cómo los chimpancés bebés a quienes les separan de sus mamás y les ponen con ‘mamás’ de alambre y de lana, cuando tienen una situación de sensación de peligro se agarran a la ‘mamá’ de lana, que les ofrece más sensación de calidez, aún cuando el biberón que les alimenta lo tenga la ‘mamá’ de alambre.

- **Valoración y respeto:**

Como antes se señalaba estamos inmersos en una cultura que durante siglos ha otorgado a la inteligencia el valor supremo de lo humano, de modo que aquellas personas que tenían limitaciones en su funcionamiento eran ‘minusvaloradas’. Pero cualquier ser humano lo es por encima de sus limitaciones o competencias, y necesita la valoración en igualdad y el respeto como ser humano pleno de las demás personas. Todas las personas necesitamos sentir esa relación Tú-Yo que señala Martin Buber (1998), una relación de simetría, de reciprocidad y confianza mutua.

LA CONCEPCIÓN DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Con la aportación del actual concepto de discapacidad intelectual de la AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) (Luckasson, 2002) se aborda la discapacidad de una manera diferente y aporta elementos novedosos en la percepción de las dificultades de los alumnos y en cual debe ser la mejor respuesta a esas dificultades.

Con esta concepción, la discapacidad intelectual va más allá de los déficits individuales y se comprende en base a la relación de la persona con el entorno físico, social y cultural. Además, se reconoce que la persona no tiene solo limitaciones sino también fortalezas.

El énfasis está en el concepto de apoyo, los apoyos son claves para mediar entre la persona y su entorno, y son determinantes para mejorar su funcionamiento en el entorno. De hecho, un axioma de esta conceptualización de la discapacidad intelectual es que toda persona, tenga las limitaciones que tenga, puede progresar si cuenta con el apoyo adecuado. Esto impone una responsabilidad necesaria en la comunidad educativa, pues si el alumnado con estas necesidades (y esto es generalizable a cualquiera, ocurra lo que ocurra) no progresa no puede esgrimirse el

argumento de que eso es derivado de la discapacidad, en ningún caso.

La educación de alumnado con necesidades especiales de apoyo derivadas de discapacidad intelectual no se asienta por tanto meramente en las limitaciones de la persona sino en la persona en su conjunto, con sus puntos fuertes y sus necesidades y en el entorno en el que esa persona se desenvuelve. Desde esta perspectiva, la educación ha de orientarse a los contextos naturales frente a su desarrollo solo en el interior de los muros de la escuela.

LA SOCIEDAD Y EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN

El modelo educativo no puede verse desgajado de un modelo social, de una manera de entender la sociedad. En este sentido, en FEAPS se apuesta por un modelo educativo centrado en la persona y en su interacción significativa y valorada con su entorno social, un entorno que sea justo, en línea con la definición de Paul Ricoeur de ética como *“anhelo de vida realizada con y para los otros en instituciones justas.”*

No es neutra la inclusión. No es lo mismo estar incluidos, por ejemplo, en una sociedad dominada por la tiranía, donde los valores imperantes fueran la ‘pureza de la raza’, el individualismo, la competitividad por encima de la persona, que estar incluidos en una sociedad alimentada por la democracia real, por la justicia social, por la excelencia moral, por la solidaridad, por la igualdad. En este sentido la educación tampoco puede ser neutra. La educación ha de estar al servicio de la construcción y el desarrollo de una sociedad justa, solidaria y democrática, que alimente la cohesión social, el sentimiento positivo, la comprensión de lo humano, el desarrollo humano en un entorno social, físico y cultural que debe cuidar y respetar. Pero actualmente esto dista aún de ser una realidad en el día a día de la práctica educativa.

En opinión de algunos autores, hoy día y en ciertos contextos estaríamos inmersos en una misión implícita (no expresada públicamente) de la educación que puede expresarse como sigue: conseguir personas que estén al servicio de la producción y la economía (Foster, 2004), y esto es muy diferente a una educación centrada en asegurar el crecimiento personal orientado a la construcción de un proyecto vital en un marco de contribución social y de excelencia moral. Dice así Foster (2004, 186): *“La escuela como organización ha llegado a ser vista de un modo casi totalmente instrumental: como una herramienta para lograr aquellas*

metas sociales que se estiman importantes en un periodo particular pero casi siempre centrándose en el desarrollo de un ciudadano productivo y disponible para un empleo. Esta visión instrumental relegaría, entonces, a menudo a las escuelas a ser herramientas de la economía, y aunque la educación en sí misma pareciera permanecer universalmente valorada como un bien inherente, la escuela como organización llegaría a ser valorada por lo que ella pudiera alcanzar en relación, en gran medida, con la economía.” Este mismo autor (Foster, 2004, 185) escribe unos párrafos antes: “El logro de la excelencia en las escuelas, por ejemplo, depende no de añadir valor o cambiar las culturas sino del desarrollo de una comunidad de profesionales de la práctica que alienten en cada uno de ellos una actividad virtuosa. Sin embargo, la agenda modernista tiende a contrarrestar los esfuerzos comunitarios en lograr prácticas de excelencia a causa del énfasis en el logro individualista orientado por fuerzas económicas”.

Como se puede observar, obviamente tiene gran relevancia la cultura imperante en la sociedad, el modelo social presente, en la determinación de los modelos y políticas educativas. Y si bien parece cierto que se detecta en algunos casos un trasfondo de una educación basada implícitamente en la economía, también se abren paso políticas educativas basadas en la ética (Furman, 2003).

LA CIUDADANÍA PLENA

Hace muy pocos meses se les preguntó a unos jóvenes australianos, con parálisis cerebral, qué pensaban sobre la ciudadanía y cómo veían en ellos mismos este concepto. Todos ellos plantearon que como ciudadanos aspiraban a contribuir con su vida a la sociedad, jugar un papel activo, ser aceptados por los otros, vivir con dignidad y respeto, así como también perseguir sus sueños y pasiones. Y también acertadamente se planteaban que no vale con que ellos reconozcan su papel como ciudadanos, sino que la sociedad debe tener voluntad real de relacionarse con ellos, y quizá éste es, algunos así lo dicen, el verdadero requisito de ciudadanía: mantener relaciones significativas con los demás (Yeung y cols., 2008).

Pero también ciudadanía plena se expresa en la suma de participación, pertenencia y derechos y deberes. Y estos tres ámbitos están muy relacionados con dimensiones del modelo de calidad de vida de Schalock y Verdugo (2003): la autodeterminación, la inclusión y los derechos.

- **Participación:**

En este ámbito sería un concepto similar a lo que supone el ejercicio de la

autodeterminación: tener algo que ver en lo que ocurre alrededor, ser actor en la vida propia, tener poder social e individual para transformar el mundo, ser agente. El poder de la comunicación y de la comprensión del mundo es un poder básico y es la puerta de entrada a la verdadera participación.

- **Pertenencia:**

Hace referencia a la inclusión. Inclusión en las mentes de la gente, no sólo en los lugares donde está la gente. La verdadera pertenencia -inclusión- se da cuando existen redes sociales, de mayor o menor grado de intimidad, en las que las relaciones se establecen en grado de igualdad, reciprocidad, confianza y respeto.

- **Los derechos y deberes de ciudadanía:**

La ciudadanía plena no sólo se construye con las políticas sociales, con las acciones de las organizaciones, sino también con la enseñanza activa de ciudadanía a cada persona, tenga las capacidades que tenga. Y los derechos y deberes son un ámbito en el que aún queda mucho por hacer en relación con las personas con discapacidad intelectual, no tanto en cuanto a leyes y normativas, que sí existen como antes se observó, sino sobre todo en el ejercicio cotidiano de los derechos básicos, en igualdad con las personas sin discapacidad.

LA CALIDAD DE VIDA

La educación debe ser un elemento clave en el proyecto de felicidad de las personas. Fomentar una plena humanidad junto con una ciudadanía plena ofrece a la persona las mejores oportunidades y competencias para desarrollar un proyecto de felicidad personal, su proyecto de vida. La educación debería tener un papel activo en este proceso. En este sentido, la educación ha de promover las competencias necesarias para poder perseguir las mayores cotas de calidad de vida. Educar para una vida de calidad supone mejorar determinados aspectos personales (por ejemplo, autodeterminación, conducta adaptativa), pero también supone adaptar el contexto, definiendo mecanismos de acceso a la sociedad que permitan a la persona con discapacidad intelectual una mayor participación. FEAPS ha asumido el modelo de calidad de vida de Schalock y Verdugo (2003) y desde ese modelo se pueden orientar muy adecuadamente las prácticas educativas para asegurar que se alimentan competencias que tienen sentido para una vida buena (en el sentido ético) adulta, una vida plena y feliz.

La felicidad puede entenderse como sentirse bien, el disfrute de actos logrados, de lo ya conseguido, “estoy feliz con mi nueva casa”, “me encanta mi trabajo”,

“cómo he disfrutado con esta película”, “¡me ha tocado la lotería!” Esta es la que se denomina corriente hedonista.

La felicidad es algo más que el mero hecho de sonreír o reír. Y para ella puede haber varias rutas (ver, por ejemplo, Seligman, 2005). Una ruta para la felicidad es tener una ‘**Vida agradable**’, que sería la felicidad en base a emociones positivas sobre el pasado (satisfacción), en el presente (placeres tales como comerse un helado, o sentir la brisa del mar) y sobre el futuro (esperanza, optimismo).

Otra ruta para la felicidad sería el ‘**estar absorto**’, enganchado en una actividad placentera, perdiendo el sentido del tiempo, con sensación de logro y de control. Son los momentos de ensimismamiento en algo que nos supone un reto, que nos apasiona, que nos extasia. Mientras estamos en ese estado no somos conscientes, pero luego nos produce una sensación muy placentera.

Otra ruta para la felicidad es enganchar tanto como sea posible nuestros talentos personales y fortalezas con nuestro trabajo, nuestro tiempo libre y de juego, nuestras relaciones con el resto. Esto es lo que se refiere a menudo como ‘**vida buena**’, usar las propias fortalezas tan a menudo y tan fructíferamente (con provecho) como sea posible en el trabajo, en las relaciones y en el ocio.

El concepto de ‘**vida significativa**’ añade otro componente: usar las fortalezas propias al servicio de algo más allá de uno mismo, encontrar significado y propósito en la vida.

Frente a la vertiente hedonista de la felicidad se expresa también *eudaimonía*, que implica que la felicidad también reside en tener propósitos en la vida, anhelo por alcanzar los sueños, aunque no lleguen a veces a lograrse. Según Ryan, Huta y Deci (2008): “El concepto de eudaimonía, generalmente, es definido como vivir una vida humana completa, o la realización de los potenciales humanos valorados” (139-140). También estos mismos autores señalan que la eudaimonía se refiere “a un modo de vivir, no a un estado psicológico o a un resultado. Específicamente, es un modo de vivir que se enfoca a lo que intrínsecamente merece la pena a los seres humanos” (147).

Una clave de la educación, sería en este sentido el apoyo a proyectos de felicidad, a generar propósitos para una vida buena. Desde la perspectiva de la ética, podríamos decir que la educación tendría mucho que ver en proporcionar competencias para con el apoyo necesario hacer real la vida anhelada, con y para los

demás, en instituciones justas (tal y como Paul Ricoeur define la ética). Este planteamiento es muy cercano a las propuestas de la planificación centrada en la persona (PCP).

LA MISIÓN DE EDUCAR

Según Aristóteles *“la educación consiste en dirigir los sentimientos de placer y dolor hacia el orden ético”*.

Edgar Morin fue comisionado por la UNESCO para generar una reflexión acerca de la educación y cómo debería plantearse en el futuro. En ese marco Morin (1999) expresó: *“Educar para comprender las matemáticas o cualquier disciplina es una cosa, educar para la comprensión humana es otra; ahí se encuentra justamente la misión espiritual de la educación: enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad”*.

Al hablar de modelo educativo, hablamos de la importancia de la educación en general y de la respuesta educativa escolar en particular. Es una reflexión acerca de dónde se educa, para qué se educa. Se educa sin duda para la vida y participando de la propia vida. Se educa para la comprensión del mundo y para la vida en sociedad, para que cada persona pueda ser “dueña de su propia vida”. Por ello es importante educar en lo social, desde la participación social. Las acciones educativas, destinadas a desarrollar en cada persona el máximo de sus capacidades, deben ser realizadas desde la participación social y en interacción con personas del entorno, semejantes en edad. Acciones educativas que deben estar enmarcadas dentro de una ética adecuada y de unas creencias y actitudes hacia la persona con discapacidad, respeto, trato digno, valor de la persona. Acciones educativas que permitan adquirir destrezas adecuadas para la vida, acciones educativas que enseñen a toda la sociedad la importancia y valor de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo. Acciones educativas respetuosas con las personas. Rita Jordan (2008), experta en trastornos del espectro autista y educación, expresa así su idea de la educación: *“La educación es más que meramente otro ‘tratamiento’. Es el modo en que a los ciudadanos se les enseñan los valores, la comprensión, el conocimiento y las habilidades que les capacitarán para su plena participación en su comunidad; es la puerta para la plena inclusión social”*. (p.11)

La educación deberá servir para desplegar lo humano, fomentar las capacidades

necesarias para ser agentes en la construcción del proyecto de vida que genere las máximas cotas de felicidad. Dicen así Arbea y Tamarit (2003): *“El sentido de la educación depende del tipo de planteamiento que, aún no conscientemente, nos hagamos; por un lado, podemos considerar el fin educativo centrado en el presente, en la dotación en el momento que corresponda de unos contenidos concretos de conocimiento; desde otro punto de vista, podemos considerar la educación con una finalidad proyectada al futuro vital del niño, en donde la mera inyección de conocimientos desdibuja su sentido si no persigue cierto impacto en el desarrollo de una vida mejor. En este caso la acción educativa persigue el sueño de servir, de ser útil, para lograr una vida percibida plena, satisfactoria, digna y en búsqueda activa de entornos justos en los que convivir. En nuestra opinión, defendemos que la educación alcanza más su verdadero sentido finalista en esta visión de futuro”*.

Para FEAPS la misión de educar, desde estas perspectivas, consistiría en:

Conseguir que las personas tengan poder para, con los apoyos necesarios, construir, desplegar y defender su proyecto vital en contextos de convivencia justos, contribuyendo a la riqueza humana y contribuyendo a la transformación hacia una sociedad de excelencia moral.

Debe quedar claro que educación y escolarización no es lo mismo. La educación es un proceso que abarca toda la vida, es un proceso de socialización, implica una concienciación cultural y conductual. Estamos en un proceso permanente de aprendizaje a lo largo de la vida. El sistema escolar ofrece educación en una etapa importante de la vida de las personas, etapa clave que sin duda va a marcar su futuro y el futuro social; intenta transmitir ideas, valores, conceptos, competencias e información utilizando metodologías que ayuden a comprender el mundo, y lo hace de manera sistemática y regulada. Sin duda a través del sistema escolar es la forma en la que una sociedad transmite y conserva su existencia colectiva.

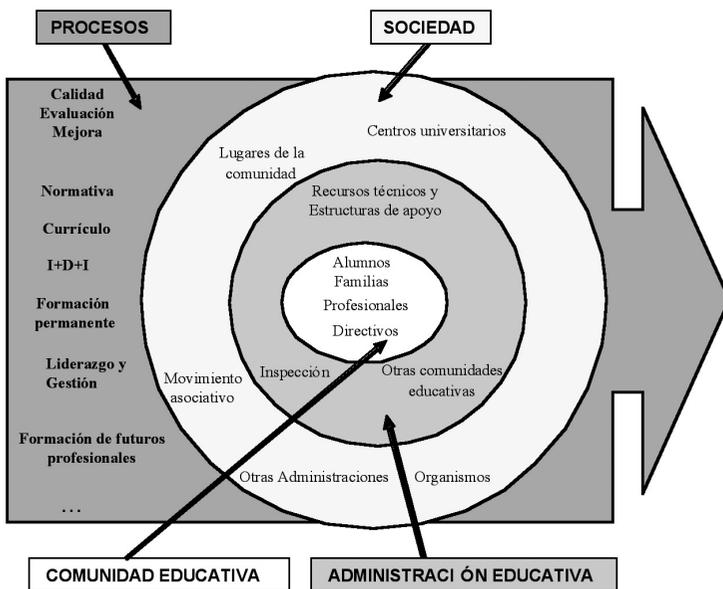
6. CLAVES

Como ya se indicó en la introducción, en este capítulo se exponen las claves esenciales de la propuesta ideológica planteada en el anterior capítulo. Son las grandes claves que deben considerarse y abordarse para favorecer que “La

Educación que queremos” se exprese en estrategias y acciones orientadas a la transformación de la sociedad y de la educación en general.

Dice un proverbio africano que “para educar a un niño hace falta a toda la tribu”. En nuestro caso podemos decir que para educar a un niño toda la sociedad ha de estar comprometida. El sistema educativo es un sistema complejo, en cuyo núcleo central está el alumnado, su familia y los profesionales de la educación. Este núcleo está inserto en un entorno social que responde a un modelo social determinado y un modelo educativo coherente con ese modelo social. Este modelo educativo emana de las leyes y recomendaciones existentes, de la investigación educativa y de los principios y valores asumidos por FEAPS.

EL SISTEMA EDUCATIVO



Este sistema incluye dentro de su ámbito todas las redes de relación e interacciones entre la **comunidad educativa** (alumnado, familias, profesorado y/o profesionales, equipos directivos y otros agentes), la **administración educativa** (teniendo en cuenta, por un lado, que el marco normativo va a determinar la estructura del sistema educativo y el enfoque curricular y, por otro, la importancia de los procesos en: la formación, la evaluación, la investigación, liderazgo y gestión y la coordinación entre administraciones) y **la sociedad** en general (los lugares de la comunidad que ofrecen servicios a cada ciudadano, los centros universitarios, otras Administraciones y organismos tales como los que se ocupan de los sistemas de salud y servicios sociales, los movimientos sociales o asociativos).

La disposición de los elementos de este mapa intenta reflejar de una forma no exhaustiva ni lineal los elementos que se consideran más claves para que “La Educación que queremos“ y que FEAPS respalda y desea, tenga éxito.

6.1. COMUNIDAD EDUCATIVA

6.1.1. Agentes

Los alumnos, las familias, los equipos directivos y los profesionales son los principales agentes de cambio que constituyen la comunidad educativa, sin la cual el cambio no se producirá. Cada uno de ellos tiene sus particulares necesidades, expectativas e intereses legítimos que el sistema tiene que garantizar. Pero además de estos agentes, en la comunidad educativa se han de considerar otros aspectos de la propia organización y características de los centros.

• Alumnado

Siempre es necesario tener presente a cada alumno de manera singular, tener claro que se trata de educar para poder conseguir el máximo desarrollo personal y social y poder disfrutar de una vida de calidad. A lo largo de la etapa escolar, se le ha de preparar para una vida adulta tan independiente y autónoma como sea posible y que le permita tener destrezas y competencias para seguir aprendiendo a lo largo de la vida y para conseguir avanzar en el propósito de una vida buena. Pero también se ha de educar en el entorno y adaptarlo a las necesidades del alumno.

Siendo lo más importante las personas a educar, cualquier respuesta escolar debe de constituir un apoyo a las mismas. Por tanto no se puede plantear la educación en disyuntivas tales como si se da en centros ordinarios o especiales, sino

pensar en los apoyos que necesita la persona en cada etapa de su vida para su desarrollo pleno. Los centros, los profesionales, los recursos..., deben convertirse en apoyos para el desarrollo de las personas. Creemos en un modelo educativo que desarrolla acciones educativas más allá de los centros, de las aulas; acciones educativas participando de entornos comunitarios; acciones educativas que se recogen en el itinerario educativo de cada persona. La escuela no es solo lo que esta entre los muros, no se necesitan forzosamente paredes ni pupitres para educar y aprender.

Es importante considerar a los alumnos, con o sin discapacidad, como grupo natural de apoyo.

Los alumnos son en sí mismos usuarios del sistema y por lo tanto, es en ellos en los que se tienen que ver los resultados. Resultados personales significativos y valorados que impliquen crecimiento como personas, como ciudadanos, mejora en calidad de vida, en felicidad. Por otro lado, el alumnado tiene que tener el derecho a participar en la organización, gestión y evaluación del sistema. Es preciso escuchar profundamente sus expectativas e ilusiones para conocer qué vida desean y hacerles competentes para acercarse a ella, para ser ciudadanos plenos, para sentirse incluidos en la sociedad y ser críticos y agentes de transformación de la misma.

El principio de individualización es una clave importante, pone en el centro al alumno. Desde esta perspectiva, la acción educativa no se centra en la discapacidad, en el déficit, en la acción especializada. Se trata de crear sistemas, aulas, que hagan sitio a todos los niños y niñas, que respeten todas sus diferencias; sistemas que ayuden a descubrir la riqueza de la diversidad humana, a reconocerla, respetarla y promover cooperación y ayuda. Esto es posible si todos los agentes adquieren un compromiso y creen en un modelo que promueve inclusión en vez de exclusión y segregación.

• **Familias**

Las familias también tienen que ser profundamente escuchadas, desde un plano de respeto y confianza. Para ello, es esencial el tipo de relaciones que se establezcan con el profesorado. En un informe sobre este asunto, en el ámbito de la educación de alumnado con trastornos del espectro de autismo se señala: *“Crear las condiciones para un entorno de colaboración hogar-escuela comienza con el reconocimiento de que la cooperación padres-profesional es algo que va más allá*

de la legislación, y que las condiciones interpersonales son la base para una implicación significativa de las familias (...). El fundamento para esa relación debe basarse en una voluntad de escucha por parte de los profesionales, en el reconocimiento de que la confianza es un elemento básico de la cooperación, en la aceptación y reconocimiento de los valores de la persona” (Simpson y cols., 2003).

Las familias, además, han de tener un papel protagonista, participando en igualdad con el resto de la comunidad educativa, colaborando en la organización, gestión y evaluación del sistema, además como cliente, ya que son los tutores de sus hijos menores de edad y por tanto con derecho y poder para valorar el sistema y sus resultados de acuerdo con sus propias necesidades, intereses y expectativas. A fin de cuentas ellas tienen el derecho constitucional de elegir el tipo de educación que quieren para sus hijos y ellas deciden a qué colegio llevan a sus hijos.

En el informe previo al Congreso Internacional de Ginebra celebrado en 2008 se indica, en relación al papel de las familias, lo siguiente:

- *“Las familias y las comunidades tienen derecho a participar y pueden contribuir de múltiples formas. En particular conocen a sus hijos mejor que los profesionales.*
- *El logro de la participación de las familias y la comunidad es un proceso gradual basado en la confianza. La participación de los grupos marginados requiere un esfuerzo especial.*
- *Las familias y los grupos comunitarios pueden en ocasiones adoptar un papel de vanguardia como activistas de la educación inclusiva.*
- *Los derechos de las familias a la participación pueden incorporarse a la legislación o en el sistema de administración de la escuela.*
- *Las comunidades también pueden participar satisfactoriamente en la administración de la escuela o del sistema educativo en su conjunto.”*

• Profesionales

Los profesionales (docentes o no), como agentes de primera fila a la hora de proporcionar el servicio, son los responsables más directos para que “La Educación que queremos” tenga éxito, más allá de los medios y recursos de que

se disponga (en escuelas casi sin paredes ni otros recursos funcionan y han funcionado muy buenos modelos). Ellos son los que tienen que sentir, y actuar en consecuencia, como parte de una red de apoyos al servicio de cada uno de los alumnos, de las familias y de un modelo social.

El docente y otros profesionales de la educación han de estar comprometidos con el alumnado, para lo cual deben centrar su intervención en las características individuales y en las necesidades de las personas a las que educan, y no tanto en los programas a desarrollar. Deben comprender las diferencias y el valor de cada alumno y alumna como persona; que todos pueden aprender si se descubre el estilo de aprendizaje individual y las capacidades y talentos. Es importante que los profesionales que intervienen en el día a día tengan expectativas con el alumnado que presenta discapacidad intelectual, que crean y confíen en sus posibilidades de aprendizaje, desarrollo y convivencia. Las actitudes, expectativas, la confianza y nivel de formación de los profesionales constituyen factores clave en el desarrollo de las políticas de inclusión.

Deben asumir un modelo de sociedad inclusiva, que tiene en cuenta el respeto a las diferencias, los derechos humanos y la igualdad de oportunidades, y comprender los principios de una escuela para todos. Asimismo es importante disponer de una filosofía de la educación acorde a un modelo inclusivo.

En un modelo de educación inclusiva es necesario un profesorado que se implique en el trabajo en equipo, que realice un trabajo entre un equipo de profesionales, con apoyo entre compañeros. Es importante que se vayan estructurando redes entre profesionales, y que sea un estímulo para el desarrollo profesional. Es importante *“la circulación horizontal del conocimiento y que los participantes se vinculan en relaciones que trascienden al propio centro”* (López, 2008). Esta forma de trabajo permite combatir el aislamiento del profesorado. En una escuela inclusiva se necesita de la *cooperación entre profesionales y no una concepción individualista de la enseñanza*; y se concibe la enseñanza como un modo de hacer aprender a otros aprendiendo uno mismo. Una escuela inclusiva exige profesionales comprometidos en actitudes y en la acción para el cambio, que su método de trabajo se base en la reflexión compartida y la toma de decisiones para mejorar.

Los roles de los profesionales en la educación han de revisarse; son necesarios

otros roles más allá del técnico, como por ejemplo el rol de consejero, indagador de recursos educativos en la comunidad, colaboración en la planificación para el proyecto de vida del alumno, coordinación de los apoyos.

Es importante una formación acorde a todo ese conjunto de roles, especialmente una formación en actitudes y en comportamiento ético. Asimismo, es importante una formación en educación inclusiva. Ello lleva a solicitar una reorientación en los planes de formación y capacitación de los profesionales. Entre otros aspectos, debe orientarse su competencia y su formación en *“capacidad para comprender las necesidades personales desde el lugar de otro; confianza en sí mismo, transmitiendo seguridad con su actitud; equilibrio y estabilidad emocional; capacidad para adaptarse a situaciones diferentes; ser flexible; ser creativo y enseñar a desarrollar la capacidad de crear e investigar”* (Hernández de la Torre, 2003).

• Equipos directivos

El liderazgo es clave para el éxito de la educación. La dirección de los centros y su equipo son los responsables de liderar y gestionar adecuadamente todos los procesos que garanticen el buen funcionamiento y la mejora del modelo en un centro concreto y con unas personas concretas, recogiéndolo en el proyecto educativo de centro.

En relación con su papel en asegurar realmente una escuela inclusiva un reciente estudio informa del hallazgo siguiente: *“El factor que resalta por encima de todos era la creencia del director acerca de que los niños con autismo podrían incluirse en clases ordinarias. Específicamente, esta creencia positiva correlacionaba con las actitudes de los directores hacia la inclusión”* (Horrocks y cols, 2008).

• Otros agentes que intervienen en la comunidad educativa

Se han de establecer las condiciones que hagan posible el desarrollo de una educación inclusiva. Los principales protagonistas de estos procesos, que trabajan en el ámbito de las necesidades específicas de apoyo educativo, deberían desarrollar y difundir proyectos que garanticen el intercambio de buenas prácticas. Ya se han mencionado a los principales agentes de cambio que constituyen la comunidad educativa: alumnos, familias, equipos directivos y profesionales. Además, deben implicarse otros agentes:

- **Equipos de Apoyo Externos** que orientan a los profesionales de atención directa, que conocen las necesidades de los centros educativos, tanto de los profesionales como del alumnado y de sus familias y que promueven acciones para la mejora en la intervención educativa.
- **Organizaciones** que trabajan en favor de las **personas con discapacidad**, no sólo como interlocutores relevantes para la administración educativa, sino también como recurso y apoyo a la inclusión. Asociaciones que pertenecen a FEAPS ya han puesto en marcha acciones concretas en este sentido, dirigidas a alumnos, familias y profesionales.
- **Autoridades locales** que también deberían implicarse en el desarrollo y difusión de proyectos que favorezcan la inclusión.

6.1.2. Organización escolar.

Apostamos por centros que garanticen la igualdad, que incluyan a todos los agentes implicados (profesionales, familias y alumnado...) en la planificación y en la toma de decisiones, de una manera real; que estructuren y flexibilicen el currículum pensando y dando respuesta a las necesidades del alumnado que escolarizan; con estrategias metodológicas diseñadas en función del alumnado.

Centros educativos que tienen en cuenta las características de todos los alumnos y alumnas a la hora de definir su proyecto educativo, donde se incluyan valores, objetivos, prioridades de actuación, acción tutorial y, en su proyecto curricular, que recojan criterios pedagógicos y didácticos, opciones metodológicas para dar respuesta a todo el alumnado para conseguir resultados personales, proyectos que, sin duda, aseguren la coherencia y continuidad en la intervención de los profesionales en base a unas creencias, valores y formas de intervención. En definitiva centros en los que desde sus principios a sus prácticas, se vea impregnada una filosofía de inclusión. No podemos olvidarnos que una educación inclusiva podrá promover vidas adultas inclusivas, de lo contrario será imposible pensar en proyectos personales, en calidad de vida. Centros pensados en las personas a las que tienen que educar para ser ciudadanos en el futuro, que apuesten por un modelo social inclusivo y que ofrezcan igualdad de oportunidades y de participación a todos y todas.

6.2. ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

6.2.1 Marco normativo

La administración educativa, como agente esencial de cualquier cambio educativo, debe legislar con la finalidad de crear un marco normativo comprometido con los valores de la inclusión, valores que hagan posible el desarrollo de medidas en todos los ámbitos del sistema educativo, la planificación de recursos y la disposición de una financiación que los garantice y que avale, de esta forma, el desarrollo real de una educación inclusiva para todos y todas.

La educación se debe fundamentar sobre la visión de un proceso de mejora integral de la persona, orientada hacia una acción armónica integral en que se basa la educación personalizada.

El concepto de educación resulta poco tangible para desarrollar un modelo de referencia, por lo que es necesario buscar los aspectos del proceso educativo que resulten más tangibles. Al definir sus características, estructura y orientación al logro se consigue visualizar, de alguna manera, el modelo educativo. Entre los tangibles más destacados podemos citar: la estructura del sistema educativo, el centro educativo (dirección, organización, supervisión), el currículo, la orientación..., y entre los procesos tangibles: la formación, la calidad, la investigación e innovación pedagógica.

• Estructura del sistema educativo

Los centros como estructuras básicas para promover la educación enmarcarán su actuación según la normativa administrativa que les regula en los aspectos más esenciales. Pero también disponen y deben disponer de un margen de autonomía de tal manera que su configuración será el marco normativo del modelo referencial y, además, estará acomodado al contexto (social, educativo, familiar) que influirá en los aspectos determinantes. Todos estos aspectos vendrán recogidos en documentos como proyecto educativo, reglamento de régimen Interno, normas de convivencia, proyecto curricular, las diferentes programaciones de planificación, evaluación, etc. De esta manera se constituyen los instrumentos esenciales de que dispondrá la Administración para implantar de manera efectiva un modelo educativo basado en los principios inclusivos.

- **Enfoque curricular**

El currículo ha de ser único, abierto, flexible, integral.

Es importante desarrollar el enfoque curricular de las necesidades educativas especiales poniendo el acento en que es la escuela la que debe crear las condiciones necesarias para que todos los alumnos encuentren las respuestas que necesitan según sus características personales.

La perspectiva curricular debe tener un carácter interactivo entre las condiciones de los propios alumno y alumna y las características del contexto educativo en el que se manifiestan. Cada escuela deberá ofrecer una respuesta educativa personalizada y debe comprometerse con los resultados de todos sus alumnos, en mejora continua de sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

Se deberá avanzar en nuevos enfoques y métodos que den mayor relevancia a las diferencias y necesidades individuales y en cómo hacer para promover competencias significativas para el proyecto de vida de cada alumno.

Son necesarios currículos abiertos y flexibles que den respuesta a la diversidad y permitan tomar decisiones ajustadas a las diferentes realidades. Orientados hacia el desarrollo de personas competentes para el logro y mantenimiento de una vida plena, como ciudadanos. Un currículo basado en el logro de competencias desde el desarrollo de capacidades, el diseño de entornos educativos accesibles y la planificación de los apoyos oportunos para cada uno de los alumnos.

En el desarrollo del currículo será necesario conocer las necesidades y fortalezas de las personas para poder desarrollar al máximo sus capacidades individuales, sociales, emocionales e intelectuales. Se trata de que a través del aprendizaje cada alumno ó alumna consiga “RESULTADOS PERSONALES”, un crecimiento como persona, y no sólo de adquirir cosas en las que les entrenamos. Resultados personales en términos de calidad de vida.

No necesitamos un currículo que se centre en “recuperar y rehabilitar”, sino en “capacitar “. A la hora de educar no se trata solamente de aplicar métodos y técnicas sin más, sino también de ponerse en la situación de los demás y actuar desde posturas éticas (teniendo en cuenta una ética universal y los derechos de las personas tales como respeto, dignidad, privacidad, derecho a decidir...).

6.2.2. Procesos

• Formación

Es importante una formación acorde a todo ese conjunto de roles, especialmente una formación en actitudes y en comportamiento ético. Así mismo, es importante una formación en educación inclusiva. Ello lleva a solicitar una reorientación en los planes de formación y capacitación de los profesionales. Entre otros aspectos debe orientarse su competencia y su formación en *“capacidad para comprender las necesidades personales desde el lugar de otro; confianza en sí mismo, transmitiendo seguridad con su actitud; equilibrio y estabilidad emocional; capacidad para adaptarse a situaciones diferentes; ser flexible; ser creativo y enseñar a desarrollar la capacidad de crear e investigar”* (Hernández de la Torre, 2003)

La formación de los profesionales deviene un factor clave para los nuevos retos que se presentan.

- Formación inicial

Coordinación con las universidades para la formación inicial de maestros y otros profesionales (pedagogía, psicología, psicopedagogía...) desde un enfoque inclusivo y de atención a la diversidad con la incorporación de estrategias nuevas y/o metodologías que favorezcan la inclusión de los alumnos con discapacidad en las aulas y entornos ordinarios (tutorías por parejas, diseño universal del aprendizaje, sistemas alternativos y/o aumentativos de comunicación, trabajo cooperativo, adaptación de materiales de acceso al currículum, las TIC -Tecnologías de la Información y la Comunicación- resolución colaborativa de problemas, agrupamientos heterogéneos)

- Formación permanente de los profesionales en activo.

La inclusión depende en gran medida de las actitudes del profesorado hacia los alumnos con discapacidad intelectual, su opinión sobre las diferencias en las aulas su respuesta... El profesorado desempeña un papel vital a la hora de ampliar relaciones sociales significativas entre los alumnos y esto es crucial para los alumnos con necesidades especiales.

• Evaluación

Como proceso fundamental de mejora será necesaria una evaluación externa e

interna, orientadas por el modelo y coherentes con él. Entre otros instrumentos de este proceso están los servicios de inspección y apoyos técnicos de la administración (local, regional, estatal) como responsables de que el modelo se conozca en profundidad, se evalúe y mejore. Su función principal estará en apoyar y marcar la dirección, además de evaluar para mejorar.

• **Calidad**

Como apoyo a lo anterior, está la normativa que desarrolle y concrete el modelo y debería estar una herramienta (calidad) que ayude a todo el sistema, sobre todo a los centros, a conocer en qué sitio se encuentran y por dónde continuar su camino hacia un modelo ideal de escuela inclusiva. Y por qué no, que premie a los mejores extendiendo sus prácticas. O sea, un sistema de calidad educativa (ya hay varios como el premio Giner de los Ríos, el premio a la calidad educativa, los sistemas de calidad que se están implantando en distintas comunidades como el de la formación profesional y los IES en Castilla-La Mancha...).

• **Investigación**

Se considera la investigación como un instrumento fundamental que garantice la innovación y el cambio permanente hacia una educación para todos.

En este sentido, entre otras acciones, se considera importante constituir grupos de mejora ligados a la investigación e innovación, y a los centros de formación universitaria, que se encarguen de mantener actualizado todo el sistema y de que éste sea totalmente inclusivo.

• **Liderazgo y gestión**

En la implantación del modelo educativo deberán cuidarse especialmente los procesos de liderazgo, asegurando que son compartidos por todos los estamentos responsables del sistema educativo, servicios de inspección educativa, equipos directivos, consejos escolares, equipos docentes, departamentos, etc.

La gestión, entendida como el uso que se realiza de los recursos, entre los que cabe destacar: recursos humanos, materiales y funcionales, así como los propios de los componentes organizativos, debe impregnarse de los valores que promulgan nuestras propuestas educativas como proceso de cambio real hacia ámbitos inclusivos.

- **Coordinación entre administraciones: relaciones intra-administraciones y relaciones inter-administraciones**

Se requiere una coordinación que debe afectar a la propia estructura de la administración educativa y también a la interacción de las políticas educativas con las de otras administraciones: sanidad, servicios sociales, trabajo, etc.

De acuerdo con los principios fundamentales de la European Agency for Development in Special Needs Education, proponemos a la Administración:

Que amplíe las funciones de los centros específicos y los reconvierta en centros de recursos y apoyos a la educación inclusiva (planificación a corto y largo plazo de todas las formas y recursos de intervención.)

- Que apoye experiencias inclusivas y promueva planes piloto.
- Que promueva redes de escuelas.
- Que promueva planes de formación.
- Que promueva intercambios de experiencias y materiales entre escuelas.
- Que promueva planes de actividades extraescolares y coordinación entre ellas.
- Que financie la educación especial en consonancia con su objetivo.
- Que controle y evalúe los resultados de los alumnos con necesidades especiales.
- Que promueva actitudes positivas en educación.
- Que aproveche el potencial de las TIC para reducir las desigualdades en educación y apoye la inclusión mediante la respuesta a las necesidades específicas de los alumnos individuales.
- Que apoye la transición de la escuela al empleo mediante una legislación clara en conexión con el mercado laboral.
- Que dé autonomía a los centros en la financiación y en el desarrollo de su proyecto educativo.
- Que considere a la Confederación FEAPS y a las Federaciones de la Comunidades Autónomas, entidades importantes y seamos el referente y el

interlocutor con la Administración Pública.

- Que asuma nuestro modelo, que escuche nuestras aportaciones y nos invite a participar de forma activa en el diseño de la planificación de la educación.

6.3. SOCIEDAD

6.3.1. Universidades

Los centros educativos deberán coordinarse con las universidades para la formación inicial de maestros y otros profesionales (pedagogía, psicología, psicopedagogía...). La Universidad tendrá en cuenta las necesidades de los profesionales de la educación, para dar respuestas a la diversidad en las aulas, diseñando programas formativos adaptados, que les permitan mejorar su desarrollo profesional.

Se valora la necesidad de apoyar el papel de las universidades en los cursos de postgrado, y sería conveniente que las prácticas educativas de los profesionales en formación se ampliaran y que fuesen los propios profesionales de educación especial, el apoyo y referente para la formación. Los modelos educativos universitarios deben centrarse más en la realidad, ampliando la formación de los alumnos de cara a los nuevos modelos educativos de inclusión, y actualizando en los planes de formación el conocimiento sobre discapacidad intelectual y calidad de vida.

Igualmente es necesario que los profesionales en activo tengan una formación permanente, adaptando su práctica educativa a los modelos centrados en la inclusión. Es fundamental que desde este ámbito se trabaje la inclusión, ya que si los profesionales no abogan por ella, nunca se podrá lograr este modelo educativo basado en la calidad de vida y en la participación de las personas con discapacidad en la sociedad.

Es importante que se constituyan grupos de investigación y mejora ligados a la práctica, lo que permitiría establecer futuras líneas de actuación en la escuela para la mejora del sistema y de que este sea totalmente inclusivo.

Los docentes universitarios y los futuros profesionales que se dediquen al

mundo de la discapacidad deberían tener un acercamiento al ámbito real de la discapacidad; llevar a cabo periodos en prácticas, visitas a los centros, asimismo sería conveniente que contactasen con entidades, asociaciones, colegios, etc. para que, por ejemplo, las personas con discapacidad intelectual visitarán las universidades y centros de formación, y para ver la realidad social a la que se van a enfrentar.

6.3.2. Administraciones

La inclusión depende en gran medida de la búsqueda de estrategias de coordinación entre las administraciones y los centros educativos, fomentando la transversalidad.

La administración debería tener el compromiso de ofrecer todos aquellos apoyos y recursos necesarios para construir una escuela inclusiva en la que todos los niños y niñas aprendan y participen.

Las administraciones deben valorar y comprender a FEAPS (“ser la voz de las familias”) como un interlocutor válido a la hora de hacer propuestas y aportaciones a los borradores de los documentos que publica la administración y que afectan a nuestro colectivo. FEAPS es un importante recurso para la administración, y por consiguiente es promotor de “centros de apoyos y recursos educativos” para todos los centros educativos.

Serían necesarios equipos específicos de discapacidad intelectual para atender las necesidades de los alumnos, tanto en programas como intervenciones específicas, respondiendo a las demandas de los alumnos y de las familias, al igual que sucede con otros equipos especializados en discapacidad intelectual.

Esta última demanda conllevaría ampliar el personal especializado en los diferentes equipos de profesionales y en las propias administraciones educativas, sociales y sanitarias, para valorar con más objetividad los diferentes casos.

La administración debería fomentar espacios, puntos de encuentro y debate entre el Movimiento Asociativo y grupos de autogestores, a la hora de diseñar nuevos apoyos, recursos, perfiles profesionales, estrategias metodológicas... Nadie como las propias personas con discapacidad intelectual nos puede decir qué necesitan para aprender, para participar y convivir. Asimismo, se podría crear la

figura administrativa del Defensor de la Persona con discapacidad, recogiendo quejas, y siendo mediador de conflictos en cada comunidad en un ámbito inclusivo.

6.3.3. Lugares de la comunidad

Asumir este modelo inclusivo no sólo debe limitarse al aula, sino de forma más amplia debe alcanzar a toda la formación del individuo; trabajando en entornos reales, haciendo de éstos recursos educativos.

Para ello, se podrían promover acuerdos con instituciones locales para que incluyan al alumnado con discapacidad intelectual en la programación de las actividades extracurriculares.

El Movimiento Asociativo debería ser considerado como un recurso y apoyo a la inclusión, no solo como un interlocutor relevante para la Administración Educativa.

La sociedad del conocimiento requiere una escuela diversificada, flexible y comprensiva, con una metodología sensible a los ritmos diferentes de cada individuo, que elimine los valores imperantes en la sociedad neoliberal (individualismo, insolidaridad, consumismo, competitividad, narcisismo) para vivir en las aulas la democracia, el respeto, la solidaridad, la convivencia, la ética, la justicia, la dignidad, el amor, etc.

Por consiguiente todas las actividades de aula y extraescolares deben motivar el éxito escolar, la inclusión social, y la participación de todos.

FEAPS debe estar representada en los centros de educación ordinaria, a través de los organismos oficiales, por ejemplo en las AMPAS, para dar la visión del mundo de la Discapacidad.

Es necesario tener una inquietud permanente de sensibilización en cada distrito, pueblo, ciudad que atienda al colectivo de personas con discapacidad, con mayor aprovechamiento de los medios de comunicación, local, territorial y nacional, promoviendo programas de inclusión, incorporando experiencias ya establecidas en otros lugares.

6.3.4. Movimiento Asociativo (hacia dentro de FEAPS)

El asociacionismo ha sido históricamente promotor y agente de cambios sociales. Esa fuerza se ve reflejada en el Movimiento Asociativo FEAPS, promoviendo cambios, a favor de los derechos de las personas con discapacidad intelectual y sus familias. En este sentido, el Movimiento Asociativo debe hacer uso de esta pujanza para fomentar la puesta en marcha de un modelo educativo más inclusivo.

Es necesario por lo tanto, que se genere un compromiso entre todos los actores del Movimiento Asociativo para que esta propuesta se lleve a cabo. A su vez, este compromiso debe guiar al Movimiento Asociativo hacia una transformación que sea coherente con los principios que en este Modelo se proponen.

Para ello, es importante que el Movimiento Asociativo promueva una mayor participación interna logrando así un apoyo mutuo, siendo un movimiento fuerte y consistente ante la sociedad.

7. Y AHORA QUÉ

FEAPS deberá desarrollar, en coherencia con esta propuesta y tanto a un nivel de macrosistema (políticas educativas) como de las escuelas, estrategias y planes de acción para transformar el presente y acercarse al futuro anhelado que aquí se muestra.

Es preciso plantearse cómo lograr consolidar un modelo abierto de educación, un modelo para todos y para toda la vida, centrado en los proyectos de vida del alumnado, una educación no delimitada por espacios físicos, sino que se fortalece en el intercambio de experiencias y en el compromiso de dar poder al alumnado para enfrentarse a la vida. Esta propuesta tiene como propósito iniciar la discusión y fomentar la deliberación sobre el modelo de educación planteado, cuál es su realidad y perspectiva, cómo poder enmarcar la fotografía que se ha revelado.

Los planteamientos con los cuales se iniciaría esta discusión son:

Cambios en la Escuela:

- ¿Qué fin se busca al educar? ¿formar para qué? ¿Hacia donde va la educación?.
- Transformación de los Centros de Educación Especial.
- Marco escolar del alumno con necesidades específicas de apoyo educativo más allá de la escuela.

Políticas educativas:

- ¿Cuál es la normatividad y los requisitos institucionales de organización que este modelo requiere para lograr autorregularse?.
- ¿Cómo consolidar las redes interinstitucionales?.

Formación del profesorado:

- ¿Cómo fomentar las competencias docentes necesarias para este modelo?.

Participación de la comunidad:

- ¿Qué estrategias de actuación deben guiar los procesos?.

SEGUNDA PARTE

Situación actual en la Inclusión Educativa en España

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación de ha llevado a cabo gracias a la colaboración de FEAPS Andalucía, Fademga FEAPS Galicia, Federació Catalana Pro Persones amb Discapacitat Intelectual (APPS), FEAPS Madrid, FEAPS Castilla La Mancha y ASPRODES Salamanca (Castilla y León)

Hay que agradecer tambien la colaboración a las familias, alumnos y profesionales que con sus aportaciones ha hecho posible la obtención de resultados que se presentan en este informe.

Y, finalmente, hay que agradecer a todo el equipo de investigación del INICO, Mari Cruz Sánchez Gómez, María Gómez Vela, Francisca González Gil, Leire Lopo Martín, Patricia López García y Gerardo Echeita Sarrionandia, que han participado durante el desarrollo del trabajo de campo en las diferentes Comunidades Autónomas.

Introducción general a la investigación

La investigación que se presenta, “Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas” es el resultado de un convenio de colaboración entre el Instituto de Integración en la Comunidad de la Universidad de Salamanca (INICO) y la Confederación de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS) que unen objetivos comunes en la búsqueda de la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual y la de sus familias. Calidad de vida que debe procurar impulsarse desde el nacimiento en la familia, y en las escuelas, poniendo a disposición de padres y profesionales todos los apoyos que lleven necesariamente a la consecución de dicha meta.

El estudio nos informa sobre las percepciones que tienen los alumnos con discapacidad intelectual, los profesores y los padres sobre el proceso de escolarización que han vivido en las distintas instituciones educativas, teniendo en cuenta que todos ellos han estado en escuelas y colegios en donde la atención a la diversidad ha sido un principio educativo asumido por la legislación española. El objetivo final de la investigación es examinar y valorar la situación actual con la finalidad de introducir propuestas de mejora que sirvan para potenciar procesos encaminados a lograr una educación cada vez más inclusiva. Cuanto más inclusiva sea la escuela más inclusiva será la sociedad; y a la inversa, ya que son procesos recurrentes. No podremos aspirar a conseguir una sociedad inclusiva mientras no se generen cambios significativos en las escuelas basados en filosofías, culturas, políticas y prácticas inclusivas.

Las seis comunidades Autónomas que han participado en este estudio han sido Andalucía, Castilla y León, Castilla la Mancha, Cataluña, Galicia y Madrid. La información recogida de los tres grupos de alumnos, familias y profesores se ha

analizado a través de la técnica cualitativa utilizando la estrategia de grupos focales. Esto ha permitido establecer una relación con los asistentes a las sesiones a fin de conocer de cerca sus opiniones sobre las cuestiones relativas a las experiencias, logros, dificultades, relación con los profesores, alumnos y compañeros, rendimiento académico, características del proceso educativo a lo largo de su desarrollo personal y social así como propuestas de futuro. Los resultados han sido analizados por medio del programa NUDIST 6.0.

El informe Final de la Investigación se estructura en cuatro partes: Introducción teórica, Metodología, Resultados y Conclusiones. En la introducción teórica se hace un recorrido sobre cómo ha evolucionado el rol de las personas con discapacidad en el ámbito educativo hasta la actualidad. De esta manera se enmarca el punto de partida de la investigación. Posteriormente se profundiza en la metodología y el procedimiento seguido. El apartado de resultados constituye el núcleo del informe, en el cual se muestra la valoración de *la situación actual de la inclusión educativa* manifestada por los tres colectivos; alumnos, familias y profesionales. Finalmente se plantean las conclusiones del estudio y las orientaciones prácticas que de ellas se derivan.

Sección I. Introducción Teórica

1. MUCHOS SIGLOS DE SEGREGACIÓN, VARIAS DÉCADAS DE INTEGRACIÓN Y POCOS AÑOS DE INCLUSIÓN

Es necesario presentar una reflexión sobre las actitudes sociales respecto a la diversidad humana. Las diferencias han existido siempre. Diferencias en cuanto a comportamientos, aprendizajes, intereses, motivaciones, autonomía física, capacidades cognitivas, limitaciones sensoriales, dificultades en la comunicación, etc. Puede decirse que, en función del momento histórico, el tratamiento que se ha dado a las personas consideradas distintas se ajustaba a las concepciones sociales, económicas, geográficas y políticas imperantes.

Existe mucha literatura científica al respecto; bibliografía teórica e investigadora abordada desde distintas disciplinas como la Pedagogía, la Psicología, la Sociología, la Medicina y la Psiquiatría; se estudiaban las causas, los síntomas, el diagnóstico, la intervención, la rehabilitación o el tratamiento.

Personas diferentes, personas con denominaciones distintas a lo largo de la historia; desde inocentes, idiotas, anormales, imbéciles, débiles mentales, deficientes, minusválidos y disminuidos a personas con discapacidad. Un largo camino no siempre sencillo así como un recorrido lleno de luchas, avances, ánimos y desánimos; compromisos de los padres de las personas con discapacidad, de los mismos implicados, de profesionales e intelectuales comprometidos. Esfuerzos para que los organismos internacionales y europeos, los gobiernos y la sociedad reconozcan sus derechos y puedan ejercerlos en igualdad de condiciones que los demás.

Como consecuencia, las leyes educativas y sociales fueron asumiendo políticas de integración y de inclusión cada vez más amplias, de manera que la atención a las personas con discapacidad ha trascendido el mundo escolar para continuar más allá del contexto reglado al ámbito social general. A todo ello cabe añadir las esperanzas y expectativas que las innovaciones tecnológicas han creado favoreciendo una mejor calidad de vida.

El ciclo de los logros conseguidos hasta el momento actual se retroalimenta constantemente, con empeño, sin desaliento, estando atentos para que se avance y no se retroceda ni un paso en las metas logradas. Ni un paso atrás, como escribe el poeta dominicano Pedro Mira¹.

1.1. ¿Cómo se ha tratado a las personas diferentes a lo largo de la historia?

Las actitudes sociales han oscilado desde la segregación hasta la integración, desde las posturas más pesimistas hacia las más optimistas, desde la exclusión hasta la inclusión, desde la ignorancia hasta la información; en definitiva, desde un modelo no atencional hasta un modelo educativo que incluye a todos independientemente de sus características cognitivas, culturales y/o sociales.

Revisando algunas de las líneas divisorias de la historia de la Educación Especial, señalamos las que algunos autores han expuesto y que observamos que son clasificaciones cronológicas.

FLYNN Y ULICNI (1987)	PALMERO (1994)	ORTIZ (1995)
La etapa de la segregación restringida (E. Media-primerá mitad XIX)	La prehistoria o los antecedentes o las primeras experiencias	Antecedentes
El interés por la institucionalización y las clases especiales (hasta fin 2ª G. Mundial)	Era del progreso y de las instituciones	Siglo XIX
La especialización de las instituciones (hasta 1970)	El optimismo pedagógico	Siglo XX: Primera mitad
		Siglo XX. Segunda Mitad
		Final Siglo XX

Presentamos, en función de las etapas anteriores expuestas, del estudio de la extensa bibliografía sobre el tema, de la propia reflexión sobre los cambios acontecidos, dicha evolución a través de un eje que articula el proceso histórico desde la segregación hasta la inclusión, pero desde un planteamiento temático cronológico (Sarto, 1997). Dentro de este enmarque, como la distancia es muy larga y está llena de vicisitudes y de acontecimientos que determinan las concepciones, vamos a considerar la existencia de varias etapas, pero no como puntos exactos o diferenciadores, sino sabiendo que no son cortes precisos ya que, entre una categoría y otra, la transición hacia el nuevo modelo es progresiva: son los márgenes necesarios de cambio, de proceso, de adaptación hacia nuevas situaciones.

1.2. La reflexión en la construcción de la Educación Especial

Los grandes temas de discusión se muestran secuencialmente por cuestión de organización, pero sin olvidar que todos los procesos evolucionan interrelacionándose continuamente. El debate gira en torno a los siguientes elementos, algunos de los cuales han sido tomados de Pérez de Lara (1996):

- a) La consideración social hacia las personas: desde la indiferencia hasta el compromiso (la concienciación social).
- b) La implicación de las ciencias en el estudio de las diferencias: desde la Medicina hasta la Pedagogía, pasando por la Psicología y la Sociología (la educación).
- c) El desarrollo del conocimiento: desde la explicación divina hasta las explicaciones científicas (el conocimiento).
- d) La atención a las personas deficientes: desde el aislamiento hasta las instituciones educativas ordinarias (una Escuela Para Todos).

En base a las ideas inherentes a estas grandes líneas de debate, podemos decir que la Educación Especial como disciplina fue tomando cuerpo en función de la evolución de los temas anteriores: implicación de la sociedad, desarrollo social, económico y científico, aportaciones del estado del bienestar y el desarrollo de la investigación.

Seguidamente vamos a exponer cada uno de los puntos de inflexión enumera-

dos considerando que, aunque en todos se sigue el recorrido histórico, siempre es en función del enfoque.

1.2.1. Desde la indiferencia hasta el compromiso (la concienciación social)

Se asociaba la deficiencia como algo ajeno a la naturaleza humana y esta diferencia era la que indicaba la imposibilidad de ser reconocidos. Los primeros datos que tenemos sobre la actitud de la sociedad era la consideración de seres extraños, raros, que no pertenecían a la categoría de personas puesto que no comprendían, no eran válidos para el trabajo y por tanto no eran útiles². Cabe destacar que durante toda la Edad Media la iglesia jugó un papel decisivo con su doble actitud ante la sociedad: desde la desconsideración total hasta los discursos de defensa de la dignidad de las personas dando explicaciones sobrenaturales a la diferencia. Con todo ello, para las familias tener entre sus miembros una persona deficiente, era un castigo divino y un estigma social.

Aunque más tarde el Renacimiento y Humanismo se centraron en el valor de la razón defendiendo la dignidad humana, se les continuó excluyendo de la sociedad. Algunos apuntes en España de actitudes positivas propulsadas por las ideas de Luis Vives³, así como la focalización hacia las posibilidades educativas de los sordos⁴ iniciaron un tímido y reducido cambio. Este es un momento clave al considerarse la posibilidad de educación de las personas sordas y de las ciegas⁵. Es Puigdemívol (1986) quien fundamenta la situación de privilegio social de las personas con deficiencias sensoriales de poder ser educadas: la cuestión es que no tienen un déficit intelectual y solamente hay que buscar metodologías diferentes para posibilitar el acceso al aprendizaje; es un déficit que no afecta al desarrollo mental ni a su consciencia.

A partir de ahí la consideración social se va a ver influenciada por los avances de la ciencia. Años más tarde, cuando comienzan los estudios centrados en las personas con deficiencia, la actitud deja de ser recelosa a medida que éstos avanzan. Destacan a partir de la segunda mitad del siglo XVIII los trabajos de los franceses Pinel (1745-1826), Esquirol (1772-1840), Itard (1774-1838), Seguin (1812-1880), el inglés Arnold (1742-1816) o el italiano Chiaruggi (1750-1820) entre otros. En general los siglos XVIII y XIX son importantes para la concienciación social influyendo de manera especial Rousseau (1712-1778) con su obra *El Emilio*⁶. El Humanismo contribuyó a un cambio de actitud hacia las personas con deficiencia mental.

Poco a poco la deficiencia pasa a ser un campo de interés médico, asistencial y educativo como consecuencia de los avances en el estudio de la deficiencia mental, la aplicación del método fisiológico⁷ y los intentos de intervención con niños salvajes (Víctor de Aveyron entre otros). A ello contribuyen número importante de profesionales que desde la Medicina, Psiquiatría y Educación demuestran que son personas educables. Durante el siglo XIX y primera mitad del XX se pensaba que dentro de los clasificados como idiotas⁸ (según llamó así a los deficientes mentales) existían dos grupos: los no educables y otros que sí lo eran si se aplicaban determinados métodos.

Pero va a ser la segunda mitad del siglo XX la era histórica del cambio de mentalidad social. Es el inicio de la filosofía de la normalización y la defensa de la integración. El movimiento se sitúa en los países nórdicos (en 1959 aparece ya en Dinamarca el principio de normalización que se va a plasmar en la legislación sobre los servicios de atención a las personas deficientes) y en Estados Unidos (alrededor de 1950). Bank-Mikkelsen (1969,1975) defiende que los deficientes deben vivir de la manera más normalizada posible. Y Nirje (1969:183) escribe que “el principio de normalización significa poner al alcance de los retrasados mentales unos modos y condiciones de vida diarios lo más parecidos posible a las formas y condiciones de vida del resto de la sociedad”. En Norteamérica, el movimiento denominado “*mainstreaming*”⁹ argumenta con fuerza que los niños con deficiencias estén siempre en las aulas ordinarias. Años más tarde, Wolfensberger (1972) publicó la primera obra acerca de la normalización defendiendo que la normalización era la utilización de medios lo más normativos posible.

El movimiento de padres y sus asociaciones consiguen unirse y convocar la Liga Internacional de Asociaciones en Pro de la Deficiencia Mental, reuniéndose en Jerusalén en 1968 y aprobando en su Congreso Mundial la Declaración de Derechos Generales y Especiales del Deficiente Mental que ya reconoce el principio de normalización. Entre 1959 y 1963 se inicia en España un proceso de creación de asociaciones constituidas por familiares de niños con discapacidad intelectual. Durante las I Jornadas Técnicas de estudio sobre Problemas de los subnormales, las asociaciones crearon una federación nacional. El 26 de abril de 1964, veinte asociaciones se reunieron en Valencia y fundaron FEAPS¹⁰. En 1967 apareció el primer número del Boletín FEAPS, antecedente de la revista Siglo Cero y en 1968, FEAPS organizó por primera vez el Día Nacional del Subnormal. La Seguridad Social estableció la asistencia a menores con discapacidad intelectual.

tual y creó la prestación por hijo con discapacidad intelectual por importe de 1.500 pesetas. En 1971 comenzó el SEREM (Servicio Social de Recuperación y Rehabilitación de Minusválidos).

Paralelamente a la implicación social de las familias, un estudio realizado por la Asociación Canadiense para la Deficiencia Mental en 1963 propugnaba acercar los servicios asistenciales a los lugares donde viven las personas, a su propia comunidad. Esta idea se constituye en un principio básico, junto con el de normalización e integración. Será el principio de sectorización, la descentralización de servicios.

Podemos afirmar que la sociedad ha evolucionado tanto en las actitudes como en la forma de entender las diferencias de manera que actualmente caminamos para conseguir que todas las personas con discapacidad sean oídas, que tengan también su propia voz; que su vida se normalice desde el nacimiento, que se integren en la familia, en la escuela, en la comunidad procurando poner a su alcance todos los apoyos económicos, políticos y sociales necesarios. A este cambio, a esta concienciación y a la asunción de compromisos por parte de la sociedad han contribuido los estudios sobre apoyos (Verdugo, 1994, 2003, 2006; Verdugo y Jordán de Urríes 2001; Verdugo, Jordán de Urríes y Bellver, 1998; Verdugo, Jordán de Urríes, Bellver y Martínez, 1998; Verdugo y Vicent, 2004; Van Loon, 2006), autodeterminación (Wehmeyer, Abery, Mithaug y Stancliffe, 2003; Wehmeyer, 2009), calidad de vida y educación (Gómez-Vela, 2007 y Verdugo, 2004, 2006, 2007, 2009) y calidad de vida y autodeterminación (Wehmeyer y Schalock, 2001), entre otros.

Ahora nos resta continuar avanzando hacia una sociedad cada vez más igualitaria en equidad, justicia y derechos donde ninguna persona se sienta observada ni discriminada precisamente por sus diferencias.

Cambio de mentalidad y posibilidades educativas están interrelacionadas, de manera que los cambios que se lleven a cabo en la familia y en la escuela van a ser la palanca para otros que trascienden al ámbito laboral y social. Cada vez la sociedad está más concienciada. Las políticas llevadas a cabo en distintos países en materia de educación, empleo, apoyos sociales, rehabilitación y servicios, recomendadas por los organismos internacionales y nacionales han contribuido de manera decisiva a la valoración social de las personas con discapacidad.

1.2.2. Desde la Medicina hasta la Pedagogía pasando por la Psicología y la Sociología (la educación)

De la Edad Antigua tenemos sólo algunas referencias que nos indiquen qué ámbitos científicos se preocupaban por el estudio de las diferencias humanas. Poco se conocía de la Anatomía y la Fisiología y no había explicación científica acerca de las conductas que se desviaban de la norma (Puigdemívol, 1986). Aristóteles decía que los sordos no podían hablar y encontramos referencias que indican que Hipócrates, Asclepiades y Galeno fueron los antecesores del llamado posteriormente naturalismo psiquiátrico. Ellos pensaban que la causa de la conducta anormal era inherente a la persona, estaba dentro de ella.

Más tarde se buscaron otras explicaciones, hasta llegar al periodo comprendido entre los siglos XVI y XVIII en donde el naturalismo psiquiátrico sostenía que son las propias leyes de la naturaleza las causantes de las tipologías raras y de las conductas anormales. Durante estos siglos algunos religiosos que asumen tareas educativas con las personas sordas obtienen buenos resultados en la lectura, lenguaje oral y escritura diseñando procedimientos y métodos pedagógicos para la enseñanza de los ciegos. Los intentos educativos en esa época están en manos de la Iglesia.

Posteriormente, la Medicina y la Psiquiatría toman el relevo en la atención hacia las personas deficientes, siendo el llamado “modelo médico” o “modelo del déficit”, el que impera en la Edad Contemporánea, a pesar de que la Ilustración y la obra de Rousseau El Emilio suponen un cambio importante en la Pedagogía en general y en las prácticas especiales. A esto también contribuyen los avances científicos y el desarrollo de los sistemas nacionales de educación. Según Arnáiz y Ortiz (1997) entre otros, éste es el momento en que comienza a existir la Educación Especial. Pinel publica su obra en 1801 y aunque duda de las posibilidades de educación de los deficientes mentales, introduce mejoras sustanciales en su vida liberándoles de unas condiciones inhumanas en grandes instituciones. Su discípulo, Esquirol (1772-1840), publicó su tesis *Las pasiones consideradas como causas, síntomas y medios de curar casos de locura*. Esquirol y Pinel creían que el origen de las enfermedades mentales residía en las pasiones del alma y el primero estaba convencido de que la locura no afectaba total e irremediabilmente la razón del paciente.

En 1817, ya en la Restauración Francesa, Esquirol inició sus cursos en *Maladies*

Mentales en su improvisado estudio de Salpêtrière. Esta fue la primera enseñanza formal de Psiquiatría en Francia. En 1818, escribió una corta memoria que presentó al Ministro de Interior y una descripción detallada de sus descubrimientos, publicada como *Dictionnaire des Sciences Médicales*. Estos artículos describían las pésimas condiciones de vida de los locos en Francia. Demostraron que las reformas que se habían llevado a cabo en París no se habían trasladado a otras provincias. Estos dos artículos constituyeron un programa de reformas dirigido a ambos, la profesión médica y el gobierno¹¹.

Serán Itard y Seguí, médicos que trabajan con deficientes mentales, quienes van a ser considerados años más tarde como los padres de la Educación Especial. Itard diseña actividades pedagógicas y aplica estrategias educativas a través de materiales de elaboración propia, los aplica y observa, registrando datos con la finalidad de valorar los resultados obtenidos a nivel educativo. También organiza consultas médico-pedagógicas y defiende el valor de los sentidos en la educación. En concreto, en su obra¹² que dejó escrita se vislumbra un acercamiento e interrelación entre los métodos generales de educación y los que utilizó con Víctor. Seguí introdujo el “método fisiológico” basado, como su propio nombre indica en el desarrollo fisiológico del niño: educaba al niño “idiotas” desde edad temprana proporcionándole actividad y material didáctico apropiado. A través de la Medicina se introdujo en la Educación. Quiso difundir sus ideas pedagógicas al campo educativo.

En Italia se intenta conseguir mayor atención “hacia los deficientes”, aunque especialmente desde el punto de vista médico y asistencial. En Inglaterra y Alemania son los problemas de conducta que presentan determinados niños los que demandan urgentemente atención específica. Para atenderlos, un grupo de psicólogos pone en funcionamiento la British Child Study Association (1893) y el Laboratorio de Psicología Sully con la intención de proporcionar pautas de educación. En la segunda mitad del siglo XIX otro médico, John Landgon (Dr. Down) superintendente en el asilo de idiotas de Earlswood contribuye al desarrollo del estudio de la Deficiencia Mental.

Las derivaciones pedagógicas hacia el campo de la Educación Especial cobran importancia a finales del XIX y XX. Los pedagogos Decroly (1871-1932) y Montessori (1870-1952) aplican sus métodos con niños “retrasados” y después con los “normales”. A finales del XIX se perfilan por tanto dos líneas de atención

hacia las personas con deficiencia mental: una asistencial que propugna la inutilidad de la educación de los idiotas y otra, educativa, que defiende la educación de estos niños e intenta desarrollar métodos adecuados. La educación, la Pedagogía empiezan a cobrar importancia.

Por otra parte, a finales del siglo XIX y principios del XX en muchos países europeos se establece la escolarización obligatoria, por lo que el número de alumnos que empieza a asistir a la escuela es cada vez mayor y más diverso, niños con alguna deficiencia que antes pudiera pasar inadvertida, chicos con problemas de conducta, alumnos con buen rendimiento... Se ve la necesidad de atender a un número importante de chicos con conductas problemáticas, predelinquentes o delinquentes que se alejan de la norma, al igual que antes se hiciera con los deficientes sensoriales o mentales. Se empieza a considerar la idea de agruparlos según el rendimiento.

En un intento de dar respuesta a esta situación generalizada en muchos países europeos, se impone la escolaridad obligatoria. La Psicología y la Psicometría van a encargarse de la clasificación de los chicos en dos grupos: los “normales” y los “especiales”, a partir de la aplicación de tests que permitían categorizar y homogeneizar en función de los resultados. Los alumnos considerados especiales eran etiquetados para ser escolarizados en otros centros, separados del resto, de manera que sus posibilidades de desarrollo se predeterminaban en función del CI obtenido en dichas pruebas.

La mayoría de prácticas escolares segregadoras se centró en el déficit, fundamentándolo en la idea o en el paradigma técnico que defiende una mayor eficiencia de la enseñanza cuando ésta se organiza en base a grupos homogéneos. A esto se añade la influencia de las teorías de Taylor (1989) en la organización de los centros escolares y a la obligatoriedad de la educación de los niños sordos y ciegos. En palabras de la profesora Illán “se trata de un modelo educativo fuertemente especializado en donde impera un sistema de prestación de servicios. Los centros especiales se crean por doquier” (1996, p.21).

En la década de los sesenta comienza la etapa de la integración escolar, de cuyo desarrollo hablaremos posteriormente. Se pretende con ello que, siempre que sea posible los chicos salgan de los centros especiales para comenzar una educación conjunta con los demás en los centros ordinarios y, sólo cuando sea absolutamente necesario, permanezcan en los centros ordinarios. Lo educativo es el núcleo de

la actuación, diseñando programas de intervención individual centrados en la clasificación del alumno según su categoría, más que centrados en el currículum. A medida que se avanza se estudian las necesidades educativas de los alumnos en base a un currículum común para todos, adaptándolo cuando las necesidades lo requieran. Ya se ha abandonado el modelo del déficit para trabajar con el modelo educativo.

Hasta aquí hemos pretendido realizar el recorrido desde lo misterioso, inexplicable y no educable hasta la enfermedad, el déficit, la Medicina, la Psicología y la Pedagogía, para llegar a situarnos en el valor de la acción educativa, en la búsqueda de respuesta a las necesidades del alumno y en el poder que conferimos a la educación para transformar, potenciar y mejorar las posibilidades y la calidad de vida de las personas.

1.2.3. Desde la explicación divina hasta las explicaciones científicas (el conocimiento)

Las sociedades antiguas y medievales otorgaban a las concepciones demonológicas (Rosen, 1974) las explicaciones de las diferencias. No obstante, como señalamos anteriormente, en esa época existen interpretaciones más acertadas como es el caso de Hipócrates que entiende que las enfermedades mentales se producen como consecuencia de un desajuste entre el soma y la psique (Page, 1982). Hipócrates (400 años a.C.) decía sobre la epilepsia (recogido por Schreenberger, 1984, pág. 40) lo siguiente: “no me parece que sea ni más divina ni más sagrada que las otras enfermedades sino que, como cualquier otra afección, no tiene causa natural que la origina... y así se verá que no es un dios el que daña o castiga el cuerpo, sino la enfermedad”.

Al propagarse el cristianismo se pensaba que las personas física y mentalmente extrañas y con comportamientos diferentes a los demás estaban poseídas por el demonio, astros o espíritus¹³.

Los inicios del conocimiento básico más estructurado los situamos en los siglos XVI al XVIII con la defensa en las propias leyes de la naturaleza. Son ellas las causantes de las tipologías raras y de las conductas consideradas como anormales. Recordemos que fue el Renacimiento el que impulsó el método científico y los estudios de Anatomía y Fisiología. Escritos diversos aparecen de la mano de religiosos, médicos, etc. Así, Luis Vives (1492-1540) en un tratado titulado *Del soco-*

rrero de los pobres propone pautas sobre cómo ayudar a las personas deficientes; el monje benedictino Ponce de León (alrededor de 1507-1584) recoge su experiencia con el trabajo realizado con doce sordos en el libro titulado *Doctrina para los sordo-mudos*. Le siguió Juan Pablo Bonet (1579-1633) que continuó aportando información sobre la educación de las personas sordas con *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos* que tuvo una gran repercusión fuera de nuestras fronteras, aunque se le criticara por ser un método lento. Pinel con su *Tratado sobre la Insania* da un nuevo giro en el tratamiento de la deficiencia mental exponiendo las diferencias y características de las distintas tipologías. Respecto a los ciegos, Luis Braille (1806-1852) inventa un alfabeto, *Alfabeto Braille*, reconocido universalmente y utilizado actualmente por las personas con discapacidad visual. Por otra parte, el cambio importante en la Pedagogía (lo comentamos anteriormente) se verá influenciado por *El Emilio* de Rousseau.

El otro hecho decisivo es el cambio de paradigma en la explicación y abordaje de las Ciencias Sociales. El cambio metodológico propuesto por Freud (1856-1939) sustituyendo el modelo científico-racional de la anamnesis por la recopilación de la biografía del paciente, influirá en el desarrollo científico de la Educación Especial. Palmero (1994:226) comenta al respecto: “la historia clínica deja de ser la historia de una enfermedad y se transforma en la historia de un enfermo, con lo cual pasa a ser objeto de estudio por parte de las Ciencias Humanas. Desde este enfoque se verá reforzado el desarrollo del método histórico-cultural”. Son los primeros estudios precientíficos de la deficiencia mental. Itard con la publicación de *De l'éducation d'un homme sauvage* concede un valor fundamental a la educación de los sentidos, a la memoria, asociación, etc. Seguin (método fisiológico) cree en el valor de la atención temprana, escribiendo un libro con Esquirol titulado *Resume de ce que nous avons fait pendant catorze mois* para educar a niños con deficiencia mental. El método era especialmente analítico y se basaba en el desarrollo de las capacidades motoras y en la educación física. El lema era aprender haciendo, no forzando la actividad intelectual (Itard defendía lo contrario). Escribió *Traitement moral, hygiène et education des idiots* pretendiendo difundir sus ideas al campo educativo general.

Las aportaciones de Decroly a través de su método globalizado y de los centros de interés son decisivas; es el creador del conocimiento a través del juego¹⁴. En Italia son reconocidos los trabajos de Montessori, conocedora y colaboradora de Seguin preocupada por el método analítico y el desarrollo sensorial de los niños.

Crea materiales diversos, materiales didácticos auto-correctivos (algunos basados en trabajos de Itard y Séguin) que todavía hoy se utilizan en educación en general. Escribió *Antropología pedagógica* (1913), *Método avanzado Montessori* (2 vols., 1917), *El niño en la Iglesia* (1929), *La Misa explicada a los niños* (1932), *Paz y Educación* (1934) y *El secreto de la infancia* (1936)¹⁵.

En el siglo XIX también aparecen otras publicaciones de la mano de Belhorne (1824), *Essai sur l'idiotie*. Años más tarde, en 1930, Voisin publica *Application de la physiologie de cerveau à l'étude des enfants qui necessitent une éducation speciale*, que contribuyó al desarrollo del conocimiento de la educación especial.

En la primera mitad del siglo XX el desarrollo científico va consolidando el conocimiento de las deficiencias y de la Educación Especial en general. Los estudios de genética y la debilidad mental, las leyes de Mendel, el origen de la delincuencia, la psicometría, la escala psicométrica de Alfred Binet y Théodore Simon publicada en 1907, *Les enfants anormaux*¹⁶, los tests, etc., aportan de nuevo datos para la transformación y derivación del conocimiento.

Más tarde, en la segunda mitad del siglo XX las investigaciones sobre la enseñanza en general y los procesos de aprendizaje, sobre el curriculum y el profesor, los trabajos sobre aspectos de la integración escolar cobran una importancia fundamental para el desarrollo del conocimiento, especialmente en educación. En este sentido cabe señalar los avances que supuso la integración escolar, la introducción del concepto de necesidades educativas especiales (a partir del Informe Mary Warnock en Inglaterra)¹⁷, a la intervención en las aulas con los alumnos que presentaban más dificultades que el resto de sus compañeros para conseguir los objetivos propuestos a nivel educativo. A partir de 1990 un nuevo paradigma comienza a vislumbrarse desde la Conferencia de Jomtien (Tailandia) impulsada por la UNESCO y las siguientes que vendrían: la inclusión. Varios autores, especialmente anglosajones desarrollan el cuerpo teórico de la misma; a esta cuestión se dedica más adelante un importante apartado.

Paralelamente, múltiples trabajos inciden en el cambio de terminología. La OMS (1980) con la *Clasificación Internacional de la Deficiencia, la Discapacidad y la Minusvalía* (CIDDM) define y diferencia los tres conceptos para que sirvan de pauta universal. Los desarrollos y modelos teóricos sobre la discapacidad intelectual (Luckasson, Coulter, Polloway, Reiss, Schalock, Snell, y Colbs., 1992, 2002) cambian de manera radical el paradigma no sólo de la

Deficiencia Mental sino también de la intervención en personas con discapacidad. El paradigma de los Apoyos cobra fuerza a nivel social y en general extendiéndose en las prácticas diarias. Las investigaciones sobre Calidad de Vida (Schalock y Verdugo, 2002, 2007; Schalock, Verdugo, Bonham, Fantova y van Loon, 2008; Verdugo, 2006) en base a las dimensiones de la misma, sirven para cambiar políticas institucionales y de servicios. A todo ello se unen los trabajos sobre Empleo con Apoyo y el énfasis en la Autodeterminación y la Planificación Centrada en la Persona.

En definitiva podemos decir que en la actualidad tenemos un amplio cuerpo de conocimientos relativos a la discapacidad desde distintos ámbitos, disciplinas y abordajes de manera que la discapacidad está en plena producción científica, aun considerando que no todos los avances se han producido con la misma rapidez y en todos los terrenos. En educación los cambios son lentos y paulatinos ya que son muchos los factores que intervienen.

1.2.4. Desde el aislamiento hasta las instituciones educativas ordinarias (una Escuela para Todos)

Podemos imaginarnos a través de la línea del tiempo el recorrido de una persona con deficiencias a lo largo de la historia: eliminación, ocultamiento, prácticas exorcistas, aislamiento, reclusión, encierro, cárceles, psiquiátricos, centros asistenciales, centros educativos segregados, aulas especiales en centros ordinarios, centros integrados y escuelas inclusivas para todos desde una filosofía inclusiva. Esa es la meta, ese es el fin. Desde el niño o persona olvidada a la persona con pleno derecho de participación social.

Creemos que esta síntesis es bastante ilustrativa para hacernos una idea de la ubicación y el tipo de lugares que se les ha ofrecido o que han tenido las personas que no se ajustaban a los parámetros físicos, psíquicos o sociales imperantes en la época que fuera, es decir que no respondían a los parámetros sociales establecidos. A lo largo de muchos siglos de historia las prácticas de aislamiento se sucedan ya que había que esconder la vergüenza; a modo ilustrativo se les trataba, en muchas ocasiones, como animales..., otras veces se les reclusa en asilos especiales que se construían únicamente para ese fin.

El objetivo era apartarlos de la sociedad fundamentando este hecho en proteger a la sociedad o en la protección de ellos mismos. Posteriormente en internados o

centros de cariz parecido o incluso en instituciones carcelarias en donde la mezcla de edades, patologías y delitos era denigrante. Según Page (1982:97) "...los niños considerados incorregibles eran enviados a prisión o reformatorios compartiendo su estancia con criminales, enfermos mentales, epilépticos y vagabundos". Así en el siglo XVII los deficientes mentales se encontraban en centros "semicarcelarios", en régimen de exclusión. En Francia Pinel liberó de las cadenas a enfermos mentales hospitalizados en Bicetre (La Bastilla de los mendigos) y demandó un trato más humano. Progresivamente se construyeron grandes instituciones, macrocentros. La primera escuela para sordos se fundó en París (1755) que más tarde pasaría a llamarse *Instituto Nacional de Sordomudos*. En 1784 se creó una institución para ciegos y otra para deficientes mentales.

Muchos años transcurren hasta que se les reconoce la posibilidad de ser atendidos en escuelas creadas especialmente para ellos, generalmente lejos de las ciudades, escuelas segregadas, escuelas pensadas en función del déficit, en régimen de internado o externado. Fue un modelo de itinerario predeterminado desde el domicilio al centro y a la inversa. Educabilidad segregada; dependencia de los padres hasta el final y cuando éstos desaparecían, reclusión en instituciones o asunción de la tutela por parte del hermano mayor.

2. EL MOVIMIENTO DE NORMALIZACIÓN CONTRA LA SEGREGACIÓN. EL ANTECEDENTE DE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR

A finales de los años cincuenta del siglo pasado, padres de niños afectados y profesionales se cuestionaron la función que estaba desempeñando la Educación Especial segregada, ya que no conseguía el objetivo de la integración social. Por otra parte, los estados reconocían de forma explícita, a través de declaraciones, los derechos de las personas en situación de desventaja. Cabe recordar algunas acciones al respecto.

La *Declaración de los derechos del niño* en 1959. Como consecuencia del impacto que tuvo en Europa la Segunda Guerra Mundial se vio la necesidad de proteger los derechos de los más débiles. En dicha declaración se recogía el derecho del niño físico, mental o socialmente deficiente a recibir un tratamiento espe-

cial, así como una educación y asistencia requeridas por su peculiar condición. En 1966 se celebró en Jerusalén la *Asamblea de la Liga Internacional de Asociaciones Protectoras de Deficientes Mentales* (citada en páginas anteriores). Se proclamaron los *Derechos del Deficiente Mental*, aprobados por las Naciones Unidas el 20 de diciembre de 1971.

Mientras tanto, recordamos de nuevo que en los Países Escandinavos (Bank-Mikkelsen en Dinamarca fue el primero en plantearlo¹⁸) y en Estados Unidos se defiende el principio de normalización. Esta idea se extendió rápidamente por los países nórdicos bajo el lema “las mejores instituciones son las que no existen”. Nirje la introdujo en Suecia en 1969. También llegó a Canadá y Estados Unidos. Por otra parte, el movimiento de antipsiquiatría que se inicia en Europa en la década de los 60 pide para los enfermos mentales una vida integrada en su comunidad y no segregada en las instituciones psiquiátricas.

Se produce un cambio en la concepción de las deficiencias y también en su origen. Además de los factores endógenos se añaden las situaciones de aprendizaje incorrectas como factores causantes del retraso. Se entiende que la educación, el desarrollo y el aprendizaje de la persona ocurre en un contexto sociocultural con el que el sujeto interactúa, de manera que cuanto más rico sea el contexto mayor y mejor será el resultado. Parece ser que se detecta una mayor competencia en las áreas lingüísticas, orales y escritas y en la capacidad de relacionarse con los otros en aquellos niños escolarizados en aulas ordinarias. Se ponen en tela de juicio los medios diagnósticos de etiquetaje.

En general se llega a la conclusión de que la segregación no beneficia a nadie. En la década de los 70 los países democráticos se pronuncian a favor de la normalización e integración. Aparecen informes técnicos de expertos¹⁹ que plantean la integración escolar como alternativa a la Educación Especial segregada defendiendo las ventajas de la misma en cuanto a las posibilidades que ofrece la interacción social con los demás para el desarrollo personal y social y un mejor aprovechamiento de los recursos de los profesionales, entre otros. Se buscan otros medios de evaluación que ayuden a identificar las dificultades del alumno para dar respuesta desde el currículo ordinario y desde la escuela que es la responsable del aprendizaje; en definitiva, se valoran las diferencias como un aspecto enriquecedor. Podemos decir que el movimiento de normalización incorporó el paradigma de la integración y esta perspectiva fue asumida con mayor o menos énfasis,

implicación o tardanza en muchos países. Birch en el año 1974 conceptualizaba la integración escolar como un proceso que pretendía unificar la educación ordinaria y la especial con el fin de ofrecer un conjunto de servicios educativos a todos los niños.

La filosofía de la integración cambió el panorama de la ubicación de los alumnos con deficiencias. Cuando fuera posible pasarían a los centros ordinarios con el resto de los demás alumnos considerados por la sociedad como normales y solamente cuando fuera absolutamente necesario permanecerían en las escuelas segregadas.

2.1. Los antecedentes de la integración escolar en España. Marco legislativo

La integración escolar se inicia en España, aunque de forma tímida, en 1970 con la publicación de la *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*²⁰. Esta ley define la Educación Especial como la atención a los deficientes, inadaptados y superdotados considerando la creación de unidades de Educación Especial en los centros ordinarios para deficientes leves, y Centros de Educación Especial para deficientes e inadaptados graves.

Para apoyar la ley e impulsar las propuestas educativas que llegan a España, se creó en 1975 el Instituto Nacional de Educación Especial (INEE) y en 1976 el Real Patronato de Educación Especial. El resultado fue la elaboración de las directrices de los Planes de estudio de los maestros de Educación General Básica (1977-1978) diseñando cinco especialidades, entre ellas la de Educación Especial.

Podemos decir que 1978 es un año de múltiples novedades. El Real Patronato pasa a denominarse Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes. En esa fecha, un equipo de expertos del Instituto Nacional de Educación Especial coordinado por el Real Patronato presentó el Plan Nacional de Educación Especial, que introdujo en nuestro país la nueva filosofía de la normalización. En esos momentos podemos decir que se constata una voluntad política de cambiar la educación. En dicho Plan se establecieron los principios y criterios para la futura ordenación de la Educación Especial en España. A lo largo del desarrollo del mismo, se hace constantemente alusión a las necesidades que presentan los deficientes e inadaptados y al derecho a la igualdad de oportunidades. En su filosofía

también se indica que la educación debe tender a ser cada vez más educación y cada vez menos especial, considerándose a la Educación Especial como uno de los últimos hitos o eslabones en el proceso histórico de logro y afirmación de los derechos humanos y sociales. Defiende los principios de normalización, integración, sectorización e individualización de la enseñanza, aunque estos principios no alcanzarán rango de norma hasta la promulgación de la Ley de Integración Social de los Minusválidos²¹ (1982, LISMI). Pasamos a comentar cada uno de ellos.

Normalización de servicios: significa aproximar las condiciones y la forma de vida de las personas con discapacidad a las formas de vida vigentes en la sociedad; que la persona con discapacidad desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible. La normalización o incorporación social normalizada implica un cambio de actitudes en toda la comunidad; una forma distinta de pensar, sentir y comportarse respecto a la persona con deficiencias; una actitud positiva hacia la normalización.

Integración escolar quiere decir que la educación especial debe impartirse hasta donde sea posible en los Centros Ordinarios del sistema educativo general y sólo cuando resulte absolutamente imprescindible se llevará a cabo en Centros Específicos, debiendo configurarse la estructura y régimen de esos centros de forma que faciliten la integración de sus alumnos en centros ordinarios. Los servicios deben empezar lo más precozmente posible.

Sectorización de la atención educativa: es la aplicación del principio de normalización a la prestación de los servicios para el alumno en el mismo entorno en el que vive, en su entorno físico, familiar y social. Se sectorizan las funciones de prevención; detección precoz; diagnóstico y valoración pluridimensional; orientación, programación y seguimiento; servicios de Educación Especial y evaluación sistemática de resultados.

Individualización de la enseñanza: se considerarán las características y particularidades de los alumnos de educación especial en orden a lograr el máximo desarrollo de sus capacidades (no hay deficiencias, sino alumnos con déficit). Por ello, se ha de partir de un conocimiento profundo de las características individuales, del nivel de desarrollo físico, intelectual, afectivo y social del alumno y ajustar la atención educativa a esas características.

Se decidió que estos principios fueran el referente para cualquier norma legal que se dictara en esta materia.

La Constitución Española del mismo año 1978 en el artículo 27 proclama “el derecho a la educación de todos los ciudadanos” y en el 49 se reconocen explícitamente los derechos de las personas con discapacidad: “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”.

Unos años más tarde se publicó, como hemos señalado anteriormente, la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) fundamentada en el artículo 49 de la Constitución²²; en la *Declaración de los Derechos del Deficiente Mental*²³ y en la *Declaración de los Derechos de los Minusválidos*²⁴ y que pasamos a comentar brevemente.

Se especifica claramente que los titulares de los derechos son las personas con minusvalía: “Se entenderá por minusválido toda persona cuyas posibilidades de integración educativa, laboral o social, se hallen disminuidas como consecuencia de una deficiencia, previsiblemente permanente, de carácter congénito o no, en sus capacidades físicas psíquicas o sensoriales” (artículo 7).

En esta definición aparece por primera vez en la legislación española una forma diferente de entender el origen y el significado de la minusvalía, teniendo como referencia los criterios internacionales de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1980²⁵) a la hora de definir los términos de deficiencia, discapacidad y minusvalía. Legisla sobre diferentes ámbitos que tienen relación con la problemática de las personas con minusvalía: sobre las prestaciones sociales y económicas, prevención, diagnóstico y valoración, rehabilitación (que abarca diferentes campos) entre ellos la educación. La sección Tercera, dedicada a la “Educación”, responde a los principios planteados en el Plan Nacional de Educación Especial. Se prevén dos formas de escolarización: centros ordinarios y centros de educación especial.

Las competencias y planes de acción a que se compromete la Administración son asumidas por el Instituto de Servicios Sociales (INSERSO) creado en 1978.

2.2. Implantación de la integración

En 1985 se aprueba el Real Decreto 334/1985, del 6 de marzo del 85 de Ordenación de la Educación Especial²⁶. El Ministerio adquiere el compromiso de integrar a los niños deficientes en los centros ordinarios públicos y concertados, en el plazo de ocho años, después de un período experimental de tres y evaluando el programa de integración. Se justifica este Decreto por el cambio de las actitudes sociales hacia las personas con deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales y se rige por los cuatro principios: normalización de los servicios, integración escolar, sectorización de la atención educativa e individualización de la enseñanza.

Se define la Educación Especial como parte integrante del Sistema Educativo y se centra en las personas afectadas por disminuciones físicas, psíquicas y sensoriales o por inadaptaciones, estableciendo distintas modalidades educativas: atención educativa temprana, centros ordinarios en régimen de integración, centros Especiales o Específicos y unidades de Educación Especial en centros ordinarios. La finalidad de esta educación será, en la medida de lo posible, la establecida con carácter general para este nivel. Los contenidos y programas se adecuarán a las necesidades y capacidades del alumno. Para llevar esto a la práctica, se adaptarán, en los centros, los programas ordinarios, métodos, material, etc., a las características de los alumnos.

El Decreto también contempla la Formación Profesional, la Educación de Adultos y la Enseñanza Universitaria de estas personas, insistiendo en la necesidad de proporcionarles los apoyos que precisen.

En relación con las ayudas, se especifican los apoyos y adaptaciones para la Educación Especial que comprenden:

1. Valoración y orientación educativa. Se llevará a cabo de forma sectorizada y por equipos multiprofesionales: pedagogos, psicólogos, médicos y asistentes sociales.
2. Refuerzo pedagógico. Se contempla la asistencia al alumno, al profesor y la orientación a los padres. Será llevado a cabo por el maestro de Educación Especial.
3. Tratamiento y atención personalizada. Esta asistencia comprenderá: logopedia, fisioterapia, psicomotricidad y cualquier otro servicio que se considere

necesario encargándose profesionales especializados.

En las disposiciones adicionales se señala la necesidad de que los profesores adquieran en su formación inicial o permanente conocimientos para atender las necesidades de los alumnos.

A partir de este Real Decreto se inicia en España de forma legal y experimental la Integración Escolar. Como apoyo a la puesta marcha del programa de integración escolar, el Ministerio creó en 1986 el *Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial* (que sustituyó al Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica de 1960) cuya finalidad fue potenciar la investigación, información y formación de profesionales en este campo, así como poner a su servicio instrumentos de evaluación, materiales y adaptaciones curriculares. Esta institución de recursos abarcaba tres grandes áreas: a) deficiencia visual, auditiva y trastornos del lenguaje; b) deficiencia motora y c) deficiencia mental y trastornos del desarrollo. Este Centro, a mediados de 1990, se transformó en el Centro de Desarrollo Curricular, para acabar disolviéndose y desapareciendo.

2.3. Desarrollo de la integración

En el capítulo X del *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (1989), titulado las *Necesidades Educativas Especiales*, se contemplan los cambios en relación al tratamiento de la Educación Especial que se estaban originando y que se plasmarán en la futura ley que se estaba preparando y en la normativa posterior que se dictará para su desarrollo. Señalamos algunos de ellos:

1. La Educación Especial pierde su carácter “deficitario” para pasar a ser el conjunto de recursos educativos puestos a disposición de los alumnos para conseguir desarrollar capacidades.
2. Se señala el carácter interactivo de la necesidad y su relatividad. Todos los alumnos pueden necesitar algún tipo de ayuda pedagógica en un momento determinado de su escolaridad o a lo largo de la misma. Se introduce el concepto de necesidades educativas especiales, entendiendo por tal aquello que es esencial para conseguir objetivos educativos.
3. Las respuestas o apoyos que necesiten los alumnos pueden ser elementales o transitorias o más específicas y permanentes.

4. La responsabilidad recae en el contexto escolar que es quien debe ser capaz de generar la respuesta más adecuada a cada caso. De todo esto, se deriva la importante función social y educativa que asume la escuela.
5. Otros elementos claves en esta nueva perspectiva de la Educación Especial son la identificación de necesidades, la provisión de servicios, la participación de la comunidad educativa, la elaboración de Proyectos y el seguimiento de la acción educativa.
6. Adaptar el currículum supone priorizar áreas y/o contenidos curriculares; incluir contenidos u objetivos complementarios y modificar el tiempo previsto.
7. La administración educativa para llevar a cabo la Reforma asume un compromiso de asesoramiento, recursos, profesionales y formación con los centros educativos en la línea de trabajar para una mejor integración.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE²⁷) además de modificar la estructura del sistema educativo y de plantear nuevos conceptos pretendió consolidar las actitudes, programas y prácticas ya iniciadas.

Introduce en la legislación el concepto de *atención a la diversidad* y el de *necesidades educativas especiales* y plantea la exigencia de adaptar el currículo común a las características individuales y contextuales con el fin de dar respuesta a la diversidad del alumnado. La comprensividad será el segundo pilar de la Ley educativa.

En cuanto a la escolarización de los alumnos la ley indica que la escolarización en unidades o centros de educación especial solo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario. Dicha situación será revisada periódicamente, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso de los alumnos a un régimen de mayor integración.

El Real Decreto 696/1995 de 26 de abril de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales²⁸ regula los aspectos relativos a la ordenación, la planificación de los recursos y la organización de la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales temporales o permanentes cuyo origen puede atribuirse, fundamentalmente, a la historia educativa y escolar de los alumnos, a condiciones personales de sobredotación o a condi-

ciones igualmente personales de discapacidad (sensorial, motórica o psíquica). Todo ello en desarrollo de los artículos 36 y 37²⁹ de la LOGSE. El ámbito de aplicación fue el territorio MEC.

Según esta norma el sistema educativo debe disponer de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas temporales o permanentes puedan alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos. Se determina que las necesidades educativas de los alumnos pueden ser atendidas en Centros Ordinarios, en Centros Específicos (sólo cuando las necesidades no puedan atenderse en los Centros Ordinarios) y en Centros Hospitalarios y de rehabilitación a través de la creación de servicios escolares y en base a la evaluación del alumno y del contexto.

Propone para la atención de las necesidades el proceso de adaptación que se inicia con la adecuación del currículum oficial a las características del alumnado y del contexto, y que termina con la adaptación de la programación del aula a las necesidades educativas especiales de los alumnos. Estas adaptaciones pueden ser, bien en los elementos de acceso al currículum o bien en los elementos del currículum. A su vez, éstas pueden ser significativas y no significativas.

Igualmente se contemplan otras medidas extraordinarias como son los Programas de Diversificación Curricular (en la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria) y los Programas de Garantía Social (después de la Educación Secundaria Obligatoria).

Para continuar desarrollando uno de los pilares básicos de la Ley, *la atención a la diversidad*, en 1996 la Orden de 14 de febrero³⁰ desarrolla el Real Decreto anterior y contempla el procedimiento para la realización de la Evaluación Psicopedagógica, el proceso de escolarización del alumno con necesidades educativas especiales, el dictamen de escolarización y los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Posteriormente, y como consecuencia del cambio de gobierno en España, la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE)³¹ establece la aplicación del principio de igualdad de oportunidades y de compensación en educación, como fundamentos necesarios para el logro de una educación de calidad. Introduce cambios significativos en la interpretación conceptual del alumnado con necesidades educativas especiales (art. 44³²), que pasa a estar incluido en el amplio conjunto del alumnado con necesidades educativas especí-

ficas, señalando que “tendrán una atención especializada, con arreglo a los principios de no discriminación y normalización educativa y con la finalidad de conseguir su integración”.

Así, dentro de la categoría de alumnos con necesidades educativas específicas se contemplan los alumnos superdotados, alumnos con necesidades educativas especiales, alumnos con necesidades de compensación educativa y alumnos extranjeros y minorías étnicas.

Esta ley interpreta las necesidades del alumnado con superdotación intelectual en una categoría diferenciada de las necesidades de los alumnos con discapacidad y como medidas específicas de atención a la diversidad propone:

1. En Educación Primaria: permanencia de un año más en un ciclo y apoyos para la recuperación
2. En Educación Secundaria: optatividad, medidas de refuerzo, itinerarios formativos, programas de iniciación profesional, prueba extraordinaria de bachillerato y Permanencia de un año más en el curso. También se mantienen dos de las principales medidas establecidas en la LOGSE: las adaptaciones curriculares y la diversificación curricular.

En relación con la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales determina que debe procurarse que sea en los centros ordinarios, siempre que sea posible y lo más tempranamente. Los maestros de las especialidades de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje, así como los profesores de apoyo y de Compensación Educativa atenderán a los alumnos con necesidades educativas específicas, fundamentalmente en las áreas instrumentales. Los apoyos se darán en pequeños grupo o individualmente en función de las necesidades educativas y las características de los alumnos, pudiendo realizarse dentro o fuera del aula ordinaria. Es conveniente que el tiempo que permanezca el alumno fuera del grupo de referencia sea el menor posible, tendiendo a dar el máximo de respuesta educativa en el contexto ordinario.

Los planteamientos teóricos quedaron servidos, la puesta en práctica apenas se produjo. Cuatro años después fue derogada por una nueva ley. Para llevar a cabo una reforma del sistema educativo y para hacer posible una pedagogía de la diversidad no es suficiente un cambio de leyes o de normas, es necesario un cambio en las convicciones sociales, culturales y pedagógicas del profesorado, alumnado y

de los mismos padres y madres. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación³³ dedica varios apartados a la atención a los alumnos con dificultades en el Preámbulo, Principios y en el Título II.

A fin de garantizar la equidad, el Título II aborda los grupos de alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo y establece los recursos precisos para acometer esta tarea con el objetivo de lograr su plena inclusión e integración. Se incluye concretamente en este título el tratamiento educativo de las alumnas y alumnos que requieren determinados apoyos y atenciones específicas derivadas de circunstancias sociales, de discapacidad física, psíquica o sensorial o que manifiesten trastornos graves de conducta. El sistema educativo español ha realizado grandes avances en este ámbito en las últimas décadas, que resulta necesario continuar impulsando. También precisan un tratamiento específico los alumnos con altas capacidades intelectuales y los que se han integrado tarde en el sistema educativo español.

La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos.

En el Artículo 1 de los *Principios* se lee que el sistema educativo español, se asienta en (además de otros) “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, con especial atención a las que deriven de discapacidad”.

En la Sección Primera enfocado al alumnado que presenta necesidad específica de apoyo educativo, en el Título II sobre Equidad en la Educación, Capítulo I centrado en el *alumnado con necesidad específica de apoyo educativo*, dedica dos artículos a indicar aspectos inclusivos. El artículo 71, punto 3, dicta que: “Las administraciones educativas establecerán los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas de los alumnos y alumnas a las que se refiere el apartado anterior. La atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciará desde el

mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se regirá por los principios de normalización e inclusión”. El Artículo 74 dedicado a la *Escolarización* en el primer apartado promulga que: “La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales 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 de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios”.

Hemos podido observar que aunque la Ley introduce en su articulado el discurso de la inclusión, poca impronta ha tenido todavía en las prácticas y en la dinámica de los centros.

3. EVOLUCIÓN DE LA INCLUSIÓN

3.1. El movimiento de inclusión

Habría que pensar quizá que la inclusión no es una contra-cara en un sistema de equivalencias, de la exclusión; en efecto, debería tratarse de un sistema político, lingüístico, cultural y educativo radicalmente diferente. Dicho en otras palabras, el mismo sistema que excluye no puede ser el mismo que incluye o promete la inclusión, pues si no estaríamos frente a un sistema que simplemente sustituye a la exclusión para continuar su secuencia de control y orden sobre los otros. No está de más recordar aquí las reiteradas formas de inclusión excluyente, esto es, de la separación producida a partir de los efectos subjetivos del “estar dentro” (Skliar, 2007:26).

3.1.1. ¿Cómo se entiende y se aborda la inclusión?

El significado de la palabra incluir a nivel etimológico en general no nos aporta apenas información sobre qué queremos decir cuando nos referimos a inclusión educativa. Así pues, se dice que la inclusión es un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad³⁴. Inclusión proviene de *inclusio-onis*, de *includo-ere*, insertar; es poner algo

dentro de otra cosa o dentro de sus límites; contener a otra, o llevarla implícita³⁵. Hay que buscar su delimitación en los aportes teóricos, en los antecedentes, en las percepciones y en la filosofía que forman la base de las prácticas escolares.

Los antecedentes de la inclusión nos remiten a las acciones llevadas a cabo por organismos internacionales así como a la perspectiva teórica sobre la misma aportada por los estudiosos del tema. Ambos procesos son prácticamente paralelos en el tiempo.

El desarrollo del campo de trabajo también lo encontramos en las aportaciones de los paradigmas que desde el ámbito de la discapacidad han incidido de manera especial en los planteamientos teóricos y en las investigaciones llevadas a cabo; concepción de Retraso Mental (1992, 2002), calidad de vida, autodeterminación y vida independiente especialmente y que hemos informado en páginas anteriores. Igualmente cabe destacar la información que generan las prácticas en las escuelas sobre las dificultades y las bondades de la inclusión.

Los discursos intelectuales y las publicaciones de los expertos teóricos siguen una vía de postulados inclusivos basados en unas directrices bastante comunes, aunque sus reflexiones se centren en aspectos distintos de la inclusión: en la filosofía en general, en la inclusión centrada en los alumnos con necesidades educativas derivadas de la discapacidad, en la interpretación de la misma, en las metodologías, en los proyectos dentro de los centros, en la calidad de vida de los alumnos en la autodeterminación. Expertos como Stainback (1999, 2001), Wehmeyer (2006), Ainscow, Booth y Dyson (2006), Ainscow (2001, 2005 a,b), Booth (1996) Booth, Ainscow y West (2008), y Porter³⁶ entre otros fuera de nuestro entorno, hasta compañeros de universidades como Muntaner (2000), Ortiz (1996, 2003), Arnáiz (1996,1997, 1999), Arnáiz y Soto (2003), García Pastor (1995, 2000 a,b; 2003), Verdugo (2006), Parrilla y Susinos (2005, 2007), Susinos y Calvo (2006), Parrilla (2009), Echeita (2006), Orcasitas (2004), Verdugo y Rodríguez-Aguilella (2009), entre otros muchos, están ampliando rápidamente el campo de estudio e investigación de la inclusión. Una perspectiva teórica a la que se suman con fuerza cada vez más profesionales de la Educación, la Psicología o la Sociología.

En las escuelas las prácticas docentes enfocadas desde una cultura inclusiva se han ido organizando fundamentalmente siguiendo dos perspectivas diferentes, aunque en ocasiones complementarias, ya sea siguiendo los planteamientos de las Comunidades de Aprendizaje³⁷ o en base a los lineamientos indicados en el *Index for Inclusion*³⁸ (Ainscow y Booth, 2002) aunque más en países europeos y menos en España.

La mayor parte de las administraciones educativas en nuestro país no están todavía suficientemente sensibilizadas para apostar por la escuela inclusiva. Los responsables educativos dicen con frecuencia que la inclusión educativa ya está en las escuelas, pero se confunde la integración con la inclusión. Esa es la razón por la que en muchos foros se intenta especificar claramente qué es una y qué implica la otra.

La formación inicial que se imparte en las titulaciones de Maestro en la Universidad como consecuencia de un Plan de Estudios diseñado en plena integración educativa, unida, quizá, a la escasa concienciación o desconocimiento del profesorado hacia los temas inclusivos, tampoco tiene presente en muchos de los programas contenidos en dicha temática. A esto se añade el ejemplo de unos modelos de procesos de enseñanza-aprendizaje que los estudiantes universitarios aprenden en unas prácticas (practicum académico) que se realizan en centros bajo el paraguas todavía de la integración, con apoyos fuera del aula en la mayoría de ellos y con las etiquetas de niños con necesidades educativas especiales o específicas.

Resumiendo, queremos decir que la inclusión es un tema bastante claro en la teoría y confuso en las prácticas en las escuelas.

¿Qué significa inclusión en educación? Es fundamentalmente participación en y de la comunidad en su totalidad. Mediante el diálogo, el aprendizaje interactivo, la eliminación de barreras a la presencia, participación y aprendizaje, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje con y de los demás, la creencia en las posibilidades del ser humano. Es permitir que la escuela se abra a todos, creer en el valor de los alumnos, del profesorado y de las familias, proporcionar los apoyos a todos aquellos que lo necesiten (para los alumnos dentro del aula), compartir espacios de aprendizaje con otros adultos, creer en el poder de transformar la sociedad, impulsar escuelas en donde todos se sientan parte de una comunidad que se desarrolla y avanza. Es accesibilidad y también recursos. Es calidad de vida para todos. Implica compromiso, ética, justicia, equidad, dedicación, liderazgo, consenso, mediación. Es apostar, en definitiva por una educación de calidad, teniendo como meta el Éxito Para Todos en una Escuela para Todos. Y ese *Todos* es la clave del desarrollo del movimiento de inclusión; todos son todos los alumnos uno a uno: los que tienen diferentes capacidades, ritmos de aprendizaje y motivaciones; aquéllos que parten de situaciones de desventaja social, discapacidad, superdotación, o con problemas de conducta; los niños inmigrantes de distintas lenguas y culturas, los de incorporación tardía al sistema educativo. Y todos también son las demás personas que conforman la comunidad educativa.

¿Se trabaja en las escuelas desde un planteamiento inclusivo? Trabajar aisladamente en las aulas, “segregar” a los niños etiquetados fuera de las aulas, mostrar recelos hacia otros profesores, no preguntar dudas, funcionar con prácticas curriculares, metodológicas y relacionales excluyentes..., no son prácticas inclusivas. Sin embargo, las que siguen metodologías y formas de enseñanza inclusivas siguiendo modelos como las Comunidades de Aprendizaje o siguiendo los análisis y las propuestas de mejora que propone el Index, las fórmulas de otros Proyectos como Atlántida³⁹, Escuelas Aceleradas⁴⁰, alternativas pedagógicas y Educación Democrática⁴¹ y otros están caminando en la creación de Escuelas para Todos.

Algunos profesores que trabajan en las escuelas atendiendo a niños con distintas necesidades y características desconocen el término inclusión a nivel educativo. Nos encontramos en un medio confuso en donde se utiliza todavía mucho, quizá demasiado, la palabra integración y muy poco el término inclusión. También se usan indistintamente uno y otro como si ambos fueran sinónimos, cuando los postulados difieren. Podemos decir que la integración es la antesala de la inclusión, que aquella ha sido necesaria para que la inclusión se abra camino. La legislación en nuestro país, la vigente ley del 2006, descrita en páginas anteriores, aunque se centra en los principios de inclusión, en la práctica está vigente la filosofía de las legislaciones anteriores no contemplaban esa filosofía.

En definitiva, podemos decir que desde que la integración se puso en marcha en 1985 hasta la ley actualmente en vigor, la LOE, se ha funcionado, en la mayor parte de las escuelas, bajo la filosofía y el principio de la integración, eso sí avanzando en los diseños del currículum adaptado, de la evaluación de necesidades, y en otros aspectos. Conviene recordar que la investigación ha mostrado que el lugar donde los estudiantes con discapacidades tienen acceso al currículo de educación general es el aula de educación general (Lee, Wehmeyer, Palmer, Soukup y Little, 2008; Wehmeyer, 2009; Bashinski y Bovaird, 2007; Wehmeyer, Lattin, Lapp-Rincker y Agran, 2003).

3.1.2. Las Conferencias de Jomtien, Salamanca y Dakar como antecedentes de la inclusión

La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: La satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje celebrada en Jomtien en 1990 ofreció una visión amplia de la educación y un plan de acción que no ha alcanzado sus objetivos después de más de 15 años.

A partir de dicha conferencia se creó un Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos con el fin de propiciar iniciativas complementarias a nivel nacional y respaldarlas manteniendo el espíritu de cooperación entre países, organismos multilaterales, bilaterales y ONG.

La principal preocupación de dicha Conferencia Mundial de Tailandia fue las necesidades de aprendizaje básicas: necesidades de aprendizaje elementales y básicas competencias. Necesidades que cambian a lo largo de la vida de una persona y evolucionan en cada sociedad con el paso del tiempo. Se creó la idea de educación para todos centrada en el aprendizaje en su sentido más amplio, aquel que tiene lugar durante toda la vida. Fueron 155 países y 150 organizaciones los que se comprometieron a trabajar para lograr una educación para todos en el año 2000.

La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Salamanca (España) de 1994, planteó como áreas prioritarias: la educación preescolar, la preparación para la vida adulta, la educación de las niñas y la educación continua y de adultos.

El principio rector de su Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras.

Internacionaliza el término *necesidades educativas especiales* referido a todos los niños cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje. Son las escuelas las que tienen que encontrar la forma de educar con éxito a todos los alumnos. Se trabaja en lograr escuelas integradoras que desarrollen una pedagogía centrada en el alumno, reconozcan sus necesidades y respondan a ellas.

Para alcanzar sus fines es imprescindible la colaboración de las familias, la implicación de la comunidad y de las organizaciones de voluntarios y el apoyo de los ciudadanos.

La Conferencia aprobó el documento denominado *Declaración de Salamanca* basada en el principio de integración y en el objetivo de conseguir escuelas para todos. En ella se explicitan los principios, la política y las prácticas para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos.

Años más tarde, el Foro Mundial sobre Educación (Dakar, Senegal, 2000) hace un balance del estado de la educación y evalúa el progreso realizado durante la Década de Jomtien. Se señala que la educación debe estar dirigida hacia las necesidades, centrada en el alumno, y utilizando todos los recursos disponibles. Sigue haciendo énfasis en el derecho a la educación para todos los colectivos y debe velar para que antes del 2015 todos los niños tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de calidad.

El Marco de Acción de Dakar centró la atención en la importancia de la educación de las niñas, en el aprendizaje de calidad y en la tarea de atender las necesidades de las personas que siguen estando marginadas de la educación. Los participantes subrayaron la necesidad de una voluntad política y un liderazgo nacional enérgicos, para así aplicar los planes nacionales de manera más eficaz y provechosa.

3.1.3. Repaso de la situación actual a nivel de Investigación sobre Inclusión Educativa

A continuación se hace hincapié en las investigaciones más relevantes sobre el tema siguiendo un orden cronológico.

La temática de los trabajos realizados se centra en el ámbito concreto de la discapacidad de cada revista, en artículos de opinión dirigidos a profesionales y familias, en formación a través de cursos, seminarios, congresos, etc.

En 1987 el MEC inició un estudio dirigido por Marchesi y colaboradores para evaluar la implantación del Programa de Integración Escolar en España. Fue un proceso realizado por el equipo que había diseñado y puesto en marcha la integración, propiciando la reflexión y el debate entre sus responsables y los centros docentes.

La finalidad de este estudio era emitir un juicio valorativo sobre el Programa de Integración y determinar en qué medida lograba su doble objetivo: promover el desarrollo de los alumnos e introducir mejoras en el sistema educativo. El objetivo era definir aquellas condiciones que determinaban el grado de viabilidad y “éxito” del proyecto. Del total de 173 centros que participaron voluntariamente en la fase piloto de la integración, se seleccionaron aleatoriamente 60 centros, de los que continuaron hasta el final 52.

En el cuadro 1 se presentan las variables evaluadas

Cuadro 1. Variables analizadas en la evaluación

<p>CENTRO</p>	<p>Características en los aspectos rural-urbano, público-privado y número de unidades Proyecto educativo Estructura organizativa y funcionamiento Experiencias previas en educación especial Grado de acuerdo previo para participar en el programa Actitudes y expectativas ante el programa Utilización de los recursos disponibles</p>
<p>AMBIENTE INMEDIATO DE APRENDIZAJE</p>	<p>Características físico-ambientales del aula Ratio profesor-alumnos y número de alumnos integrados Tipos, naturaleza y organización de las actividades de aprendizaje Programación de objetivos, contenidos y actividades Materiales didácticos utilizados Seguimiento y evaluación de los alumnos Organización concreta del trabajo con niños integrados: modalidad de integración Utilización efectiva de los apoyos proporcionados por el programa</p>
<p>PROFESOR</p>	<p>Formación profesional previa y permanente Experiencia docente y con alumnos con necesidades especiales Experiencia previa en integración Actitudes y expectativas ante el programa y los apoyos que proporciona Estilo de enseñanza</p>
<p>ALUMNOS INTEGRADOS</p>	<p>Tipo, naturaleza y grado de déficit Experiencias educativas y tratamientos personalizados previos a la participación en el programa Nivel intelectual Nivel de lenguaje Nivel de desarrollo de la identidad personal Naturaleza de las relaciones con los compañeros y tipo de interacciones que establece con ellos Nivel de integración en el grupo y grado de aceptación por los compañeros Tipo de relación con el profesor Nivel de aprendizaje en las diferentes áreas del currículum</p>
<p>PADRES (alumnos con los que se efectuaban las comparaciones)</p>	<p>Nivel de desarrollo de la identidad personal Tipo de interacciones que establece con los compañeros Nivel de aprendizaje en las diferentes áreas del currículum</p>
<p>FAMILIA</p>	<p>Edad y nivel de estudios Actitudes y expectativas ante el programa</p>

A continuación se plantean algunas conclusiones:

- Ya no se cuestiona la necesidad de una medida como la integración de alumnos con necesidades especiales en la escuela.
- Se trabaja en cómo mejorar y conseguir la integración de estos alumnos.
- Se reclaman recursos, medidas y formación.
- Las adaptaciones curriculares son una buena medida para el éxito de los alumnos con necesidades especiales.
- Los centros que presentan una actitud positiva y desarrollan un trabajo en equipo consiguen mejores resultados.

Según otro estudio elaborado por varios autores coordinados por Grañera (1998) que recoge los trabajos financiados por el CIDE desde 1983-1997 durante la etapa de integración en España, manifiesta que las investigaciones llevadas a cabo (45) han versado sobre necesidades educativas especiales centradas en su “necesidad”: psíquicas, motóricas, auditivas, visuales, sobredotación intelectual y trastornos del lenguaje, con el fin de diseñar programas de intervención para el alumnado. También hacen referencia a la formación del profesorado.

Parrilla llevó a cabo una investigación en Sevilla desde 1996 a 1998, *“Innovaciones educativas derivadas de la atención a la diversidad”*, con el objetivo de identificar innovaciones derivadas de la atención a la diversidad en centros de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, mediante el envío de un cuestionario a casi 100 escuelas para analizar mediante estudios de caso de corte interpretativo una muestra de las innovaciones identificadas. Entre las características externas al los centros destaca que éstos cuentan con asesores externos y con el apoyo y reconocimiento por parte de las instituciones formativas y administrativas. Al mismo tiempo se indica que los centros están mediatizados por el contexto sociopolítico en que se desarrollan y por los fondos económicos de que disponen. Respecto a las estrategias internas de los centros ha distinguido a éstos por entender el concepto de diversidad de una forma amplia: importancia del apoyo interno, del liderazgo, evolución de los roles de los profesionales de la educación, implicación en las actividades de los docentes padres y alumnos, inicio de una cultura colaborativa por parte de los profesores y una gestión inclusiva del aula.

Moriña (2002) realizó un trabajo en donde recoge las estadísticas de la Educación Especial, desde el año 1995 hasta el 2000. Los resultados muestran que en la mayoría de las Comunidades Autónomas ha habido un descenso moderado del alumnado matriculado en la enseñanza especial. El autor de estudio realiza varias reflexiones a partir de los datos aportados por las estadísticas:

- La historia del proceso de integración en España refleja que éste comenzó impulsado por políticas gubernamentales y por la voluntariedad de algunos profesores, no existiendo un movimiento social paralelo al de la política educativa.
- Ausencia de datos y criterios claros en las estadísticas del MEC.
- El MEC utiliza categorías que identifican, al menos, tres grupos de estudiantes: alumnos de educación especial, alumnos de integración y resto de alumnos.
- Se ha producido una reducción de la exclusión escolar.
- Proceso de descenso de centros específicos y aumento de centros ordinarios con aulas de Educación Especial.
- Estabilidad de las unidades de Educación Especial.
- Diferencias entre las regiones, que forman parte del proceso de integración.

Susinos (2002) revisó las investigaciones y experiencias educativas en España desde 1997 hasta 2001 desde una perspectiva inclusiva. Para ello partió de la definición que el *Index for Inclusion* hace sobre inclusión a través de diferentes fuentes: revistas y actas de congresos en diferentes ámbitos: Psicología, Pedagogía y Educación Especial, llegando a las siguientes conclusiones:

- Predominan las investigaciones sobre intervención específica en necesidades educativas especiales (NEE).
- Trabajos que reflexionan de manera teórica sobre la inclusión.
- Mayor número de investigaciones centradas en la convivencia, el interculturalismo y las propuestas para un cambio en el diseño y desarrollo del currículo.

- Escasas investigaciones en donde los protagonistas sean las personas en situación de exclusión.
- Ninguna investigación dirigida a la formación.

La investigación realizada por Ortiz y Lobato (2003) se centra en uno de los factores de la educación inclusiva, en la *cultura escolar*, es decir, analiza en qué medida la inclusión está relacionada con la cultura escolar. Sus resultados confirmaron que ésta está íntimamente asociada con el potencial que tienen los centros para desarrollar estrategias inclusivas.

El trabajo llevado a cabo por Echeita (2004) titulado *La situación educativa del alumnado con NEE asociadas a discapacidad en la Comunidad Autónoma de Madrid* analiza la percepción de los alumnos y de sus familias sobre la atención educativa y las creencias del profesorado. Fue un trabajo impulsado por el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid del que señalamos algunas conclusiones:

- La mayoría de los profesionales y de las familias apoyan la integración y creen que debe mejorarse y ampliarse.
- La mayoría de los profesores de Educación Secundaria no se encuentran preparados para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales. Los padres consideran que sí tienen preparación

Marchesi, Martín, Echeita y Pérez (2005) recogen y contrastan las opiniones de los diferentes sectores de la comunidad educativa sobre el funcionamiento y la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales. Para ello, elaboraron un amplio cuestionario que enviaron a los profesores de las diversas etapas educativas, a los asesores, a los padres y a los alumnos con y sin necesidades educativas especiales. El objetivo era conocer y evaluar las opiniones de los protagonistas para incorporar el enfoque de la integración y sus opiniones acerca de cómo funciona su escuela. Al mismo tiempo, la investigación analizó su opinión acerca de la labor de los maestros, el aprendizaje y el desarrollo social de los alumnos, las relaciones con las familias y la aportación de las autoridades educativas. Asimismo, se evaluaron las barreras que crean dificultades para la integración educativa.

Duran y colaboradores (2005) investigaron las experiencias llevadas a cabo en la Comunidad de Madrid, en Cataluña y en el País Vasco basadas en la utilización del *Index for inclusion*, la guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Las distintas experiencias han proporcionado buenas prácticas en la respuesta educativa inclusiva. En dicho estudio se presentan las siguientes conclusiones (2005:467):

1. Todo cambio hacia una escuela inclusiva constituye un proceso compartido de aprendizaje: complejo y singular.
2. La participación de toda la comunidad educativa no sólo es una exigencia del *Index*, sino una garantía de éxito en la medida que la implicación de todos enriquece las perspectivas y asegura el concurso de las diferentes voluntades.
3. El aprendizaje y el proceso no están exentos de riesgos.
4. Es necesario reconceptualizar las “necesidades educativas especiales” en “barreras al aprendizaje y a la participación”.
5. Es importante hacerse “propios” los materiales.
6. La experiencia del *Index* tiene efectos más allá del propio proceso, puesto que promueve, dentro del centro, la reflexión sobre la práctica y el trabajo colaborativo y, fuera el centro, el establecimiento de redes orientadas a que los centros se puedan ayudar unos a otros.

Moriña y Parrilla (2006), desde el curso 1998-99 hasta el 2002-03, analizaron las prácticas inclusivas en centros educativos de Educación Primaria y Educación Secundaria. Este trabajo ha dado lugar a la propuesta de formación “*La escuela de la diversidad: materiales de formación para el profesorado*”.

El trabajo *Funcionamiento de la integración en la Enseñanza obligatoria según la percepción del profesorado* realizado por Álvarez y colaboradores (2008), estudia la integración en la Educación Secundaria Obligatoria, así como las variables que perciben los profesores como indicadores de ésta a través de un cuestionario a 242 centrado en la percepción sobre rendimiento, participación, aceptación e implicación de los alumnos de integración y la valoración de diferentes medidas para mejorarla. Algunas conclusiones extraídas fueron las siguientes:

- Los profesores en general consideran que la integración no está funcionando.
- Proponen medidas como: implicar a la familia, reducir el número de alumnos, mejorar la coordinación, etc.
- Los alumnos con problemas de comportamiento tienen un bajo rendimiento, están poco integrados, dificultan el funcionamiento del aula, y un alto porcentaje de profesores preferiría no tenerlos en sus aulas.
- La modalidad de educación combinada es la más elegida.
- Los profesores están descontentos y demandan más recursos.
- Piden una actuación por parte de los gestores educativos.

La investigación titulada *“La inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad, en España. Un estudio prospectivo y retrospectivo de la cuestión, vista desde la perspectiva de las organizaciones no gubernamentales de personas con discapacidad”*, realizada por Echeita y colaboradores (2008), supone el único trabajo en este campo que realiza una valoración del proceso de inclusión en España desde el punto de vista de las organizaciones de personas con discapacidad en España, las cuales forman parte de la Comisión de Educación del CERMI. El objetivo de la investigación fue conocer la situación escolar de los alumnos con discapacidad, etiquetados según la actual Ley Educativa (LOE) como “alumnos con necesidades de apoyo educativo específico” y conocer si el principio de educación inclusiva de la ley se está alcanzando. Los resultados determinan avances en las dimensiones que se han evaluado, a la vez que se pone de manifiesto la existencia de barreras que dificultan el logro del principio de igualdad de oportunidades para los alumnos con discapacidad. Los investigadores indican que algunos de los encuestados tienen una valoración muy insatisfactoria respecto a las variables de aprendizaje y participación. Señalan la existencia de barreras procedentes de las administraciones educativas en las culturas donde se escolarizan los alumnos. Advierten también que lograr una educación inclusiva no es un proceso rápido ni lineal.

Sección II. Metodología

4. ENFOQUE INVESTIGADOR

El paradigma cualitativo de investigación ha permitido contextualizar los datos basados en la experiencia de familias, profesionales y los propios alumnos vinculados con el proceso de educación educativa y ofrecer riqueza interpretativa a los resultados.

Dentro del enfoque cualitativo se utilizó el método basado en grupos focales. Esta técnica tiene su origen en las dinámicas grupales. Su desarrollo consiste en reunir a un grupo de personas que suele oscilar entre siete-diez participantes, para trabajar en relación con las variables, categorías, sucesos o temas objeto de la investigación, en este caso la valoración de la inclusión educativa en la actualidad. Concretamente se han desarrollado grupos focales con cada uno de los principales colectivos estudiados en diferentes comunidades autónomas.

Los grupos de discusión permiten obtener información sobre un tema focalizado en un contexto social, donde las personas pueden considerar sus visiones en interacción con los demás. Esta investigación se centra en examinar las dificultades percibidas por los tres colectivos e identificar qué aspectos están funcionando, qué dificultades encuentran desde las diferentes perspectivas y qué sugerencias de mejora consideran que podrían facilitar el proceso inclusivo en las aulas. De esta forma se recoge un conocimiento directo de la realidad social, no mediado por definiciones conceptuales u operativas ni filtrado por instrumentos de medida con alto grado de estructuración.

Respecto a la representatividad muestral es conveniente tener en cuenta que en el tipo de metodología utilizada no es tan importante la representatividad estadís-

tica, sino más bien la representatividad estructural. De ahí la importancia de plantear los criterios de selección de los participantes y la elaboración de las preguntas para guiar la discusión.

5. PROCEDIMIENTO

5.1. Fase preparatoria del trabajo de campo

Se seleccionaron seis comunidades autónomas (CCAA) para desarrollar el estudio: Andalucía, Castilla la Mancha, Castilla y León, Cataluña, Galicia y Madrid. La elección se basó principalmente en criterios de representatividad y de disponibilidad colaborativa de los diferentes centros pertenecientes a FEAPS. Con esta selección se abarcó aproximadamente el 66% de la población española.

La Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS) sirvió como principal mediadora para la selección y participación de los distintos grupos en la mayor parte de las CCAA. No obstante, en algunas de ellas hubo que hacer un contacto adicional directo con centros y profesionales que facilitaron la labor de selección y participación en los grupos focales.

En total se realizaron diecinueve grupos focales, seis de alumnos, seis de padres, seis de profesionales y uno mixto entre padres y profesionales. La duración de los mismos osciló entre dos y dos horas y media. Cada sesión fue grabada en audio digital previa autorización firmada por los participantes.

Anteriormente a la realización de los grupos focales se hizo una revisión exhaustiva de publicaciones e investigaciones nacionales e internacionales. Tomando esta revisión como referencia, se confeccionaron las preguntas abiertas que guiaron el desarrollo del discurso. En los tres colectivos se plantearon las mismas preguntas aunque se reformularon desde diferentes perspectivas para facilitar la comprensión y la identificación personal de los participantes con las mismas fomentando un debate más intenso.

En el Anexo 1 se puede consultar la Guía Temática en la que se recoge la plantilla de preguntas que guiaron los grupos focales, siempre entendiendo que el procedimiento se basó en dejar fluir libremente las ideas y opiniones expresadas

espontáneamente por los participantes. La Guía Temática, se detallaba en preguntas más concretas, que se utilizaron únicamente para reorientar de una manera más directiva determinados momentos del discurso grupal. Especialmente se recurrió a las mismas en el grupo de los alumnos con discapacidad intelectual, en los que el moderador cobró un papel más activo con el fin de incitar a los participantes a exponer sus experiencias.

5.2. Elección de los participantes y conformación de los grupos

5.2.1. Participantes y criterios de selección

Los participantes de los tres colectivos fueron: estudiantes con discapacidad intelectual, familiares de estudiantes con esa discapacidad, y profesionales que desempeñaban su trabajo con este colectivo. En todos los casos los colaboradores contaban con años de experiencia en el ámbito educativo. Cada grupo focal se conformó por una media de siete-diez participantes, y la procedencia de los mismos fue tanto de la enseñanza pública como de la concertada. Los criterios que guiaron el proceso de selección fueron los siguientes.

ALUMNOS	<ul style="list-style-type: none">•Se incluyeron alumnos o alumnas con discapacidad intelectual que hubieran terminado la etapa escolar durante el año académico 2006-2007 o que lo estuvieran cursando en la actualidad.•Se intentó que los alumnos participantes no pertenecieran todos al mismo centro.
FAMILIAS	<ul style="list-style-type: none">•Se incluyeron padres o madres cuyos hijos con discapacidad intelectual formaran parte del proceso de inclusión educativa de un centro ordinario y se encontraran al final de la Etapa de Educación Secundaria o hubieran terminado la escolarización como mucho 3 años atrás.
PROFESIONALES	<ul style="list-style-type: none">•Se incluyeron tutores, orientadores y profesores de pedagogía terapéutica (apoyo, PT) de E. Primaria y E. Secundaria que estuvieran trabajando de forma activa la inclusión educativa con alumnos con discapacidad intelectual.•Los profesionales contaron con experiencia en el contacto con alumnos con necesidades educativas especiales.•Se reunió dentro de un mismo grupo, profesionales tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria Obligatoria.

5.3. Desarrollo de las sesiones

Todos los grupos focales fueron dirigidos por la misma moderadora lo cual aseguró fiabilidad en la conducción de las temáticas tratadas, hasta lograr saturar el espacio discursivo. Además de la moderadora, en todas las sesiones se contó con uno o más profesionales que forman parte del equipo investigador. El desarrollo de todos los grupos se rigió por las mismas pautas, los primeros momentos se dedicaron a dar la bienvenida y a proceder con la presentación creando un clima favorable para el debate. La moderadora presentaba la investigación, haciendo una revisión general del tema, describiendo los objetivos, las normas, y pidiendo permiso para la grabación de audio. Las reuniones se desarrollaron con fluidez, y en un clima muy participativo que fomentó que los participantes hablaran con libertad, expresando sus ideas de forma individual e interactiva. La duración de las mismas osciló entre dos horas y dos horas y media. Al final de la sesión el profesional investigador resumía las ideas más importantes que habían surgido a lo largo del proceso de debate. Al concluir se entregó un pequeño obsequio en agradecimiento por la asistencia.

Con el fin de garantizar, en la medida de lo posible, unas condiciones que produjeran discursos similares en todos los grupos, el equipo de investigación decidió no plantear ninguna expresión directa sobre posibles dificultades concretas que pudieran anticiparse en relación con el proceso de inclusión educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales. En todos los grupos de profesionales y familias se abrió el debate con una pregunta abierta que englobaba la totalidad del tema: *¿Cómo valoráis la situación actual de la inclusión educativa?*. En el grupo de alumnos, dicha pregunta se adaptó pidiéndoles una valoración general de los años de escolarización. De esta forma se pudo observar cómo y de qué forma surgían de manera espontánea los diversos temas durante el desarrollo de las sesiones. Únicamente cuando estaba a punto de finalizar la sesión y los grupos ya habían desarrollado sus propios discursos, en el caso de que no se hubieran conseguido espontáneamente los objetivos deseados, la moderadora de forma más directa, planteaba a los grupos que manifestaran sus opiniones sobre determinados temas.

5.4. Análisis y tratamiento de los datos

5.4.1. Procedimiento de análisis utilizado

Previamente al análisis del discurso fue necesario realizar la transcripción de las sesiones. Cuando los datos se han registrado utilizando medios audiovisuales, su transcripción es un paso necesario para su interpretación. No se dispone toda-

vía de sistemas o reglas de transcripción estándar o de programas que desarrollen esta tarea automáticamente con fiabilidad, por lo que la transcripción se llevó a cabo manualmente, intentando conseguir una transcripción lo más literal y fiel posible al discurso surgido espontáneamente.

Para el proceso de análisis hemos utilizado el NUDIST 6.0, un software para el procesamiento de datos cualitativos que permite obtener una alta rigurosidad en el análisis del discurso y en la extracción de conclusiones. El uso de este programa informático permite realizar un proceso de análisis en el que se procede identificando unidades o segmentos significativos de texto que aluden a un determinado tema o concepto de interés para el investigador. En esta investigación se ha utilizado *la línea* como unidad de análisis, examinando el contenido del discurso en función del número total de líneas contabilizadas.

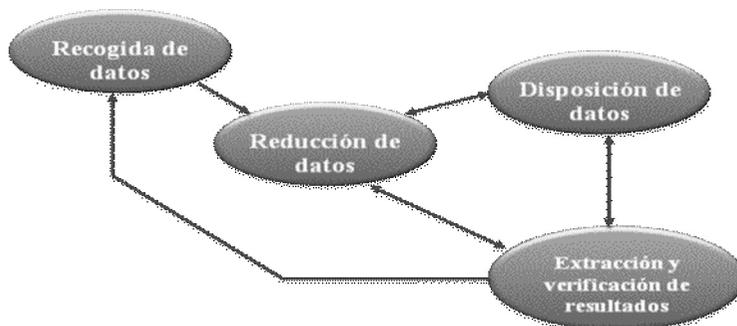
Como señalan Gil y Perera (2001) el programa permite realizar los procesos de categorización deductiva e inductiva. Esta habilidad posibilita que podamos diseñar a priori un sistema de categorías desarrollado a partir de teorías existentes o establecidas sobre la base del objeto de estudio, o bien hipótesis o constructos que se han ido incorporando durante la recogida de la información. Una de las características de este programa es que estas categorías las podemos agrupar y organizar de forma jerárquica. Esto nos ha permitido observar la relaciones que existen entre los múltiples conceptos o categorías tratadas y poderlas comparar.

A nivel técnico, el Nudist 6.0. está basado en un sistema de documentos, guardados como “texto sin formato”. El sistema de indización que utiliza se basa en una estructura jerarquizada de conceptos, en forma de árbol invertido, creando “nudos”, donde cada nudo tiene un nombre y un nivel.

A través de la información proporcionada por los grupos de discusión hemos contribuido a determinar qué aspectos están funcionando en el proceso de inclusión educativa en las aulas, las dificultades que se están encontrando tanto alumnos, como profesores y familias y las sugerencias de mejora que se plantean desde las tres perspectivas.

El equipo de investigación ha proporcionado sistematización al proceso de análisis cualitativo estableciendo una serie de etapas u operaciones que constituyen un proceso analítico básico o común a la mayoría de las investigaciones rigurosas que trabajan con este tipo de datos, basándose en el esquema general de Miles y Huberman (1994): a) reducción de datos; b) disposición y transformación de los datos; y c) obtención de resultados y verificación de conclusiones.

Figura 1. Tareas implicadas en el análisis de datos (Miles y Huberman, 1994: 12)



Una vez recogida y transcrita la información, pasamos a la fase de reducción de datos. Cabe señalar que en ocasiones se dan de forma sincrónica varias de las fases que vamos a comentar. Las tareas de reducción de datos constituyen procedimientos racionales que habitualmente consisten en la categorización y codificación; identificando y diferenciando unidades de significado. El proceso de categorización implica varias fases:

1. Separación de unidades textuales

Los criterios para dividir la información en unidades pueden ser muy diversos, espaciales, temporales, temáticos, gramaticales, conversacionales o sociales. Como se mencionó anteriormente el criterio gramatical que hemos seguido en este estudio, ha sido *la línea*, el motivo de esta elección es por una parte la homogeneidad que ofrece independientemente del número de intervenciones de un sujeto en concreto, por la otra es la capacidad de la unión de diversas líneas (1.) para obtener el sentido de los diversos testimonios. El total de las unidades de texto pertenecientes al discurso llevado a cabo en los seis grupos de alumnos es de 2.290 l, en los seis de familias es de 7.044 l. y en los seis de profesionales es de 6.939 l. El porcentaje presentado en las tablas de resultados está calculado sobre el total de los tres grupos de manera independiente, para poder establecer las comparaciones pertinentes. En el *cuadro 2* presentamos diversas alternativas de elección y los motivos que justifican la elección de una u otra.

Cuadro 2. Elección de las unidades de texto
(Sánchez, M.C. y Domínguez, J.F., 2004)

UNIDAD	MOTIVO DE LA ELECCIÓN
Párrafo	Documentos con párrafos breves (resúmenes, textos legales) Cada párrafo se ciñe a un tema específico. Los párrafos corresponden a los interlocutores de una conversación
Oración	La construcción de oraciones es importante (análisis lingüísticos) La separación en oraciones es sencilla y significativa (textos legales)
Línea	La naturaleza del texto es esa. No se distorsiona el sentido del texto si se divide.
Palabra	Análisis minucioso del discurso.

2. Identificación y clasificación de unidades

Durante esta fase se da la categorización de las unidades elegidas, en nuestro caso hemos categorizado las líneas pertenecientes al discurso. Esta es la herramienta más importante del análisis cualitativo, consiste en clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico con significado. La codificación no es más que la operación concreta, el proceso físico o manipulativo, por la que se asigna a cada unidad un código correspondiente con cada nudo propio de la categoría en la que se incluye. Estas marcas pueden ser números o, más usualmente como ocurre en nuestro caso, palabras con las que se van etiquetando las categorías (*ver Figura 2*). El establecimiento de categorías puede obtenerse por un procedimiento inductivo, es decir, a medida que se examinan los datos, o deductivo, habiendo establecido a priori el sistema de categorías sobre el que se va a codificar. En esta investigación se ha seguido un criterio mixto entre ambos. Inicialmente se realizó una revisión teórica exhaustiva, tanto a nivel nacional como internacional, sobre publicaciones relacionadas con el objeto de estudio hasta obtener unas bases sólidas acordadas por el equipo investigador en

las que basar la categorización inicial. Posteriormente completamos la categorización con las ideas relevantes recogidas tras la transcripción del discurso de los grupos. De esta forma hemos elaborado un mapa conceptual ordenado de forma jerárquica que parte de una idea global sobre la situación actual de la inclusión educativa, para llegar a los aspectos positivos, las dificultades y las propuestas de mejora descritas por los tres colectivos. Para ofrecer objetividad a las categorías, éstas fueron debatidas por los miembros del equipo investigador hasta llegar a una clasificación en la que se alcanzó un consenso interpretativo de cada una de ellas.

3. Síntesis y agrupamiento

La identificación y clasificación de las unidades textuales está vinculada a la síntesis o agrupamiento. La categorización supone en sí misma una tarea de síntesis. A pesar de los requisitos que suelen pedirse en los sistemas de categorías, como el requisito de exhaustividad, exclusión mutua y único principio clasificatorio, es muy importante partir de que en el análisis cualitativo puede no cumplirse estas premisas, sin que por ello quede invalidado el sistema de categorización. Puede no darse la exhaustividad, es decir, podríamos encontrar unidades no encajables en ninguna de las categorías, porque esa parte de información no es relevante en el estudio, o que la unidad participe en más de una categoría.

En el siguiente cuadro, presentamos las características de las categorías pertenecientes a los estudios cualitativos, en las que hemos basado nuestro sistema de categorización.

Cuadro 3. Características de las categorías (Sánchez, M.C. y Domínguez, J.F., 2003)

- Las categorías pueden estar predefinidas por el analista, o pueden surgir a medida que se analizan los datos.
- Cuando se establecen a priori, las fuentes habituales son el marco teórico y conceptual de la investigación, las cuestiones u objetivos que la guían, las categorías ya usadas en otros estudios o los propios instrumentos de investigación empleados (cuestiones o guiones de una entrevista)
- Categorizar datos implica realizar un juicio, valorar si determinadas unidades pueden estar incluidas en un determinado código, y tomar

decisiones al respecto. Tales decisiones pueden estar afectadas por la subjetividad y el punto de vista del investigador.

- **Objetividad/Fiabilidad:** deben resultar inteligibles para distintos codificadores, de forma que la no interpretación correcta del contenido no dé lugar a inconsistencia intercodificadores.
- **Pertinencia:** deben ser relevantes en relación a los objetivos del estudio, y adecuadas al propio contenido analizado.

4. Disposición y transformación de los datos

En esta fase el objetivo se centra en conseguir un conjunto ordenado de información, presentada de forma espacial, abarcable y operativa que permita resolver las cuestiones de la investigación. En este estudio se ha calculado el porcentaje del discurso existente en cada categoría analizada y el número de grupos que han tratado cada tema.

5. Obtención y verificación de conclusiones

Se han recogido las diversas opciones de análisis que proporciona el programa informático Nudist 6.0. y que han permitido extraer las conclusiones presentadas en este informe.

Sección III. Resultados

6. INTRODUCCIÓN A LOS RESULTADOS

A lo largo de la exposición de resultados se han tenido en cuenta dos puntos de referencia: la frecuencia porcentual de cada categoría sobre el discurso total por colectivos y el número de grupos que han tratado cada tema. Los resultados se han completado comparando los temas específicos y los temas comunes entre profesionales, familias y alumnos.

Para facilitar la identificación de estos criterios se han destacado en color rojo los temas significativos, bien por el número de grupos que los han mencionado o por el porcentaje discursivo que se les ha dedicado, y en color amarillo los temas comunes entre los tres colectivos estudiados. Para interpretar correctamente la importancia cuantitativa de los porcentajes analizados, es necesario recordar que se han calculado sobre el total de líneas pertenecientes a la transcripción del discurso, por ejemplo un 5%, es un porcentaje significativo que en el grupo de profesionales equivaldría a un total de 347 líneas del discurso.

La manera de presentar las tablas es la siguiente, en primer lugar se atiende a la globalidad del discurso, para profundizar posteriormente en cada uno de los temas subyacentes, es decir, seguimos de forma deductiva la explicación del mapa conceptual. Teniendo en cuenta la importancia de observar no sólo la cantidad de discurso dedicado, sino también el sentido atribuido a cada nudo, se irán completando los resultados con testimonios de los participantes.

Pueden diferenciarse tres unidades temáticas que abarcan todos los nudos subyacentes. El mayor porcentaje de discurso, como puede apreciarse en la *Figura 2*, se dedicó a comentar la situación actual de la inclusión educativa. Otra sección

relevante se orientó al planteamiento de propuestas de cambio para mejorar la inclusión educativa en las aulas. Por último, de una manera más concisa y directiva se profundizó en la definición de una educación de calidad, entendida desde las tres perspectivas. A continuación analizamos los tres bloques principales en detalle.

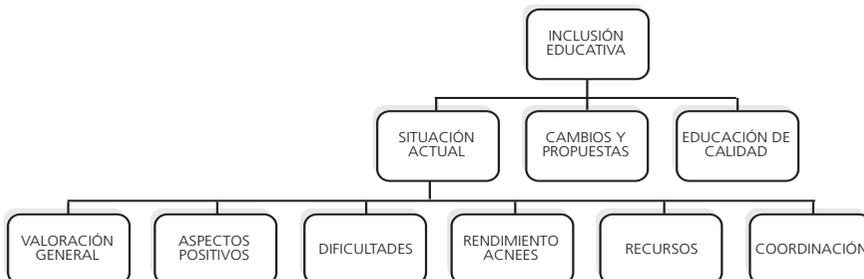
Figura 2. Clasificación general del discurso



7. SITUACIÓN ACTUAL DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

En primer lugar se expone la valoración general planteada desde las tres perspectivas, alumnos, familias y profesionales sobre la situación actual de la inclusión educativa, haciendo hincapié en los aspectos positivos y las dificultades. Se atiende también, al rendimiento de los alumnos con necesidades educativas especiales, la valoración de los recursos tanto personales como materiales y por último se detalla la situación de la coordinación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa. En la Figura 3 se muestra un esquema de los temas que se irán desarrollando en el siguiente apartado.

Figura 3. Clasificación temática del nudo “situación de la inclusión educativa”



7.1 Valoración general

La valoración general se describió como: paso atrás, momento de tránsito y estancamiento (ver Tabla1). El paso atrás reflejaba una involución en ciertos aspectos, como el sistema evaluativo: *“Escuchas a los compañeros decir: necesitamos que estos niños estén fuera del aula. Y me da miedo que realmente estemos en una involución y que ¿dónde nos va a llevar esto?”(profesional)*. Cuatro de los seis grupos de profesionales se posicionaron en este sentido dedicando un 3% del discurso, seguidos por dos de los seis grupos de familias (0,37%): *“El tema de las aulas específicas que de los noventa a los noventa y algo, que desaparecieron y se vaciaron todos los centros específicos, todo se integró y ahora resulta que estamos volviendo a un nuevo aumento de las aulas específicas en los centros ordinarios... y a los centros específicos cuando los niños salen de la Primaria” (profesional)*.

Los alumnos, no se pronunciaron en este apartado, dedicando su discurso a otras categorías que se comentarán más adelante. Los otros dos nudos, estancamiento y momento de tránsito, se trataron en seis y cinco grupos de profesionales respectivamente (ver Tabla 1). Un 1,4% del discurso se refirió al estancamiento del proceso de inclusión: *“Es que estamos en muchas ocasiones desencantados en general en la enseñanza porque no vemos un apoyo por parte de la sociedad, la administración, y no se avanza” (profesional)*. El mayor porcentaje de este grupo de nudos, un 3,6%, reflejaba que en la actualidad se está atravesando un momento de tránsito: *“En la práctica está calando de alguna manera, aunque me atrevo a decir que es más bien fruto de un lenguaje científico universitario y de políticamente correcto, más que realizable. Hay confusión entre la diferencia de inclusión e integración” (profesional)*.

Tabla 1. Distribución discursiva del nudo “valoración general”, definición de la situación actual

	PROFESIONALES		FAMILIAS		ALUMNOS	
	Nº 6	6939 I,	Nº 6	7044 I,	Nº :6	2290 I,
PASO ATRÁS	4	3 %	2	0,37 %	---	---
ESTANCAMIENTO	6	1,4 %	---	---	---	---
MOMENTO DE TRÁNSITO	5	3,6 %	---	---	---	---

Tres grupos de profesionales y dos grupos de familias, plantearon las diferencias del proceso de inclusión educativa en función de la escolarización en el ámbito rural o el ámbito urbano (ver Tabla 2). Tres grupos de profesionales y dos de familias dedicaron respectivamente el 1,3% y el 0,58% de su discurso a hablar de las ventajas asociadas al ámbito rural, señalaban la naturalidad en la que suele darse el proceso de inclusión y el contacto personalizado y frecuente con el profesorado. Como desventaja mencionaron la falta de recursos disponibles. Estos aspectos enfocados de manera inversa se comentaron en referencia al ámbito urbano, como ventaja la disponibilidad de recursos, y como inconveniente el contacto despersonalizado con el profesorado: *“En el pueblo el contacto era diario, en la puerta del cole, la panadería, ahora viene con el bus, y como mucho miras la agenda por si hay notita” (familiar).*

Desde las tres perspectivas se hizo hincapié en las diferencias durante el cambio a la etapa de Educación Secundaria (ver Tabla 2), aunque fueron especialmente los seis grupos de familias los que dieron más importancia a este aspecto (5,6%): *“En Primaria, los contenidos y todo no se nota tanto, pero el instituto es otro mundo, el colegio los profesores están más pendientes” (familiar).* Las diferencias entre Primaria y Secundaria recaían principalmente en el tipo de contenidos, la falta de adaptaciones curriculares y el trato profesor-alumno: *“¿Cuál es la preparación del profesorado de Secundaria? En Primaria hay más concienciación y la gente viene más preparada, ¿entonces qué ocurre?, que el profesorado de Secundaria, no está preparado para asumir los retos que hay hoy en día en Secundaria” (profesional).*

Tabla 2. Distribución discursiva del nudo “valoración general”, factores diferenciales

	PROFESIONALES		FAMILIAS		ALUMNOS	
	Nº 6	6939,l	Nº 6	7044,l	Nº :6	2290,l
C,C,A,A	2	0,1%	3	0,57%	---	---
AMBITO RURAL	3	1,3%	2	0,58%	---	---
AMBITO URBANO	1	0,04%	1	0,06%	---	---
TIPO DE CENTRO	4	0,97%	6	1,4%	---	---
PRIMARIA vs SECUNDARIA	4	1%	6	5,6%	2	2,6%

Cuatro grupos de profesionales y todos los grupos de familias se refirieron a las diferencias según el tipo de centro. Para más información consultar el *Apartado 1.3.1*. Otro tema, no muy relevante en términos porcentuales, fue la diferencia que ambos grupos manifestaron en cuanto a la implantación de una escuela inclusiva dependiendo de la comunidad autónoma (ver Tabla 2).

7.2. Aspectos positivos

Los aspectos positivos asociados a la inclusión educativa se dividieron en dos temas principales, el enriquecimiento de los agentes implicados y los logros conseguidos.

7.2.1. Enriquecimiento del alumnado (con y sin necesidades específicas de apoyo educativo)

Fueron los propios alumnos (17%) los que mayor beneficio apreciaban en el planteamiento inclusivo de la educación (ver Gráfico 1).

Gráfico 1. Distribución porcentual del discurso en relación a los beneficios de la inclusión educativa para el alumnado



Las tres perspectivas coincidieron en los beneficios asociados a la tolerancia entre el alumnado (ver Tabla 3): *“Muchas veces lo que pretendo es que mis alumnos, aprendan ciertas experiencias o vivencias o contenidos que les sirvan para la calle, y gracias a la diversidad creo que esto se va consiguiendo...”* (profesional). También señalaban los beneficios del trabajo en equipo, y el fomento de la inteligencia emocional, entendiendo por este término un aumento en la empatía e interacción personal tanto dentro como fuera de las aulas: *“Los niños de alrededor probablemente sean más sensibles, y cuando tengan hijos o hablen con otros,*

se lo contarán de otra manera lo que es esto de la discapacidad” (familiar). Prácticamente todos los grupos de alumnos (ver Tabla 3) valoraban especialmente la confianza (1,8%) y el apoyo (4,3%) mantenido con algunos profesores: “Yo con el profesor de Matemáticas me llevaba mejor que con cualquier otro, porque hablábamos de todo en general” (alumno).

Dos grupos de profesores y todos los grupos de alumnos señalaron las ventajas del apoyo y la amistad entre compañeros. Cabe destacar el altísimo porcentaje de discurso dedicado por parte del alumnado a este aspecto (6,41% en apoyo; 5,5% en amistad): “Al principio no me adaptaba, era demasiado vergonzoso, ahora paso de ellos, tengo una amiga, y me encanta cuando salimos los viernes por la tarde” (alumno). En tres grupos de alumnos también se hizo referencia a la adquisición de conocimientos conceptuales, aunque el porcentaje dedicado fue significativamente menor (ver Tabla 3).

Tabla 3. Aspectos positivos de la inclusión educativa para el alumnado

	PROFESIONALES		FAMILIAS		ALUMNOS	
	Nº 6	6939 líneas	Nº 6	7044 líneas	Nº :6	2290 líneas
TOLERANCIA	4	0,95 %	6	1,3 %	1	1,1 %
TRABAJO EN EQUIPO	4	0,66 %	2	0,18 %	3	0,35 %
INTELIGENCIA EMOCIONAL	4	1,2 %	5	0,82 %	1	0,04 %
APOYO ENTRE COMPAÑEROS	4	1,4 %	---	---	6	6,41 %
AMISTAD	2	0,43 %	---	---	6	5,5 %
CONFIANZA PROFESOR-ALUMNO	1	0,06 %	2	0,11 %	5	1,8 %
APOYO PROFESOR ALUMNO	2	0,22 %	3	0,51 %	6	4,3 %
ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS CONCEPTUALES	3	0,63 %	---	---	3	0,87 %

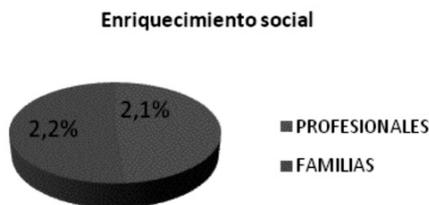
7.2.2. Enriquecimiento del profesorado y de la sociedad

Como puede apreciarse en el Gráfico 2, los profesionales percibían especialmente beneficios vinculados con su desarrollo profesional y personal. A nivel de enriquecimiento social, el porcentaje de discurso dedicado por los profesionales y por las familias estuvo muy equiparado (ver Grafico 3).

Gráfico 2. Distribución porcentual del discurso en relación a los beneficios de la inclusión educativa para el profesorado



Gráfico 3. Distribución porcentual del discurso en relación a los beneficios de la inclusión educativa para la sociedad



Todos señalaron la mayor concienciación del profesorado que se refleja en un aumento de iniciativas y proyectos inclusivos (ver Tabla 4): *“Hemos llegado a un punto en que el trabajo de los profesores es brutal, ves que los compañeros dicen, he hecho tres tipos de pruebas adaptadas, estoy haciendo material por aquí y por allá, y ya hay mucha conciencia de llegar al máximo de las personas”* (profesional). Cinco grupos de profesionales y dos de familias señalaban el aumento de la motivación para la formación del profesorado con el fin de atender, cada vez mejor, a todo el alumnado: *“Yo coincido con él plenamente porque soy partidaria*

de que la gente que necesita algo que no tengo, se lo busco y lo preparo” (profesional). Cuatro grupos de profesionales mencionaron el aprendizaje emocional que les generaba trabajar por una educación inclusiva, como ellos referían, eran los propios alumnos los que les enseñaban a normalizar y a ver la parte positiva de la diversidad.

A nivel social (ver Tabla 4), todos los grupos de familias y de profesionales comentaron el avance que se estaba produciendo en la normalización de la discapacidad (2.1% y 2,2% del espacio discursivo): “Del momento que va al colegio y se forma, la sociedad puede entender que es un niño más, que necesita un apoyo determinado, que el día de mañana va a ser una persona más de la sociedad que intentará lograr un empleo como el de todo el mundo” (familiar).

Tabla 4. Aspectos positivos de la inclusión educativa para el profesorado y para la sociedad

	PROFESIONALES		FAMILIAS		ALUMNOS	
	Nº 6	6939 L	Nº 6	7044 L	Nº :6	2290 L
<i>Profesora</i>						
MOTIVACIÓN PARA LA FORMACIÓN	5	do 2 %	2	0,14 %	---	---
APRENDIZAJE EMOCIONAL	4	0,68 %	---	---	---	---
CONCIENCIACIÓN/ DESARROLLO PROYECTOS INCLUSIVOS	6	1,7 %	4	0,61 %	1	0,26 %
<i>Soci</i>						
NORMALIZACIÓN DE LA DISCAPACIDAD	6	al 2,1 %	6	2,2 %	---	---

7.2.3. Logros conseguidos

Los principales logros recaían en la adaptación de los apoyos y la implicación del profesorado en la etapa de educación primaria. Las tres perspectivas coincidieron en valorar estos avances. Atendiendo a los porcentajes se puede observar que no fue un tema al que dedicaran demasiada atención, aún así la implicación del profesorado se mencionó en cinco de los grupos de familias y en cuatro grupos de profesionales (ver Tabla 5).

Tabla 5. Logros conseguidos a lo largo del proceso de inclusión educativa

	PROFESIONALES		FAMILIAS		ALUMNOS	
	Nº 6	6939 L	Nº 6	7044 L	Nº :6	2290 L
<i>Infantil y Primaria</i>						
APOYOS ADAPTADOS	3	1,1%	1	0,16%	1	0,22%
IMPLICACIÓN PROFESORADO	4	0,82%	5	0,65%	1	0,13%

7.3. Dificultades

Como puede observarse en la Figura 4, las dificultades se distribuyeron en tres principales núcleos, las asociadas al tipo de centro, las vinculadas con las actitudes y las relacionadas con el planteamiento docente. A continuación se profundiza en cada una de ellas.

Figura 4. Distribución jerárquica de los nudos relacionados con las dificultades



7.3.1. Dificultades relacionadas con el tipo de centro

Los alumnos no hicieron referencia a las dificultades relacionadas con el tipo de centro (ver Tabla 6). Fueron los profesionales y especialmente cuatro grupos de familias quienes reflexionaron sobre la dotación de recursos (0,35%; 2,9% respectivamente). Dos grupos de profesionales y cuatro de familiares también orientaron parte del discurso (0,53% y 0,84% respectivamente) a la problemática en la

aceptación de alumnos con necesidades educativas especiales en determinados centros: *“En las concertadas de nuestro barrio no quieren estos niños, y no hay ningún instituto que se acople, así que vamos a empezar a mirar escuelas de Educación Especial” (familiar).*

Otro tema al que sólo atendieron dos grupos de familias, con un bajo porcentaje discursivo (0,20%) fue la ratio profesor-alumno según el centro, relacionándolo con una mejor atención individualizada al alumno. Dos grupos de profesionales también mencionaron las diferencias en el grado de colaboración familiar dependiendo de la ubicación del centro dedicando el 0,75% del espacio discursivo (ver Tabla 6).

En la Tabla 7, pueden apreciarse las diferencias asociadas a los Centros Específicos. En la mitad de los grupos de familias se hizo referencia a las relaciones segregadas y a la limitación de la relación con iguales. La mitad de los grupos de profesionales, con un porcentaje de discurso importante (1,2%), manifestaron la dificultad que supone no poder contar con los centros específicos como centros de recursos que presten apoyo: *“Los Centros Específicos son centros de recursos y deberían actuar como eso, dando recursos al tutor, los recursos necesarios de material, organización de las aulas y lo que sea” (profesional).*

Tabla 6. Dificultades relacionadas con el tipo de centro

	PROFESIONALES		FAMILIAS	
	Nº 6	6939 L	Nº 6	7044 L
RATIO PROF-ALUMNO (Atención individualizada)	----	----	2	0,20
DOTACIÓN DE RECURSOS	1	0,35 %	4	2,9 %
ACEPTACIÓN ALUMNOS CON NEE	2	0,53 %	4	0,84 %
GRADO COL FAMILIAR	2	0,75 %	----	----

Tabla 7. Dificultades vinculadas a los centros específicos

	PROFESIONALES		FAMILIAS	
	Nº 6	6939 L	Nº 6	7044 L
INTERESES IMPLÍCITOS	1	0,19 %	1	0,20 %
RELACIONES SEGREGADAS	1	0,19 %	3	0,23 %
UTILIZARSE COMO CENTRO DE RECURSOS	3	1,2 %	----	----

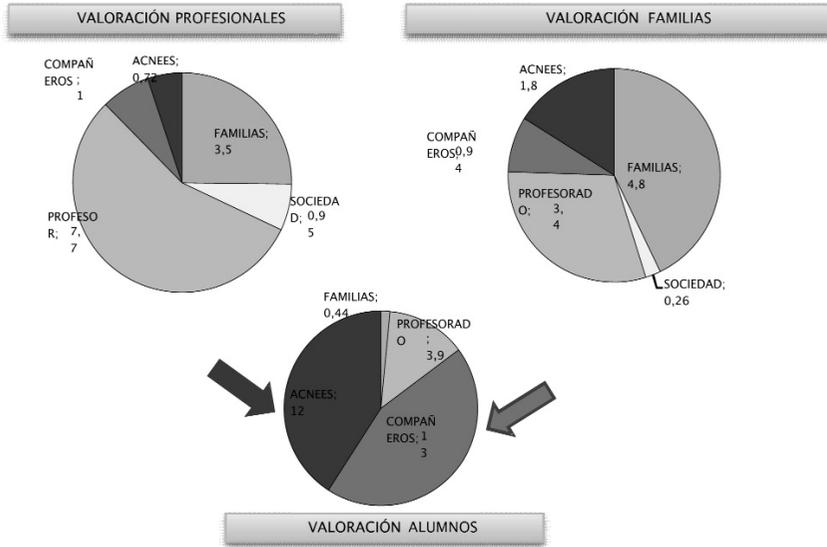
7.3.2. Dificultades relacionadas con las actitudes

Antes de profundizar en las dificultades intrínsecas a cada grupo, es conveniente hacer una valoración general sobre los principales agentes responsables del cambio para mejorar el proceso de inclusión educativa desde las diferentes perspectivas. En la Imagen 1 puede apreciarse cómo los profesionales atribuyen un gran peso al cambio de su propia actitud (7,7%), las familias distribuyen la responsabilidad entre la actitud de las familias, tengan o no hijos con discapacidad (4,8%) y la de los profesionales (3,4%). El factor más relevante recae en la valoración que hacen los propios alumnos, señalan con un 13% la importancia de la actitud de los compañeros y en un 12% (¡!) se refieren a su propia actitud, concretamente en términos de autoestima. Es importante señalar que ni en los grupos realizados con profesionales ni en los realizados con las familias se hizo hincapié en este aspecto.

7.3.3. Actitud de las familias

A las familias de los alumnos con necesidades educativas especiales se les reclama una actitud más reivindicativa. Los tres colectivos estudiados mencionaron el agotamiento emocional que supone apostar día a día por la educación de los hijos con discapacidad intelectual: *“Es agotador tener que estar constantemente luchando a contracorriente, desde que asumes que tu hijo es especial hasta que te das cuenta que ha terminado el cole y no sabemos dónde llevarle” (familiar)*. Los profesionales dedicaron el 1,2% de su discurso, las familias el 0,58% y los alumnos el 0,44%. El agotamiento físico adquirió menos relevancia, únicamente lo comentaron con un 0,30% del discurso dos grupos de familias (ver Tabla 8).

Imagen 1. Comparación del discurso sobre las dificultades actitudinales



Cinco grupos de familias hablaron de las preocupaciones y los miedos que les generaba el aislamiento social de los hijos, dedicando un 2,5% del discurso: “*Es muy importante la inclusión a nivel de amigos, más incluso que el aprendizaje, y por desgracia hay lagunas en los dos aspectos*” (familiar). Este tema también se trató en dos grupos de profesionales, aunque con un menor porcentaje discursivo (0,27%). El resto de inquietudes que mencionaron la mitad de los grupos de familias recayeron en el futuro de su hijo dedicando el 0,53% de su discurso, y en los abusos y engaños a los que podía verse sometido con 0,89% de espacio discursivo: “*Les dan de lado porque no van al mismo nivel, y son capaces de hacer todo para sentirse aceptados, el mío nos robaba en el bar para dárselo a unos chicos del colegio*” (familiar) (ver Tabla 8).

También se mencionó una actitud de evitación y de miedo al retraso académico, especialmente por parte de algunas familias con hijos sin discapacidad. Aunque cabe señalar que únicamente se mencionaron estos temas en uno o dos grupos de familiares y profesionales, con unos porcentajes discursivos poco significativos (ver Tabla 8).

Tabla 8. Dificultades relacionadas con la actitud de las familias

	PROFESIONALES		FAMILIAS		ALUMNOS	
	Nº 6	6939L	Nº 6	7044L	Nº :6	2290L
FAMILIAS DE HIJOS CON DISCAPACIDAD						
PREOCUPACIÓN POR EL AISLAMIENTO SOCIAL DE LA PCD	2	0,27 %	5	2,5%	---	---
PREOCUPACIÓN POR EL FUTURO DE LA PCD	---	---	3	0,53 %	---	---
PREOCUPACIÓN POR ABUSOS/ENGAÑOS HACIA LA PCD	---	---	3	0,89 %	---	---
AGOTAMIENTO FÍSICO DE LOS PROGENITORES			2	0,30 %		
AGOTAMIENTO EMOCIONAL DE LOS PROGENITORES	3	1,2 %	4	0,58%	2	0,44%
FAMILIAS DE HIJOS SIN DISCAPACIDAD						
EVITACIÓN	1	0,20 %	2	0,26 %	---	---
MIEDO AL RETRASO ACADÉMICO	1	0,46 %	1	0,14 %	---	---

7.3.4. Actitud de la sociedad

La falta de implicación o desentendimiento social hacia el tema de la inclusión educativa (ver Tabla 9) se comentó en la mitad de los grupos de profesionales con un 0,95% de discurso y también se mencionó en dos grupos de familiares con un 0,26% del espacio discursivo: *”Entonces lo que decía un día un periodista que escribió un artículo precisamente sobre nuestro colegio, y decía que las barreras mentales son muchísimo peores que las barreras arquitectónicas. Y esas son las que no hemos roto. Que cada vez van siendo más grandes, pero más grandes desde la administración, desde la sociedad y desde las familias” (profesional).*

Tabla 9. Dificultades relacionadas con la actitud social

	PROFESIONALES		FAMILIAS	
	Nº 6	6939 L	Nº 6	7044 L
DESENTENDIMIENTO DE LA SOCIEDAD	3	0,95 %	1	0,26 %

7.3.5. Actitud del profesorado

Las opiniones referentes a la actitud del profesorado se dividieron en tres bloques, el primero sobre la actitud general, el segundo centrado en la formación de las nuevas generaciones y el último referido a la formación de los profesores con antigüedad.

Respecto al primer bloque, todos compartieron el problema que supone la actitud de evitación por parte de los profesores. Concretamente se relega la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales. Este tema apenas se trató entre los familiares, pero sí se debatió en cuatro grupos de alumnos que dedicaron el 1% de su discurso y en cinco grupos de profesionales con un porcentaje discursivo del 0,91%: *“Yo empezaría el cambio por nosotros, yo sigo encontrándome en situaciones que digo ¿cómo puede pasar esto?, llega un niño y ¡se lo rifan! Ponen numerito y ¡halé!, y le toca a fulanita y viene diciendo que no quiere a ese niño, eso no puede ser (profesional).*

En cinco grupos de alumnos se atribuyó mucha importancia con un 2,5% del discurso, a la presión que sienten ellos mismos por parte del profesorado cuando éste responde a sus dudas con explicaciones reiterativas poco facilitadoras, *“¡Son muy pesados!, explicando las cosas mil veces, pero yo sigo sin entenderlos” (alumno).*

El voluntarismo de los profesionales fue otro tema que resultó importante entre las familias, dedicando el 1,5% del discurso, se refirieron a la falta de normas que regulen la adaptación curricular a las necesidades de sus hijos: *“Depende demasiado de la voluntad, ¡si quiero lo tomo y si no lo dejo!” (familiar).*

Otro tema comentado fue la falta de formación especializada y el desconocimiento entre las nuevas generaciones. Concretamente se nombró en cuatro grupos de profesionales y familias, siendo los profesores los que dedicaron mayor espacio discursivo (1,1%). La inseguridad y la falta de motivación fueron otros dos aspectos que, aunque en menor medida, también surgieron en el discurso (ver Tabla 10): *“No es echarles la culpa a los jóvenes, pero en este momento no se si todos creemos en lo que estamos haciendo, falta “creérselo” y en la formación se olvidan los valores” (profesional).*

La preocupación por la falta de formación es mayor en el caso de los profesores con años de experiencia, principalmente quedó patente entre la opinión de los

profesionales, quienes en todos los grupos retomaron este aspecto, dedicando un total del 2,6% del discurso. La mitad de los grupos de familias y dos grupos de alumnos también hicieron referencia a este desconocimiento (ver tabla 10).

El desbordamiento que perciben los profesionales para poder atender a la diversidad del alumnado, se mencionó en los seis grupos de profesionales y le dedicaron un porcentaje discursivo importante, el 4,2%. La mitad de los grupos de familias también hicieron referencia a ello con el 0,65% de su discurso. En cuatro grupos de profesionales, y sólo en uno de familiares, se mencionó la inseguridad fruto de la falta de formación: *“Por más que quieras no puedes hacer 25 adaptaciones; entre el número de alumnos, la falta de formación y recursos personales de algunos, pues se desbordan, y dicen ¡que me vuelvan como estaba! (profesional) (ver Tabla 10).*

Tabla 10. Dificultades relacionadas con la actitud del profesorado

	PROFESIONALES		FAMILIAS		ALUMNOS	
	Nº 6	6939 L	Nº 6	7044 L	Nº :6	2290 L
EN GENERAL						
PRESIÓN SOBRE ALUMNADO (explicaciones reiterativas)	1	0,06 %	---	---	5	2,5 %
EVITACIÓN	5	0,91 %	1	0,04 %	4	1 %
VOLUNTARISMO	3	1,1 %	6	1,5 %	---	---
FORMACIÓN Nuevas generaciones						
DESCONOCIMIENTO	4	1,1 %	4	0,85 %	---	---
INSEGURIDAD	1	0,10 %	1	0,11 %	---	---
FALTA DE MOTIVACIÓN	1	0,79 %	2	0,50 %	---	---
FORMACIÓN Profesores con antigüedad						
DESCONOCIMIENTO	6	2,6 %	3	0,84 %	2	0,35 %
INSEGURIDAD	4	0,50 %	1	0,11 %	---	---
DESBORDAMIENTO	6	4,2 %	3	0,65 %	---	---

7.3.6. Actitud de los compañeros

Existe un contraste significativo en la valoración hecha por los alumnos y la opinión de las familias y profesionales (ver Tabla 11). La aceptación entre compañeros en Educación Secundaria, fue un tema mencionado en los tres colectivos.

Cabe señalar que todos los grupos de alumnos hicieron referencia a ello, dedicando un 5,2% de su discurso: *“En el cole regulín, pero en el instituto no tenía amigos ninguno. Estaba yo sola y no tenía amigos para hablar con nadie, era como un estorbo”* (alumna). La mitad de los grupos de familias y de profesionales dedicaron un porcentaje de discurso significativamente menor. La diferencia de perspectivas entre los colectivos es más evidente en relación con el maltrato físico, especialmente entre alumnos y profesionales. En todos los grupos de alumnos surgió este tema, dedicando un 2,5% del espacio discursivo: *“Mis compañeros con frecuencia me tiran borradores, es que a veces hasta me encierran.”* (alumno), mientras que sólo un grupo de profesionales hizo referencia a este tema, dedicando un 0,16% del discurso. La mitad de los grupos de familias adoptaron una postura intermedia, pero con un porcentaje de discurso ligeramente mayor al de profesionales (0,18%). Y por último, el principal punto diferencial entre profesionales y alumnos recae en el maltrato psicológico. Ningún profesional mencionó este aspecto, mientras que todos los grupos de alumnos hicieron especial hincapié en este tipo de maltrato, dedicando un 5% del discurso: *“No sé, cambié de cole, empecé con ilusión y tal, y bueno, pues la clase no sé por qué pasaban... o sea, me insultaban y eso, y no sabía por qué, y en 2º seguían, y en 2º ya lo paré, diciéndoselo a los profesores y eso, y ya está”* (alumno). Las familias adoptaron una postura muy similar a la de sus hijos, planteando el tema en cinco de los seis grupos realizados, aunque el porcentaje de discurso dedicado es significativamente menor (0,48%): *“Mi hijo se quejaba y un día fui a buscarlo y lo encontré acorralado en un rincón, eso me destrozó”* (familiar).

Tabla 11. Dificultades relacionadas con la actitud de los compañeros

	PROFESIONALES		FAMILIAS		ALUMNOS	
	Nº 6	6939% L	Nº 6	7044 L	Nº :6	2290 L
ACEPTACIÓN EN SECUNDARIA	3	0,86%	3	0,38%	6	5,2%
MALTRATO FÍSICO	1	0,16%	3	0,18%	6	2,5%
MALTRATO PSICOLÓGICO	---	---	5	0,48%	6	5%

7.3.7. Actitud de los alumnos con discapacidad intelectual

Se pueden apreciar diferencias importantes entre la perspectiva de los profesionales y de los alumnos. Estos resultados indican la necesidad de promover iniciativas y actividades enfocadas a la mejora de la calidad de vida individual y de la autoestima.

Todos los grupos de alumnos señalaron la vergüenza que les supone preguntar las dudas durante las explicaciones del profesor, dedicando a este tema un 4,4% de su discurso: *“Dicen los profesores: si vosotros no entendéis, levantad la mano. Pero, solamente por decir es que este es tonto y no lo va a saber..., o reírse de nosotros, pues yo hay veces que..., si no lo entiendo..., pues nada”*(Alumno). Es importante señalar que ni los profesionales ni las familias hicieron referencia a esta dificultad.

Los problemas de relación social se trataron en los tres colectivos estudiados. Cinco grupos de alumnos plantearon sus dificultades para entablar nuevas relaciones, dedicando un 4,6%, del discurso. Las familias también consideraron importantes los problemas de interacción de sus hijos, quedando patente su preocupación en cuatro grupos, entre los que se abarcó un 1,4% del discurso. Sin embargo, los profesionales dedicaron un porcentaje discursivo más bajo que el de los alumnos y el de las familias (0,53%).

La desmotivación fue otro tema clave, de especial relevancia para las familias y para los alumnos: *“Él quería ponerse a trabajar o quería dejar de estudiar porque claro, lo que le exigían es que eso era mucha presión la que él tenía”*(familiar). Todos los grupos de familias mencionaron este problema, aunque el espacio discursivo dedicado por parte de los alumnos fue mayor (familias: 1,1% vs Alumnos: 3,9%), *“A mí los idiomas nunca se me dieron bien, ni la historia tampoco, por eso, que a mí los estudios siempre me han dado igual”*(alumno). Dos grupos de profesionales también hicieron referencia a la falta de motivación, aunque el porcentaje de discurso dedicado fue bajo (0,22%).

Tabla 12. Dificultades relacionadas con la actitud de los alumnos con discapacidad intelectual

	PROFESIONALES		FAMILIAS		ALUMNOS	
	Nº 6	6939 L	Nº 6	7044 L	Nº :6	2290 L
VERGUENZA AL PREGUNTAR DUDAS	---	---	---	---	6	4,4%
PROBLEMAS DE RELACIÓN SOCIAL	3	0,53%	4	1,3%	5	4,6%
DESMOTIVACIÓN	2	0,22%	6	1,1%	5	3,9%

7.3.8. Dificultades relacionadas con el planteamiento docente, durante el cambio a Educación Secundaria

Los tres colectivos plantearon la menor implicación del tutor en la etapa de Educación Secundaria. Señalaron que el tipo de planteamiento docente actual favorece la difusión y discriminación de la responsabilidad entre el profesorado. Este tema quedó patente en cuatro de los grupos de profesionales, quienes dedicaron un 0,78% de su discurso: *“La implicación que existe en Infantil y en Primaria, yo no la he vivido en la Secundaria. Yo estoy en Matemáticas, voy doy mis Matemáticas y me voy. Y las horas de coordinación de equipos y esto, no existe, es decir, si existe es para protestar, para evaluar pero pocas veces para coordinar”* (profesional). La dedicación por parte de familias y alumnos fue menor, en concreto un grupo de familias y en dos de alumnos con unos porcentajes discursivos muy bajos (ver Tabla 13).

Las tres perspectivas plantean el constante movimiento profesor-asignatura que se da en Secundaria como una dificultad importante debido a la pérdida de la figura del profesor de referencia. La mitad de los grupos de alumnos mencionaron este tema. Mientras que en términos de porcentaje discursivo, fueron las familias quienes con un 1,1% le dedicaron más atención.

Otra dificultad que se encuentra en Educación Secundaria es el tipo de temario y la comprensión de los contenidos que son más abstractos que en anteriores eta-

pas educativas. Este punto lo señalaron especialmente los alumnos, mencionando este problema en los seis grupos y dedicándole un 5,7% del discurso: *“Por ejemplo, yo dividir se me daba súper mal, y yo lo paso mal, porque veo que todas las personas lo pueden hacer, y yo es que hay cosas que no puedo”* (alumno). Cinco grupos de profesionales también hicieron especial hincapié en ello, aunque el porcentaje discursivo fue menor (1,7%): *“Aunque la enseñanza no es fácil en ninguna de las etapas, el nivel de contenidos, conceptos es mucho mayor en secundaria, hasta que se toca un techo y las diferencias se acentúan”* (profesional).

Otro aspecto que parece resentirse en la Educación Secundaria es la coordinación entre el profesorado. Esta dificultad quedó patente en cuatro grupos de profesionales, quienes dedicaron un 1,1% de su discurso y en dos grupos de familias con un porcentaje discursivo menor (0,64%). Para más información sobre este aspecto consultar *Apartado 2.6.*

Tabla 13. Dificultades relacionadas con el planteamiento docente, durante el cambio a secundaria

	PROFESIONALES		FAMILIAS		ALUMNOS	
	Nº 6	6939 L	Nº 6	7044 L	Nº :6	2290 L
IMPPLICACIÓN DEL TUTOR	4	0,78 %	1	0,04 %	2	0,44 %
TIPO DE TEMARIO/COMPRESIÓN	5	1,6 %	----	----	6	5,7 %
MOVILIDAD PROFESOR -ASIGNATURA	2	0,23 %	2	1,1 %	3	0,66 %
COORDINACIÓN	4	1,1 %	2	0,64 %	----	----

7.3.9. Dificultades relacionadas con el planteamiento docente y el papel de la administración

El colectivo de profesionales fue el único que dedicó más matices discursivos relacionados con la inestabilidad y las contradicciones legislativas. Los seis grupos de profesionales, con un 1,5% del discurso, mencionaron el riesgo subyacente a los nuevos planes de estudios (ver Tabla 14). Se refirieron al conflicto que supondría la desaparición de la especialidad de Educación Especial, sobre todo por el deterioro formativo que de ello podría derivarse. La mitad de los grupos de

profesionales se refirieron a la contradicción entre adaptar la evaluación a las necesidades de cada alumno (0,55%) y tener que realizar informes de rendimiento colectivo (0,59%) (ver Tabla 14). Esto mismo ocurre con el rendimiento centrado en lo académico, cuando parece haber un claro acuerdo de la importancia del rendimiento a nivel de crecimiento personal. También se menciona, aunque en un solo grupo de profesionales, la obligación de “etiquetar”.

Siguiendo con las líneas contradictorias, las tres perspectivas coincidieron en señalar el riesgo de derivar a Centros Específicos al alumnado con necesidades educativas especiales. Se hizo patente la necesidad de replantear los motivos que conducen a esta situación y la necesidad de actualizar las alternativas de continuidad de estudios. En cinco grupos de profesionales dedicaron un 1,5% del espacio discursivo. En la mitad de los grupos de familias y de alumnos también manifestaron inquietud por este aspecto, aunque el discurso dedicado fue menor (0,94% familias y 0,66% alumnos) (ver Tabla 14).

La falta de implicación por parte de la administración se subrayó en todos los grupos de profesionales y en cinco grupos de familias, aunque la cantidad de discurso que dedicaron estas últimas fue mayor (profesionales 1,3% vs familias 3,4%): *“La administración debería retomar el tema, con apoyo y formación, más control y seguimiento” (familiar)*.

Otro bloque temático se centró en la rigidez organizativa. Tres grupos de profesionales mencionaron la inflexibilidad horaria, y todos los colectivos estudiados señalaron la falta de alternativas de futuro (ver Tabla 14). En concreto seis grupos de familias y cuatro grupos de profesionales reflexionaron sobre esta problemática dedicando un porcentaje discursivo similar (1,80% familias vs 1,79% profesionales). Dos grupos de alumnos también ofrecieron unas pinceladas en este sentido (0,7%).

Por último, las tres perspectivas mencionaron la importancia de regular la ratio profesor-alumno en función de la diversidad de las aulas. Todos los grupos de profesionales dedicaron un porcentaje importante del discurso a este tema (4,1%) y también fue reiterado entre los alumnos aunque el porcentaje discursivo fue menor (0,70%). Entre las familias, únicamente se mencionó en un grupo y de una manera muy superficial (0,04%) (ver Tabla 14).

Tabla 14. Dificultades relacionadas con el planteamiento docente y el papel de la administración

	PROFESIONALES		FAMILIAS		ALUMNOS	
	Nº 6	6939L	Nº 6	7044L	Nº 6	2290L
LEGISLACIÓN INESTABLE, LINEAS CONTRADICTORIAS						
NUEVOS PLANES DE ESTUDIOS (T.BOLONIA)/DESAPARECE ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN ESPECIAL	6	1,5 %	----	----	----	----
INFORMES DE RENDIMIENTO COLECTIVO	3	0,55 %	----	----	----	----
OBLIGACIÓN DE "ETIQUETAR"	1	0,36 %	----	----	----	----
EVALUACIÓN CENTRADA EN LO ACADÉMICO	3	0,59 %	----	----	----	----
LINEAS SEGRREGADORAS, DERIVACIÓN A CENTROS ESPECÍFICOS	5	1,5 %	3	0,94 %	3	0,66 %
FALTA IMPLICACIÓN	6	1,3	5	3,4 %	----	----
RIGIDEZ ORGANIZATIVA						
HORARIOS	3	0,26 %	----	----	1	0,66 %
ALTERNATIVAS DE FUTURO, INCLUSIÓN LABORAL	4	1,70 %	6	1,80 %	2	0,7 %
RATIO PROFESOR/ALUMNO						
DIVERSIDAD EN LAS AULAS	6	4,1	1	0,04 %	4	0,70 %

7.4. Rendimiento

Como puede apreciarse en la *Figura 5* se expusieron las dificultades que meraban el rendimiento de los alumnos con discapacidad intelectual, en concreto se refirieron al paso a Educación Secundaria o el tipo de discapacidad. También se rescataron aspectos positivos. Todo el discurso se matizó según el tipo de rendimiento académico o personal del alumno.

Figura 5. Distribución jerárquica de los nudos relacionados con el rendimiento



7.4.1. Dificultades asociadas al rendimiento

7.4.1.1. Durante el paso a la etapa de Educación Secundaria

Las tres perspectivas analizadas señalan una disminución del rendimiento académico durante el paso a Educación Secundaria. Todos mencionaron el grado de frustración al que están sometidos los alumnos. En cinco grupos de profesionales, en cuatro de familias y en cuatro de alumnos se hizo referencia a este problema. Fueron estos últimos los que más porcentaje discursivo dedicaron (1,3%: *“De pequeña sí que me daban todos aprobados, pero cuando ya iba en quinto o en sexto ya, iba bajando y dije yo no, no quiero más cole, y lo dejé después al final”* (alumno).

Otro tema muy relacionado con la frustración, fue el fracaso escolar. Cinco grupos de familias se mostraron preocupados, dedicando el 0,92% del espacio discursivo. Cinco grupos de alumnos con un 1,5% del discurso y cuatro grupos de familias con un porcentaje muy similar (1,3%) se centraron en la desmotivación derivada de la falta de orientación práctica: *“Yo viendo las asignaturas de la ESO, creo que a ellos deberían enfocarlos hacia asignaturas más funcionales”* (familiar). También mencionaron la falta de alternativas de futuro como un factor de deterioro motivacional. Los profesionales abundaron más sobre ello, concretamente en la mitad de los grupos, aunque el porcentaje discursivo dedicado fue bajo desde las tres perspectivas (ver Tabla 15).

La reducción de apoyos académicos en Secundaria se advirtió en cuatro grupos de alumnos, quienes dedicaron un porcentaje relevante del discurso (2%) y en tres grupos de profesionales con un porcentaje discursivo menor (0,27%): *“Yo como tuve apoyo nada más que hasta 3º, pues si hubiese tenido apoyo hasta 4º, pues a lo mejor me podría haber sacado el graduado. Que yo no lo tengo, y yo para eso lo necesito, para poder trabajar por lo menos, y si no lo tengo, pues... lo veo bastante mal”* (alumno).

Cuatro grupos de alumnos se mostraron preocupados por el cambio de compañeros en la nueva etapa educativa. Dedicaron un 1,6% del discurso a profundizar en ello. Los profesionales y las familias no mostraron tanta inquietud por este aspecto. En los *Apartados* 7.3.2., 7.3.6., 7.3.7., puede analizarse en el contraste de opiniones.

Tabla 15. Dificultades relacionadas con el rendimiento durante el paso a Educación Secundaria

	PROFESIONALES		FAMILIAS		ALUMNOS	
	Nº 6	6939L	Nº 6	7044L	Nº:6	2290L
FRACASO ESCOLAR	1	0,55 %	5	0,92 %	1	0,31 %
FRUSTRACIÓN	5	0,55 %	4	0,78 %	4	1,3 %
DESMOTIVACIÓN, FALTA DE ALTERNATIVAS DE FUTURO	3	0,53 %	1	0,20 %	2	0,22 %
DESMOTIVACIÓN, FALTA ORIENTACIÓN PRÁCTICA	1	0,45 %	4	1,3 %	5	1,5 %
CAMBIO DE COMPANEROS	1	0,12 %	----	----	4	1,6 %
REDUCCIÓN DE APOYOS	3	0,27 %	----	----	4	2 %

7.4.1.2. En función del tipo de discapacidad

En cuatro grupos de profesionales se relacionó el rendimiento con el tipo de discapacidad del alumno (ver Tabla 16). Durante el discurso dedicado (0,69%) se refirieron a la desventaja que sufren las personas con discapacidad intelectual: *“Si lo escolar es únicamente lo académico, desde mi punto de vista, en muchos casos, el rendimiento escolar es poco, y más cuando hablamos de discapacidad intelectual que tenemos ahí un techo. Pero en cambio, hay otros avances en otra línea”* (profesional).

Tabla 16. Rendimiento en función del tipo de discapacidad

	PROFESIONALES	
	Nº 6	6939 L
TIPO DE DISCAPACIDAD	4	0,69 %

7.4.1.3. Diferenciando el rendimiento académico del rendimiento personal

Cuatro grupos de profesionales y dos de alumnos, dedicaron el mismo espacio discursivo (2,1%) a señalar la excesiva relevancia que se le atribuye al rendimiento académico en detrimento del rendimiento personal, concretamente dos grupos de profesionales añadieron la falta de orientación práctica. En esta misma línea dos grupos de familiares apuntaron la poca importancia que se atribuye al rendimiento personal de sus hijos: *“Y ahora en el instituto prácticamente no puedo ponerme en la situación que llevo, porque en realidad, para los profesores parece que lo único importante es el rendimiento académico”* (alumno) (ver Tabla 17).

Tabla 17. Diferencias entre el rendimiento académico y el rendimiento personal

	PROFESIONALES		FAMILIAS		ALUMNOS	
	Nº 6	6939 L	Nº 6	7044 L	Nº :6	2290 L
ACADÉMICO						
FALTA DE ORIENTACIÓN PRÁCTICA	2	0,14 %	---	---	---	---
SOBREVALORADO	4	2,1 %	---	---	2	2,1%
PERSONAL						
INFRIVALORADO	1	0,01 %	2	0,14 %	---	---

7.4.2. Aspectos positivos asociados al rendimiento

Familias, alumnos y profesionales destacaron la exigencia de rendimiento en la escuela ordinaria: *“Le pones el listón más alto, para que él llegue hasta dónde pueda”* (familiar). En tres grupos de alumnos se reiteró este aspecto, al que dedicaron un 1,2% del discurso.

La oportunidad de aprender en un contexto normalizado con iguales fue otra ventaja señalada por todos los grupos de profesionales. Dedicaron un 1,5% de su discurso a profundizar en ello: *“Nada mejor para conseguir la normalidad, que sumergirse en ella”* (profesional). Tres grupos de familias también hicieron hincapié en este progreso, aunque el porcentaje discursivo dedicado fue bajo (0,33%).

Tabla 18. Aspectos positivos relacionados con el rendimiento de los alumnos con discapacidad intelectual

	PROFESIONALES		FAMILIAS		ALUMNOS	
	Nº G	6939%	Nº G	7044%	Nº G	2290%
ACADÉMICO						
MAYOR EXIGENCIA	2	0,26%	2	0,26%	3	1,2%
PERSONAL						
CONTEXTO NORMALIZADO	6	1,5%	3	0,33%	---	---

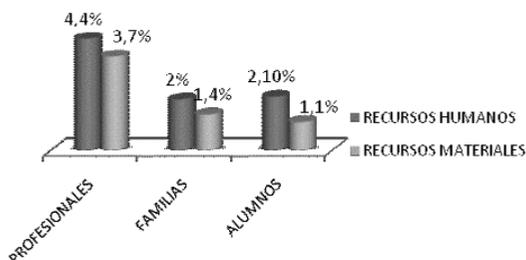
7.5. Recursos

En esta categoría se identificaron las demandas, las dificultades y los aspectos positivos relacionados con los recursos tanto personales como materiales (ver Figura 6). Como puede apreciarse en el Gráfico 4, los profesionales pidieron más recursos en comparación con los otros colectivos. En las tres perspectivas se hace más demanda de recursos personales que de recursos materiales, aunque estos últimos también adquieren un porcentaje de discurso relevante. En los siguientes apartados se profundiza más en ello.

Figura 6. Distribución jerárquica de los nudos relacionados con los recursos



Gráfico 4. Distribución del discurso en relación a la valoración de recursos



7.5.1. Recursos humanos

7.5.1.1. Demandas realizadas a la administración

Las tres perspectivas mencionaron la necesidad de regular el número de profesores en función de las necesidades y características de cada grupo: “*La clave está en tener más profesionales, capacitados y preparados para conseguir una atención más a la medida de cada uno*” (familiar). Cabe destacar el 2,3% del discurso de los profesionales dedicado a este tema, tratado en cuatro de los seis grupos. Contar con los profesores a jornada completa, fue otro tema solicitado, aunque no obtuvo mucha relevancia en términos porcentuales (0,40% en profesionales y familias) y únicamente se manifestó en dos grupos de profesionales y uno de familias (ver Tabla 19).

7.5.1.2. Dificultades

Los recreos, y en general las situaciones poco estructuradas, eran percibidas, especialmente por los alumnos (tres grupos, con 0,83% de espacio discursivo) y también por un grupo de profesionales, como momentos en los que se requeriría contar con más recursos de personal (ver Tabla 19).

También conviene mencionar la dificultad manifestada por un grupo de profesionales en relación a la movilidad de los profesores, aunque el porcentaje discursivo dedicado fue muy bajo (0,09%).

Tabla 19. Distribución del recurso relacionado con los recursos personales

	PROFESIONALES		FAMILIAS		ALUMNOS	
	Nº 6	6939L	Nº 6	7044L	Nº :6	2290L
<i>DEMANDAS A LA ADMINISTRACIÓN</i>						
Nº PROFESORES EN FUNCIÓN DE LAS NECESIDADES DEL GRUPO	4	2,3%	3	0,33%	1	0,13
A JORNADA COMPLETA	2	0,40%	1	0,04%		
<i>DIFICULTADES</i>						
ATENCIÓN EN SITUACIONES POCO ESTRUCTURADAS (RECREOS)	1	0,26%	---	---	3	0,83
MOVILIDAD INTERINOS	1	0,09%	---	---	---	---
<i>ASPECTOS POSITIVOS</i>						
IMPLICACIÓN PT	5	1,3	---	---	---	---

7.5.1.3. Aspectos positivos

Cinco grupos de profesionales señalaron la implicación del profesor de pedagogía terapéutica, dedicaron el 1,3% de su discurso a valorar la importancia de su papel en el desarrollo de proyectos inclusivos (ver Tabla 19).

7.5.2. Recursos materiales

7.5.2.1. Demandas

La única coincidencia entre las tres perspectivas se focalizó en la necesidad de contar con más material manipulativo, aunque entre las familias únicamente surgió en un grupo con un porcentaje de discurso muy bajo (0,11%). Sin embargo, en cinco grupos de profesionales y en cuatro grupos de alumnos se abundó más sobre ello (profesionales: 0,75% y alumnos: 1%): *“No somos profesores, somos malabaristas para encajar las adaptaciones y expertos en manualidades elaborando material, se invierten muchas horas. Si se contara con más material adaptado podríamos dedicar ese tiempo a otros temas”* (profesional) (ver Tabla 20).

En cuatro grupos de profesionales se valoró, con un 1,4% del discurso, la ayuda que les supondría contar con una guía de materiales fiables, clasificados según el tipo de discapacidad para agilizar y garantizar buenas adaptaciones para los alumnos. Dos grupos de familias también mencionaron la conveniencia de unificar y reorganizar los materiales dedicando un 0,41% de su intervención (ver Tabla 20).

Los profesionales señalaron la necesidad de tener un modelo generalizado de trabajo que oriente y guíe su práctica, de nuevo comentaron la necesidad de unificar materiales de trabajo. En un grupo de alumnos también se decantaron en este sentido.

Contar con tecnologías de ayuda fue otro tema mencionado por tres grupos de familias (ver Tabla 20), haciendo hincapié en la necesidad de realizar adaptaciones informáticas que pudieran favorecer el desempeño de los alumnos con necesidades educativas especiales. En el caso de los profesionales únicamente se recogió este tema por un grupo, con un porcentaje discursivo muy bajo (0,06%).

7.5.2.2. Dificultades.

Cuatro grupos de profesionales y cinco grupos de familias dedicaron el mismo porcentaje discursivo (0,94%) a la dificultad que supone adaptar los apoyos, en

concreto para personas con discapacidad intelectual: “Cualquier alumno ciego o con silla de ruedas tiene más facilidades en las adaptaciones, pero en el caso de los alumnos con D.I. la silla de ruedas la llevan escondida en la cabeza, y ahí la disponibilidad de recursos y todo se complica” (profesional). Otro tema, sin demasiada relevancia en términos porcentuales, se centró en la inestabilidad de la dotación de recursos según el momento electoral (ver Tabla 20).

Tabla 20. Distribución del discurso relacionado con los recursos materiales

	PROFESIONALES		FAMILIAS		ALUMNOS	
	Nº 6	6939 L	Nº 6	7044 L	Nº :6	2290 L
<i>DEMANDAS</i>						
GUÍA DE MATERIALES FIABLES SEGÚN TIPO DE DISCAPACIDAD	4	1,4 %	2	0,41 %	—	—
MODELO GENERALIZADO DE TRABAJO/UNIFICAR MATERIALES	3	0,37 %	—	—	1	0,09 %
MATERIAL GRÁFICO Y MANIPULATIVO	5	0,75 %	1	0,11%	4	1%
TECNOLOGÍAS DE AYUDA Adaptaciones informáticas	1	0,06 %	3	0,26 %	—	—
<i>DIFICULTADES</i>						
Adaptación apoyos: Desventaja discapacidad intelectual	4	0,94%	5	0,94 %	—	—
DOTACIÓN EN FUNCIÓN DE INTERESES ELECTORALES	1	0,20 %	2	0,09 %	—	—

7.6. Coordinación

El tema relacionado con la coordinación abarcó diferentes partes implicadas en el ámbito educativo: universidad, profesionales, familias y administración (ver Figura 1). Desde las tres perspectivas, especialmente por parte de los profesores y los alumnos, cobró importancia la coordinación entre los profesores y las familias.

Figura 7. Distribución jerárquica de los nudos relacionados con la coordinación



Imagen 2. Comparación del discurso sobre la coordinación

Opinión de los alumnos sobre la coordinación



Opinión de los profesionales sobre la coordinación



Opinión de las familias sobre la coordinación



7.6.1. Coordinación con la universidad

La coordinación con la universidad fue un tema tratado específicamente por los profesionales (ver Tabla 21). Es importante tener en cuenta que, aunque el porcentaje discursivo no fue muy alto (0,27%), cuatro grupos sugirieron aumentar la comunicación entre los centros educativos y las universidades, con el fin de lograr unos objetivos comunes de trabajo, *“Yo creo que mayor acercamiento de la universidad, que aterrice en materia de formación de cualquier profesional de los que estamos implicados en este tema y en conocer la realidad de las aulas” (Profesional)*.

Tabla 21. Coordinación entre los centros educativos y la universidad

	PROFESIONALES	
	Nº 6	6939 L
CENTRO EDUCATIVO - UNIVERSIDAD -COMUNICACIÓN INEXISTENTE	4	0,27 %

7.6.2. Coordinación entre profesionales

7.6.2.1. Aspectos positivos

Cuatro grupos de profesionales y tres grupos de familias manifestaron los avances en la concienciación general sobre la importancia de la coordinación y el aumento de proyectos inclusivos (1% y 0,88% respectivamente). Ambas perspectivas señalaron positivamente el funcionamiento de la inclusión en primaria (ver Tabla 22). Los beneficios asociados a la coordinación, concretamente las ventajas de intercambiar estrategias favorables a la inclusión, fue un tema comentado por tres grupos de profesionales y de alumnos con el 1% del discurso y un grupo de familias con un porcentaje discursivo menor (0,17%) (ver Tabla 22).

7.6.2.2. Dificultades

La rigidez horaria fue una dificultad señalada por todos los grupos de profesionales, dedicando el 1,6% de su discurso, *“Hacemos reunión de pasillo, pero falta regular los horarios y crear más espacios” (profesional)*. Las familias tam-

bién lo mencionaron aunque no le atribuyeron tanta importancia. Los datos obtenidos respecto a la dificultad que supone la aceptación del PT (estas siglas se refieren al profesor de apoyo con titulación en Pedagogía Terapéutica) en el aula revelan una tendencia parecida, fueron especialmente los profesionales los que se detuvieron en este tema (4 grupos, con el 1,2% del discurso). Otro problema que mencionan los tres colectivos, especialmente los profesionales, es la falta de regulación legal vinculada a la coordinación. Tres grupos de profesionales (0,53% del discurso) y tres grupos de familias (0,21% del discurso) señalaron el excesivo voluntarismo en el desarrollo de prácticas inclusivas. Las jornadas partidas de algunos profesores fueron un problema añadido que se mencionó en cuatro grupos de profesionales (0,68% del discurso).

Tabla 22. Valoración de los aspectos positivos, las dificultades y estrategias de mejora relacionadas con la coordinación entre profesionales

	PROFESIONALES		FAMILIAS		ALUMNOS	
	Nº 6	6939 L	Nº 6	7044 L	Nº 6	2290 L
<i>Aspectos</i>						
CONCIENCIACIÓN IMPORTANCIA COORDINACIÓN	4	positivos	3	0,88 %	----	----
FUNCIONAMIENTO EN PRIMARIA VS SECUNDARIA	2	0,68 %	3	0,61 %	----	----
INTERCAMBIO EXPLICACIONES EFECTIVAS	3	1,1 %	1	0,17 %	3	1 %
<i>Dificultad</i>						
HORARIOS	6	1,68%	2	0,48	----	----
JORNADAS PARTIDAS	4	0,69 %	----	----	----	----
ACEPTACIÓN DEL PT DENTRO DEL AULA	4	1,2 %	-2	0,37	----	----
DEPENDENCIA DEL CENTRO (alta estandarización)	4	0,76 %	3	0,38 %	1	0,22 %
VOLUNTARISMO (alta estandarización)	3	0,53 %	3	0,21 %	----	----
<i>Estrategias de</i>						
RECIBIR APOYO DEL EQUIPO DIRECTIVO	3	negativo	----	----	----	----
REGULAR HORARIOS	5	1,6 %	1	0,09 %	----	----

7.6.2.3. Estrategias de mejora.

El colectivo de profesionales fue el que más espacio discursivo dedicó a este apartado. En concreto tres grupos señalaron la importancia de contar con el apoyo del equipo directivo para fomentar la coordinación y la inclusión educativa (0,92%). Cinco grupos de profesionales insistieron con un 1,6% del discurso, en la necesidad de adaptar los horarios y crear más espacios de coordinación. Esta idea también se sugirió en un grupo de familias, aunque con un porcentaje discursivo poco relevante (ver Tabla 22).

7.6.3. Coordinación entre profesionales y familias

7.6.3.1. Aspectos positivos

Todos coinciden en los aspectos positivos que se derivan de la buena coordinación entre los profesionales y las familias (ver Tabla 23). Fueron especialmente los alumnos los que indicaron más beneficios, como la mejor atención por parte de los profesores y una ayuda más efectiva por parte de sus padres (2,5% del discurso): *“Cuando mis padres van a hablar, después en casa me explican las cosas del cole, y me va mejor”* (alumno).

7.6.3.2. Dificultades

Los profesionales se refirieron con un 0,40% de su discurso a la dificultad que supone la dispersión rural a la hora de mantener una buena coordinación con los padres, también señalaron el problema asociado a las expectativas irreales que mantienen algunos padres (0,58% del discurso). En las primeras etapas de escolarización señalaron la negación del problema (0,40% del discurso) y el bombardeo de información (0,78% del discurso) que algunas familias experimentan como dos barreras importantes.

Los profesionales y las familias coincidieron en la desconfianza bilateral que conduce a una falta de comunicación entre ambas partes. Tres grupos de profesionales con un 0,40% del discurso y en cinco grupos de familias con un 1,2%, ahondaron en esta dificultad: *“Yo estaba todas las tardes en la puerta del colegio, y cuando me llamaban me ponía a temblar, que si tu hijo tal y cual... sólo para quejarse, para quitárselo de encima”* (familiar). También mencionaron la importancia de establecer un diagnóstico temprano correcto. Cuatro grupos de profesionales mencionaron, con un 0,71% de su discurso, la resignación y agotamiento.

to que manifiestan algunas familias en etapas avanzadas de la escolarización.

En cuatro grupos de alumnos comentaron las dificultades vinculadas a la insistencia unilateral (0,87%), a menudo por parte de sus padres, que puede desembocar en relaciones tensas con el profesorado. Dos grupos de profesionales también mencionaron, con un porcentaje discursivo bajo (0,19%), la falta de respuesta que reciben en ocasiones por parte de las familias.

Tabla 23. Valoración de los aspectos positivos y las dificultades relacionadas con la coordinación entre profesionales y familias

	PROFESIONALES		FAMILIAS		ALUMNOS	
	Nº 6	6939 L	Nº 6	7044 L	Nº 6	2290 L
<i>Aspectos</i> : AVANCE EN EL RENDIMIENTO DEL ALUMNO						
PROFESORES: Mejor atención <i>positivos</i>		1,6 %	1	0,07 %	4	2,5 %
PADRES: Ayuda efectiva	3	0,91 %	1	0,21 %	5	3,1 %
DIFICULTADES						
DISPERSIÓN RURAL	3	0,40 %	----	----	----	----
EXPECTATIVAS IRREALES PADRES	3	0,58 %	----	----	----	----
DESCONFIANZA BILATERAL						
FALTA COMUNICACION	3	0,40 %	5	1,2 %	----	----
EXCESIVA INSISTENCIA UNILATERAL	2	0,19 %	----	----	4	0,87 %
FASE DE ACEPTACIÓN DE LA DISCAPACIDAD						
NEGACIÓN DEL PROBLEMA (ETAPA INICIAL)	2	0,40 %	----	----	----	----
DESBORDAMIENTO DE INFORMACIÓN (ETAPA INICIAL)	3	0,78 %	----	----	----	----
CORRECCION DIAGNÓSTICO TEMPRANO (ETAPA INICIAL)	1	0,04 %	3	0,85 %	----	----
RESIGNACIÓN FAMILIAR (ETAPAS AVANZADAS)	4	0,71 %	2	0,45 %	----	----

7.6.3.3. Estrategias de mejora

Para mejorar la coordinación entre las familias y los profesionales, se plantearon diversas alternativas. Los tres tipos de participantes señalaron la conveniencia de pautar reuniones con más frecuencia, independientemente de la etapa educativa. Fue una idea especialmente reiterada entre profesionales (5 grupos, con 0,73% del discurso), y en el caso de los alumnos, aunque solo lo plantearon dos grupos,

el espacio discursivo dedicado fue relevante (0,79%). Dos grupos de familias dedicaron un 0,26% de su discurso a reforzar esta propuesta, sin embargo, en su discurso no se advirtió ninguna otra sugerencia (ver Tabla 24).

Los profesionales y los alumnos coincidieron en las siguientes ideas. En la mitad de los grupos de ambos colectivos se propuso, con un porcentaje discursivo del 1,2% y un 0,66% respectivamente, la importancia de enfatizar los aspectos positivos en las reuniones. Dos grupos de profesionales añadieron a esta propuesta la dosificación de la información negativa, aunque como indica el porcentaje discursivo, 0,12%, no entraron en detalle. La orientación sobre el trabajo en casa también fue un tema relevante, cuatro grupos de profesionales dedicaron un 1,1% del discurso y dos grupos de alumnos un 0,96%. Cinco grupos de profesionales defendían, con un 2% de su discurso, que era fundamental crear expectativas realistas a los padres y madres, fijando objetivos a corto plazo, *“Hay que ir paso a paso, fijando los objetivos poco a poco, y viendo los avances sin pretender conseguir la luna”* (profesional); este aspecto también lo señaló un grupo de alumnos (ver Tabla 24).

Tabla 24. Estrategias para mejorar la coordinación entre profesionales y familias

	PROFESIONALES		FAMILIAS		ALUMNOS	
	Nº 6	6939 L	Nº 6	7044 L	Nº:6	2290 L
<i>Estrategias de</i>						
CREAR EXPECTATIVAS REALISTAS, Fijar objetivos a corto plazo	<i>mējora</i>	2 %	----	----	1	0,31 %
INCIDIR EN ASPECTOS POSITIVOS	3	1,2 %	----	----	3	0,66 %
DOSIFICAR LA INFORMACIÓN NEGATIVA	2	0,12 %	----	----	----	----
ORIENTACION sobre Trabajo en casa	4	1,1 %	----	----	2	0,96 %
VALORAR OPINIÓN FAMILIAS	6	1,2 %	----	----	----	----
CREAR ESCUELAS DE PADRES	6	1,5 %	----	----	----	----
REUNIONES FRECUENTES EN TODAS LAS ETAPAS EDUCATIVAS	5	0,73 %	-2	0,26%	-2	0,79%
PARTICIPACIÓN DEL ALUMNO EN TODAS LAS REUNIONES	----	----	----	----	3	1,4 %
AFECTIVIDAD HACIA LA PERSONA CON DISCAPACIDAD	2	0,23 %	----	----	1	0,39 %

Todos los grupos de profesionales atribuyeron importancia a la valoración de la opinión familiar con un 1,2% del discurso. También mencionaron, con un 1,5% del discurso, la efectividad las escuelas de padres. Es interesante anotar que ningún grupo de familias ni de alumnos hizo referencia a estos temas.

Otro tema que conviene tener en cuenta es la participación del alumno en las reuniones entre los profesores y sus padres. En la mitad de los grupos de alumnos manifestaron, con un 1,4% del discurso, su deseo de participar en estas reuniones: *“Me encantaría estar también, para saber qué hago mal y qué les gusta a los profes, y cómo hacer los deberes”* (Alumno). Es significativo que ni los profesores ni los padres mencionaran este tema (ver Tabla 24).

8. CAMBIOS Y PROPUESTAS

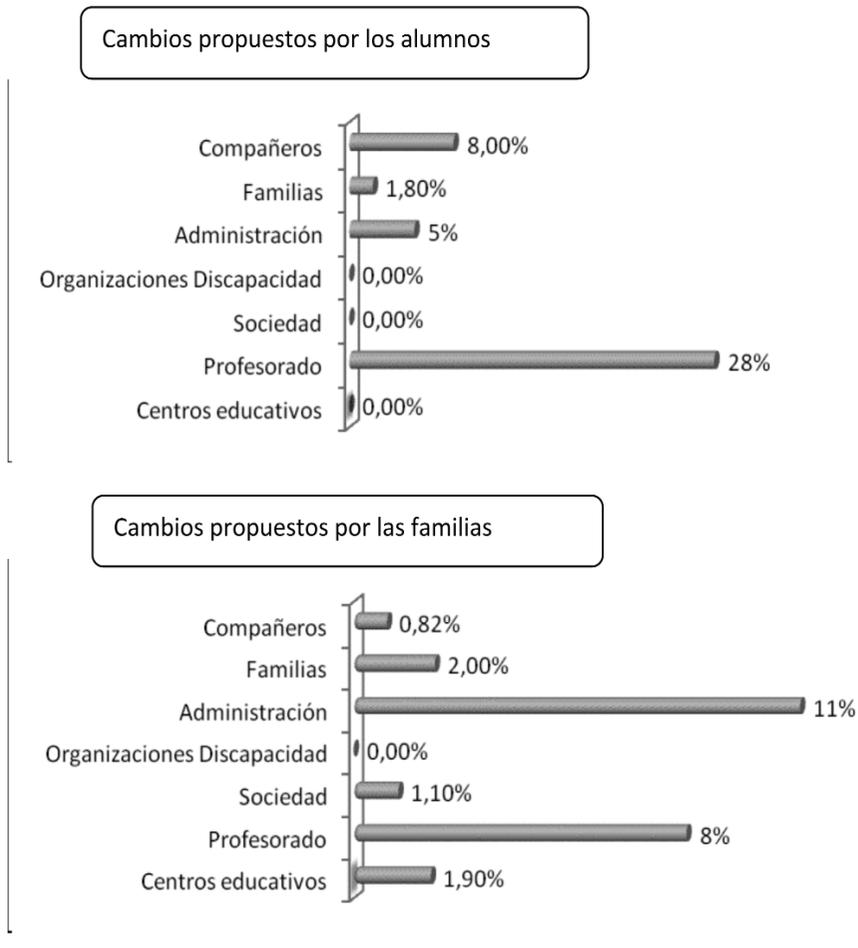
A continuación se profundiza en los cambios y propuestas que se vinculan a cada uno de los siguientes colectivos: centros educativos, profesorado, a nivel social, a las asociaciones vinculadas con la discapacidad, a la administración, a las familias y a los compañeros de los alumnos con discapacidad intelectual (ver Figura 8).

Figura 8. Clasificación temática del nudo “cambios y propuestas”

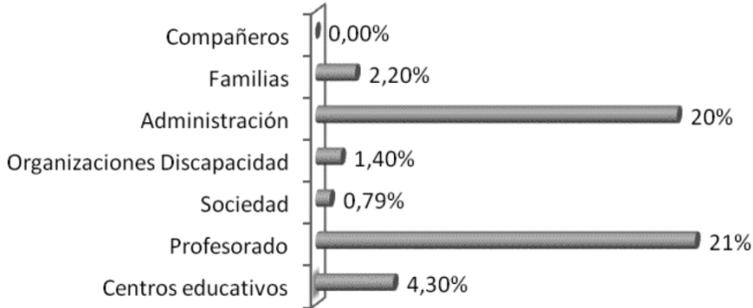


Como puede apreciarse en la Imagen 3, los profesionales y la administración fueron los principales agentes de cambio mencionados durante el discurso. Cabe señalar también la importancia que los alumnos otorgan al cambio por parte de los compañeros (8% del discurso), tema que los profesionales no mencionaron, y al que las familias dedicaron tan solo un 0,82% del discurso.

Imagen 3. Comparación del discurso sobre las propuestas de cambio



Cambios propuestos por los profesionales



8.1. ¿Qué cambios se requieren en los centros educativos?

Todos los grupos de profesionales con un 1,5% del discurso y dos grupos de familias con un 0,65% del discurso manifestaron lo importante que era el impulso del equipo directivo para fomentar la inclusión educativa en los centros: *“Cuando el equipo directivo se lo cree, o te subes al carro y empujas o te subes y empujas menos, pero estás arriba. Que apoyen y transmitan esos valores es clave”* (profesional). En cuatro grupos de ambos colectivos (1,5% Profesionales, y 1,1% Familias) se añadió el papel fundamental de la inspección en este proceso.

Otras ideas planteadas principalmente por cuatro grupos de profesionales fueron (ver Tabla 25): la creación de más centros de matriculación preferente (0,91% del discurso) y poder optar más fácilmente a la escolaridad combinada (0,62% del discurso). Además, en dos grupos sugirieron la creación de un aula asignatura con la finalidad de reunir material e información que les facilitara las adaptaciones (0,33% del discurso).

8.2. ¿Qué cambios se relacionan con el profesorado?

Los profesionales son los que hacen mayor autocrítica, por ejemplo en cinco grupos consideran que deberían dedicar más tiempo a la coordinación con el tutor

Tabla 25. Cambios relacionados con los centros educativos

	PROFESIONALES		FAMILIAS	
	Nº 6	6939 L	Nº 6	7044 L
<i>Implicación</i> EQUIPO DIRECTIVO	6	1,5 %	2	0,65 %
<i>Implicación</i> INSPECCIÓN	4	1,5 %	4	1,1 %
CENTROS DE MATRICULACIÓN PREFERENTE	4	0,91 %	2	0,09 %
ESCOLARIDAD COMBINADA	4	0,62%	1	0,27 %
AULA ASIGNATURA, <i>Reunir material</i>	2	0,33 %	-	---

(1.5% del discurso) y con las familias (0,85% del discurso), tema que también mencionaron dos grupos de familiares con un 0,85% del espacio discursivo.

La mayoría del discurso global se centró en el cambio de actitud. Se hizo especial hincapié en la profesionalidad y trato igualitario hacia todo el alumnado, “*Hacen falta más buenos profesionales, personas con intención de incluir, con profesionalidad, que conozcan el tema y sepan cómo responder, sino no sirve de nada*” (familiar). Todos los familiares lo mencionaron dedicando un 1,9% del discurso, también cinco grupos de profesionales con un 0,88%. Los alumnos a pesar de mencionarlo sólo en dos grupos atribuyeron mucha importancia (1,4% del discurso) al cambio actitudinal.

Los tres colectivos plantearon la necesidad de insistir en concienciar al profesorado en valores. Cinco grupos de familias hicieron referencia a este aspecto, aunque el mayor porcentaje de discurso lo dedicaron los profesionales (1,6%) (ver Tabla 26).

La mitad de los grupos de profesionales demandaron una postura más reivindicativa de su colectivo, aunque el discurso dedicado fue muy bajo (0,32%), y en un grupo de familias también hicieron una ligera referencia al respecto (ver Tabla 26). La evaluación del desarrollo de los procesos inclusivos se mencionó solamente en un grupo de profesionales con un porcentaje discursivo muy bajo (0,06%). Este dato indica la necesidad de formar y sensibilizar sobre la importancia de evaluar los proyectos para obtener datos objetivos que permitan mejorarlos.

Tabla 26. Cambios relacionados con el profesorado

	PROFESIONALES		FAMILIAS		ALUMNOS	
	Nº 6	6939 L	Nº 6	7044 L	Nº :6	2290 L
PAUTAR ESPACIOS COORDINACIÓN						
CON EL TUTOR	5	1,5 %	---	---	---	---
CON FAMILIAS	4	0,52 %	2	0,85 %	---	---
CAMBIO DE ACTITUD						
RECONCIENCIACIÓN	3	1,6 %	5	0,75 %	2	0,70 %
REIVINDICACIÓN	3	0,32 %	1	0,04 %	---	---
CULTURA DE EVALUACIÓN	1	0,06 %	---	---	---	---
PROFESIONALIDAD –TRATO IGUALITARIO	5	0,88 %	6	1,9 %	2	1,4 %

8.2.1. Formación

Todos los grupos de profesionales (con un 2%), y la mitad de los grupos de familias (con un 0,61% del discurso), sugirieron la impartición de cursos de carácter obligatorio para el profesorado cuya finalidad sería implicar a aquellos que se mantienen al margen de los temas relacionados con la inclusión educativa.

Todos los grupos de profesionales y cuatro grupos de familias señalaron la importancia de actualizar la formación universitaria. Los porcentajes mayores del discurso (2,6% profesionales y 1,2% familiares) se centraron en la creación de pruebas de evaluación específicas que prepararan al colectivo de profesores para atender a la diversidad. Cuatro grupos de profesionales y familiares sugirieron el acercamiento de la universidad a la realidad diaria de las aulas. Los profesionales añadieron la importancia de retomar la formación en valores desde los años de carrera universitaria (1,4% del discurso); también advertían que entre las nuevas generaciones existía cierta falta de motivación respecto al esfuerzo por lograr una inclusión educativa satisfactoria (ver Tabla 27).

Tabla 27. Cambios relacionados con la formación del profesorado

	PROFESIONALES		FAMILIAS	
	Nº 6	6939 L	Nº 6	7044 L
FORMACIÓN				
CREAR EQUIPOS ESPECIALISTAS SEGÚN INTERESES	3	1,3 %	-	-
ESTABLECER CURSOS “RECICLAJE” OBLIGATORIOS	6	2 %	3	0,61 %
DESDE LA UNIVERSIDAD				
ACERCARSE A LA REALIDAD	4	0,58 %	4	1 %
TRABAJAR VALORES	4	1,2 %		
PRUEBAS DE EVALUACIÓN: PREPARACIÓN PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	6	2,6 %	4	1,2 %

8.2.2. Durante las clases

En prácticamente todos los grupos de alumnos, se dedicó un porcentaje importante del discurso a comentar temas como la importancia de respetar el ritmo de cada alumno (2,8% del discurso), complementar las explicaciones con materiales gráficos (5,2% del discurso), sentirse motivados con las actividades académicas (1,6% del discurso), y recibir apoyo psicológico (3,6% del discurso): *“Pediría que por dibujos..., o no sé, que ellos intentasen de alguna manera de que muchas personas que no lo entienden, pues buscar alguna manera para que la gente lo entienda, y no se aburra”* (alumno).

Aunque las familias y los profesionales coincidieron con los alumnos en señalar la importancia de la adaptación del ritmo de la clase, contar con un profesor de referencia, o plantear actividades más motivadoras, el porcentaje discursivo y número de grupos que mencionaron dichos temas fue significativamente inferior al mostrado por los alumnos; un ejemplo de este contraste puede apreciarse en la importancia que atribuyen los alumnos a reforzar las explicaciones gráficamente (5,2%), frente al 0,79% dedicado por parte de los profesionales y la inexistencia de discurso por parte del colectivo de familias. Este patrón, como puede apreciarse en la Tabla 28, se replica para el resto de los temas mencionados.

Cinco grupos de profesionales reclamaron, con un 0,85% del discurso, más apoyo para los tutores. Los profesionales con un porcentaje discursivo de 0,23%, junto con tres grupos de alumnos que dedicaron un 0,66% de su discurso, pidie-

ron más refuerzo extraescolar, orientado a la colaboración familiar. Cuatro grupos, tanto de familias como de alumnos, sugirieron, con un porcentaje discursivo del 1% y 0,66% respectivamente, que sería conveniente disponer de más actividades deportivas escolares, en las que poder trabajar la interacción y el compañerismo.

Tabla 28. Cambios que se requieren durante las clases

	PROFESIONALES		FAMILIAS		ALUMNOS	
	Nº 6	6939%	Nº 6	7044%	Nº :6	2290%
CLASES						
RESPECTAR RITMO DE CADA ALUMNO	1	0,13%	4	0,62%	5	2,8%
PROFESOR DE REFERENCIA	2	0,22%	1	0,16%	3	0,57%
APOYO AL ALUMNO						
ACADEMICO/EXPLICACIONES GRÁFICAS	1	0,79%	---	---	6	5,2%
ACADEMICO/ACTIVIDADES MOTIVANTES	1	0,16%	3	0,38%	5	1,6%
PSICOLÓGICO AL ALUMNO	4	0,92%	---	---	6	3,6%
APOYO AL TUTOR						
AL TUTOR	5	0,85%	---	---	---	---
OFERTAR						
REFUERZO EXTRAESCOLAR	2	0,23%	---	---	3	0,66%
ACTIVIDADES DEPORTIVAS	---	---	4	1%	4	0,66%

8.2.3. Cambios para los que se requiere apoyo legislativo

Los tres colectivos mencionaron la necesidad de orientar la docencia hacia una vertiente más práctica. Otra demanda fue la regulación progresiva del paso a secundaria. Tres grupos de profesionales con un 2,6% del discurso y cinco grupos de alumnos con un 2,3% del espacio discursivo, hicieron patente la necesidad de adaptar los criterios de evaluación a las circunstancias de cada alumno: *“En Primaria, el niño va a ir pasando, pero cuando se llega a Secundaria y se acerca el final de la escolarización obligatoria la evaluación es complicadísima, genera conflictos y ese tema necesita regulación y normas para resolverse” (profesional)*. La importancia de prepararse para la vida laboral fue otro tema reiterado en cinco grupos de profesionales y cuatro grupos de alumnos con una dedicación discursiva de 1,5% y 2,5% respectivamente (ver Tabla 29).

Otra propuesta fue intensificar los apoyos según las necesidades de cada alumno. Esta iniciativa la apoyaron todos los grupos de profesionales con un 2,8% del discurso y cinco grupos de familias con un porcentaje discursivo del 1,4%. Por

último, en cuatro grupos de alumnos se pidieron más apoyos para el trabajo en casa (0,96% del discurso) con el fin de reforzar los contenidos impartidos durante el horario escolar (ver Tabla 29).

Tabla 29. Cambios para los que es imprescindible el apoyo legislativo

	PROFESIONALES		FAMILIAS		ALUMNOS	
	Nº 6	6939%	Nº 6	7044%	Nº 6	2290%
Cambio planteamiento docente con Apoyo Legislativo						
REGULAR EL PASO A SECUNDARIA						
ADAPTAR EVALUACIÓN	3	2,6%	---	---	5	2,3%
TRABAJO EN CASA	---	---	---	---	4	0,96%
INTENSIFICAR APOYOS SEGÚN NECESIDADES	6	2,8%	5	1,4%	---	---
ORIENTADO A LA PRÁCTICA						
PREPARACIÓN A LA VIDA LABORAL	5	1,5%	---	---	4	2,5%

8.3. ¿Qué cambios se piden a nivel social?

Dos grupos de profesionales y cuatro grupos de familias pidieron una mayor sensibilización social, dedicaron respectivamente un 0,42% y 0,99% de su discurso: “*Para la sociedad viene muy bien que desde pequeñitos, vaya calando, es como una semilla. Si igual que se difunden otros valores se difundiera esto, probablemente mejoraría*” (familiar) (ver Tabla 30).

Tabla 30. Cambios que se piden a nivel social

	PROFESIONALES		FAMILIAS	
	Nº 6	6939 L	Nº 6	7044 L
SENSIBILIZACIÓN MEDIÁTICA/ROMPER INVISIBILIDAD	2	0,42 %	4	0,99 %

8.4. ¿Qué cambios se piden a las organizaciones vinculadas con el ámbito de la discapacidad?

Dos grupos de profesionales pidieron a las organizaciones de la discapacidad una implicación más activa en favor de la inclusión educativa (ver Tabla 31). En concreto demandaron una colaboración directa con los centros ordinarios, y que se ofrecieran más cursos formativos organizados desde estas entidades.

Tabla 31. Cambios relacionados con las organizaciones de la discapacidad

	PROFESIONALES	
	Nº 6	6939%
Implicación en favorecer la inclusión educativa		
IMPARTIR CURSOS FORMATIVOS	2	0,37%
COLABORACIÓN CON CENTROS ORDINARIOS	2	0,75%

8.5. ¿Qué cambios se relacionan con la administración?

Los cambios relacionados con la administración se vincularon con la inspección técnica, con la gestión de recursos y con las modificaciones a nivel legislativo.

Todos los profesionales, con un 4,3% del discurso, y la mitad de las familias, con menos dedicación discursiva (0,80%), plantearon la necesidad de contar con más implicación por parte de la inspección técnica, en concreto pedían más iniciativas coherentes con los propósitos de la inclusión educativa (ver Tabla 32): *“Vas leyendo las nuevas propuestas, y parece que en plan de trincheras vamos avanzando, pero cuando llegamos a las alturas no sé si todos nos lo creemos igual. Hace falta ir todos una”* (profesional).

Tabla 32. Cambios relacionados con la inspección técnica

	PROFESIONALES		FAMILIAS	
	Nº 6	6939 L	Nº 6	7044 L
Implicación de la Inspección técnica				
CAMBIO DE PLANTEAMIENTO ORGANIZACIONAL				
INICIATIVAS COHERENTES CON LOS PROPÓSITOS DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA	6	4,3 %	3	0,80 %

En cuanto a la gestión de recursos humanos, los tres colectivos estudiados coincidieron en la importancia de disminuir la ratio profesor-alumno (ver Tabla 33), concretamente las familias mostraron un interés especial, pues lo comentaron en todos los grupos y le dedicaron un 4,3% de su discurso: “Hay muchos niños por aula, a los profesores no se les ponen medios y necesitan apoyo para hacerse cargo de esta situación” (familiar). Tres grupos de profesionales sugirieron, con un 0,88% de su discurso, la creación de un equipo especializado de formadores.

Tres grupos de profesionales plantearon la necesidad de dedicar más difusión mediática al tema de la inclusión educativa. De esta manera podría fomentarse el cambio socio-político (0,75% del discurso). Tres grupos de familias compartían esta necesidad con los profesionales (ver Tabla 33) como una alternativa efectiva para aumentar la concienciación social (1,1% familias y 1,5% profesionales).

En referencia a los recursos materiales, cuatro grupos, tanto de profesionales como de alumnos, con un espacio discursivo de 0,80% y 1.57% respectivamente, reclamaron más infraestructuras adaptadas que permitieran realizar agrupaciones flexibles según las necesidades de cada momento (ver Tabla 33).

Tabla 33. Sugerencias sobre en qué invertir

	PROFESIONALES		FAMILIAS		ALUMNOS	
	Nº G	6939 L	Nº G	7044 L	Nº G	2290 L
Invertir						
DIFUSIÓN						
FOMENTAR CAMBIO SOCIO - POLÍTICO	3	0,75 %	---	---	---	---
AUMENTAR CONCIENCIACIÓN SOCIAL	4	1,1 %	3	1,5 %	---	---
RECURSOS HUMANOS						
CREAR EQUIPO ESPECIALIZADO DE FORMADORES	3	0,88 %	---	---	---	---
DISMINUCIÓN RATIO PROFESOR ALUMNO	4	1,6 %	6	4,3 %	3	0,35 %
RECURSOS MATERIALES						
INFRAESTRUCTURAS QUE PERMITAN AGRUPACIONES FLEXIBLES Y ADAPTADAS	4	0,80%	---	---	4	1,57 %

A nivel legislativo (ver Tabla 34), los tres colectivos, especialmente cuatro grupos de profesionales, pidieron con un 4,1% de su discurso, una actualización en la que se plantearan alternativas de continuidad de estudios. Otra demanda plan-

teada por cinco grupos de profesionales, a la que dedicaron un 1,5% del discurso, fue la instauración de contenidos prácticos en la programación académica: “Hay que dar una salida, si llegan a Secundaria con todo el esfuerzo, ¿qué hay después?, ¿para qué les ha servido? Ahí hay un vacío tremendo lleno de contradicciones” (profesional).

También se pedía más flexibilidad legislativa, todos los profesionales hicieron especial hincapié (2,1% del discurso) en resolver incompatibilidades de acceso a oportunidades formativas como Garantía Social. Otra demanda manifestada en cinco grupos de profesionales, a la que dedicaron un 1,1% del discurso, fue que la legislación contemplara a alumnos con necesidades no catalogadas, de manera que no fuera necesaria la etiqueta diagnóstica para hacer las adaptaciones curriculares oportunas. Desde las tres perspectivas también se planteó la necesidad de contar con mayor flexibilidad horaria.

Un grupo de profesionales y dos grupos de familias demandaron una ley de educación estable. El porcentaje discursivo dedicado no fue muy elevado (0,26% y 0,35% respectivamente), aunque se hizo hincapié en la necesidad de disponer de una base en la que apoyar las actuaciones favorables a los procesos inclusivos, independientemente del curso que tomen los procesos electorales (ver Tabla 34).

Tabla 34. Sugerencias respecto a la Ley de Educación

	PROFESIONALES		FAMILIAS		ALUMNOS	
	Nº 6	6939L	Nº 6	7044L	Nº -6	2290L
ACTUALIZACIÓN						
CREAR ALTERNATIVAS DE CONTINUIDAD DE ESTUDIOS	4	4,1 %	1	0,20 %	3	1,7 %
CONTENIDOS PRÁCTICOS	5	1,5 %	4	0,64 %	3	1,1 %
FLEXIBILIDAD						
RESOLVER INCOMPATIBILIDADES	6	2,1 %	2	0,38 %	---	---
CONTEMPLAR A ALUMNOS CON NECESIDADES NO CATALOGADAS	5	1,1 %	---	---	---	---
HORARIOS	4	1,5	1	4,1 %	1	0,35 %
LEY DE EDUCACIÓN						
ESTABILIDAD	1	0,26 %	2	0,35 %	---	---

8.6. ¿Qué cambios se relacionan con la familia?

A las familias con hijos con discapacidad intelectual se les pide una postura más reivindicativa y una actitud menos sobreprotectora. En general, profesores y alumnos demandan más apoyo desde casa (ver Tabla 35).

Especialmente, las propias familias (5 grupos) pedían a otras en su misma situación una postura más reivindicativa, dedicando un 0,99% del discurso: *“Esto es una lucha constante, desde que nacen. A uno solo no se le oye, pero cuando nos juntamos hacemos más ruido. Y ojalá no fuera así, pero ruido hace falta”* (familiar). Dos grupos de profesionales compartieron esta demanda, a la que añadían con un 1.1% del discurso, más apoyo por parte de las familias tuvieran o no hijos con discapacidad intelectual en el refuerzo desde casa. Cuatro grupos de alumnos, con un porcentaje importante del espacio discursivo (1,6%), reclamaron más colaboración familiar. Los tres colectivos consideraron favorable una postura menos protectora por parte de las familias con hijos con discapacidad. Tres grupos de familias (0,55%) y un grupo de profesionales (0,17%) pidieron a los padres y madres de los compañeros una mayor concienciación hacia la diversidad (ver Tabla 35).

Tabla 35. Cambios relacionados con las familias

	PROFESIONALES		FAMILIAS		ALUMNOS	
	Nº G	6939 L	Nº G	7044 L	Nº :G	2290 L
Con hijos con discapacidad						
Asociación, POSTURA REIVINDICATIVA	2	0,52 %	5	0,99 %	---	---
Actitud, MENOS SOBREPROTECCIÓN	2	0,30 %	3	0,50 %	1	0,17 %
Sin hijos con discapacidad						
Actitud, CONCIENCIACIÓN	1	0,17 %	3	0,55 %	---	---
Todas las familias						
APOYO EN EL REFUERZO DESDE CASA	2	1,1 %	---	---	4	1,6%

8.7. ¿Qué cambios se relacionan con los compañeros?

En este apartado se aprecia la principal demanda planteada por todos los grupos de alumnos, un cambio de actitud (ver Tabla 36). Todos los alumnos pidieron

respeto por parte de los compañeros, dedicando el 7% (!) de su discurso: “*Yo solo pido que me traten como a una persona, que cada uno tiene sus defectos y limitaciones*” (alumnos). En cuatro grupos, y con un porcentaje discursivo significativamente inferior (0,96%), los alumnos también manifestaron el deseo de sentirse aceptados por sus iguales.

Estos resultados contrastan con los obtenidos por parte de las familias y los profesionales. El respeto (0,72% del discurso) y la aceptación (0,09% del discurso) se trataron superficialmente en un grupo de familias y no se mencionaron entre los profesionales.

Tabla 36. Cambios relacionados con los compañeros

	FAMILIAS		ALUMNOS	
	Nº 6	7044 L	Nº :6	2290 L
Cambio de actitud: Trato igualitario				
RESPECTO	1	0,72 %	6	7 %
ACEPTACIÓN	1	0,09 %	4	0,96 %

9. DEFINICIÓN DE UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD

La pregunta de cierre en todos los grupos realizados se orientó a definir las características y los valores que debe tener una educación de calidad. Esta pregunta se planteó directivamente y permitió concretar los puntos más significativos valorados desde cada perspectiva. Los resultados obtenidos mostraron que los tres colectivos tienen muchos puntos en común sobre las líneas que deben tomarse para lograr un planteamiento educativo eficaz (ver Tablas 37 y 38).

9.1. Características y valores

Todos los grupos de familias señalaron que una educación de calidad debía estar abierta al cambio, y adaptada a la realidad del alumnado (1,9% del discurso). Cinco grupos, tanto de profesionales como de alumnos, se refirieron a la importancia de la motivación (1% y 2,1% respectivamente). Planteaban que la formación escolar debería permitir a los alumnos sentirse útiles y competentes.

Tabla 37. Características que debería tener una educación de calidad

	PROFESIONALES		FAMILIAS		ALUMNOS	
	Nº 6	6939 L	Nº 6	7044 L	Nº :6	2290 L
NO PATERNALISTA	2	0,19 %	1	0,24 %	---	---
FLEXIBLE	4	0,66 %	1	0,04 %	1	0,13 %
<i>Abierta al cambio</i> , ADAPTADA A LA REALIDAD DEL ALUMNADO	3	0,43 %	6	1,9 %	1	0,13 %
<i>Práctica</i> , ORIENTADA AL FUTURO	1	0,13 %	4	0,98 %	1	0,22 %
<i>Motivador PERMITE SENTIRSE ÚTILES</i>	5	1 %	1	0,06 %	5	2,1 %
ÉTICA	2	0,53 %	---	---	---	---
COLABORACIÓN Familia - Profesionales-Sociedad	4	1,4%	2	0,67 %	---	---

En referencia a los valores que debería tener una educación de calidad, cabe señalar que todos los alumnos, con un 2,5% del discurso, manifestaron la importancia de la “normalidad”. Cinco grupos de familias, con el 1,1% del discurso y cuatro grupos de alumnos, con el 1% del discurso, destacaron el valor de la individualidad, referido a la adaptación curricular y de recursos.

A continuación se muestra un resumen de las respuestas planteadas por parte de los tres colectivos a la siguiente pregunta: *¿cómo desearía que fuera una educación de calidad?*

Los profesionales consideraban que una educación de calidad debe estar centrada en el alumno, y tratarles como a personas desde una perspectiva integral. La enseñanza debe servirles para la vida y para que se sientan satisfechos en el futuro. Para ello es necesario que los centros sean flexibles y que los recursos estén en concordancia con la idea de inclusión. Además es imprescindible tener formación e ilusión por el trabajo bien hecho.

Las familias definieron una educación de calidad como: aquella que debe lograr el nivel máximo de cada persona, tiene que ser individualizada y ofrecer las adaptaciones necesarias que cada individuo necesite. Debe permitir acceder a un trabajo en el futuro. Tiene que estar orientada a la vida en la comunidad y ser útil para que los alumnos puedan desenvolverse en su día a día. Una educación de

calidad tiene que ayudarles a ser felices.

Los alumnos, desearían ir contentos al colegio, y sentirse bien, entender las cosas y no discutir con los compañeros. Ser tratados como uno más y poder formarse para tener un buen trabajo al finalizar los estudios.

Tabla 38. Valores que debería contemplar una educación de calidad

	PROFESIONALES		FAMILIAS		ALUMNOS	
	Nº 6	6939 L	Nº 6	7044 L	Nº :6	2290 L
NORMALIDAD	3	0,40%	---	---	6	2,5%
INDIVIDUALIDAD, <i>Programación adaptada</i>	2	0,48%	5	1,1%	4	1%
INDIVIDUALIDAD, <i>Recursos adaptados</i>	4	0,68%	1	0,09%	2	0,70%
IGUALDAD DE OPORTUNIDADES	4	0,36%	2	0,28%	4	0,70%
ILUSIÓN	4	0,95%	2	0,28%	4	0,61%

Sección IV. Conclusiones

10. CONCLUSIONES

La información sobre la situación actual de la inclusión educativa nos ha permitido sintetizar los puntos clave para conseguir una mejora en el desarrollo de las prácticas inclusivas.

Los cambios positivos que había experimentado el sistema educativo en décadas anteriores se oscurecieron por diversas razones, entre las que cabe destacar cierta apatía institucional, profesional y social en lo referente al impulso continuo que requiere la inclusión educativa (Echeita y Verdugo, 2004). Las organizaciones y las familias, al igual que los profesionales y alumnos implicados en procesos de inclusión educativa reclaman una mayor iniciativa de las administraciones públicas (Echeita, Verdugo, Sandoval, Simón, López, González-Gil, y Calvo, 2009; Verdugo y Rodríguez-Aguilella, 2009). Lo cual debe acompañarse simultáneamente con el desempeño de un papel mucho más activo por parte de las familias y sus organizaciones. En realidad, sin una acción concertada de diferentes agentes sociales (administración, profesorado, familiares, organizaciones, investigadores) compartiendo una finalidad común difícilmente se pueden lograr los cambios que requiere una escuela y una sociedad inclusiva.

Existe la necesidad de basarse en un diseño universal de aprendizaje y de currículum, que responda a un modelo de apoyos conectado con los planteamientos de calidad de vida

El énfasis de los cambios educativos para alumnos con necesidades educativas especiales o específicas se ha puesto en la ubicación o emplazamiento como la variable principal explicativa del éxito o fracaso del alumno. En función de ello se han ido proponiendo sistemas y modelos diferentes, primero integradores y luego inclusivos. Estos últimos han buscado la respuesta en variables que se relacionan con los procesos educativos del aula, en los que desempeñan un papel determinante los maestros. Pero la educación va más allá de la instrucción académica tradicional en el aula, e implica otros aspectos de la vida del alumno que superan el contexto escolar habitual (Schalock y Verdugo, 2002; Timmons, 1997). Por ello, también es necesario que la escuela se centre en las múltiples dimensiones de la vida de cada alumno. Y que los éxitos y los fracasos, la planificación educativa y su evaluación, respondan a las necesidades y deseos de los alumnos en esas dimensiones.

Los profesionales entienden que el planteamiento docente todavía no está orientado a la diversidad existente en las aulas, pues los criterios de evaluación y formación siguen orientados a un grupo homogéneo sin problemas de rendimiento: *“Te encuentras en un aula con 25 alumnos en el mejor de los casos, uno con discapacidad intelectual, cinco inmigrantes, los 3 revoltosos que les cuesta y los súper inteligentes que quieren más, ¿y tú qué haces? ¿Te desdoblas?”*. Un entorno inclusivo no implica exclusivamente una instrucción académica inclusiva. Adoptar un modelo integral de calidad de vida (Verdugo, 2009) para trabajar en un entorno educativo inclusivo implica la necesidad de realizar un cambio en el planteamiento docente basado en un diseño universal de aprendizaje (Wehmeyer, 2009), en el que se desarrollen actividades y materiales educativos de manera que todos los alumnos puedan tener metas de aprendizaje alcanzables a pesar de que tengan diferencias importantes entre sí.

Cambio del planteamiento docente → orientado a la
diversidad y basado en un diseño universal

La individualización real de la evaluación e intervenciones educativas acorde con los últimos avances científicos es una de las claves para la mejora de las prácticas educativas. Los apoyos o ayudas individuales que necesita cada alumno deben ser evaluados con la máxima precisión y revisados con frecuencia por los equipos interdisciplinarios: *“El planteamiento actual no está orientado a la diversidad*

existente en las aulas, los criterios de evaluación y formación siguen orientados a un grupo homogéneo” (profesional). Sin olvidar que junto a la importancia asignada a los conocimientos académicos debe también prestarse gran atención a otras dimensiones del comportamiento del individuo que se manifiestan a través del modelo de calidad de vida. Todos los alumnos que participaron en la investigación, independientemente de la experiencia positiva o negativa que hubieran vivido, habían tenido en algún momento la sensación de que el profesor no podía atenderles, quizás como ellos refieren “porque éramos muchos”. No obstante, también señalaban que en el momento en que tenían un profesor de referencia el sentimiento de inclusión en el grupo mejoraba.

Se debe fomentar el trato cercano profesor-alumno, ofreciendo al alumno apoyo y motivación y no basándose únicamente en conocimientos conceptuales. Siempre debe haber un profesor de referencia para cada alumno con necesidades educativas especiales.

Las familias consideraron que actualmente no se está recibiendo la atención individualizada que los alumnos con discapacidad intelectual necesitan. Los tres colectivos señalaron que se deberían aunar esfuerzos por una mayor concienciación social, y dotar de más recursos teniendo en cuenta la dificultad que supone adaptar los apoyos: *“Cualquier alumno ciego o con silla de ruedas tiene más facilidades en las adaptaciones, pero en el caso de los alumnos con discapacidad intelectual la silla de ruedas la llevan escondida en la cabeza, y ahí la disponibilidad de recursos y todo se complica” (profesional).*

Es conveniente involucrar el entorno familiar y el comunitario, en el cual los profesionales de la educación y los padres de los alumnos con y sin discapacidad fomenten las interacciones entre ambos grupos (Timmons, 1997). La inclusión educativa será así más que un simple “estar en un entorno inclusivo”, pues proporcionará oportunidades y experiencias en el entorno comunitario cercano que impactará en la calidad de vida del alumno.

Los alumnos y sus familias manifestaron especial preocupación por la interacción con los compañeros y la actitud de los mismos, tanto en las aulas como fuera de ellas, refiriéndose incluso al maltrato físico y emocional al que en ocasiones se veían sometidos. Es interesante rescatar este tema que apenas se mencionó entre

los profesionales. Sería conveniente promover la interacción con los compañeros y dedicar más atención al trabajo de las actitudes con el fin de evitar situaciones de aislamiento social y deterioro de la autoestima: *“Es muy importante la inclusión a nivel de amigos, más incluso que el aprendizaje, y por desgracia hay lagunas en los dos aspectos” (familiar).*

El concepto de calidad de vida es particularmente importante en la Educación Secundaria y postsecundaria: *“En Primaria el niño va a ir pasando, pero cuando se llega a Secundaria la evaluación es complicadísima, genera conflictos y ese tema necesita regulación” (profesional).* Los profesionales, las familias y los alumnos señalaron la importancia de ofrecer una orientación más práctica de los contenidos educativos para motivar al alumnado y favorecer su preparación para un futuro laboral. Precisamente, demandaron un mayor abanico de alternativas que dieran continuidad a los años de Educación Secundaria y evitaran el estancamiento del alumno, pues consideraban que actualmente los programas de transición a la vida adulta brillaban por su ausencia. Además, no sólo deberían impulsarse planes individuales en la Educación Primaria o Secundaria, sino también específicamente para la transición a la vida adulta, y estos deben hacerse desde un enfoque centrado en la calidad de vida del alumno y de su familia. Un ejemplo de esta necesidad queda patente en el deseo que plantearon los alumnos: *“Ser tratados como uno más y poder formarse para tener un buen trabajo al finalizar los estudios”.*

Los datos confirman que el rendimiento académico no es lo único relevante, algo que es particularmente evidente en la Educación Secundaria. Un aspecto destacable es el de diferenciar el rendimiento académico y el rendimiento personal o educación integral. Tanto profesionales como padres consideran que el primero es limitado, aunque con las adaptaciones curriculares apropiadas se pueden lograr avances. Sin embargo, la principal ventaja para ellos recae en otras áreas del rendimiento personal, puesto que el alumno con necesidades educativas específicas se desenvuelve, interactúa y adquiere pautas en un ambiente normalizado. También señalan beneficios para el resto del alumnado, a nivel social y para los propios profesores, en cuanto a la humanización y la educación en la diversidad. Por lo tanto, la planificación de la enseñanza debe partir de un enfoque multidimensional del alumno centrado en su calidad de vida y resultados personales (Schalock, Gardner y Bradley, 2007; Schalock y Verdugo, 2002, 2007; Verdugo, 2006, 2009; Verdugo, Gómez, Arias y Schalock, 2009; Gómez-Vela y Verdugo, 2009; Sabe, Verdugo, Prieto y Contini, 2009).

Debería extenderse el esfuerzo integrador a la Educación Secundaria y hacer planes específicos que contemplen la transición a la vida adulta.

El análisis de las dimensiones e indicadores de calidad de vida no sólo es importante para el éxito en la educación, sino que también es vital para lograr el éxito adulto en el empleo y en la autonomía e independencia personal. La adolescencia es un importante periodo de transición desde la infancia hacia la vida adulta, y los modelos de calidad de vida han subrayado satisfactoriamente aspectos clave que los jóvenes con necesidades específicas afrontan (Raphael, 1999). La libertad de elección y las oportunidades para tomar decisiones de los estudiantes con discapacidad han de formar parte importante en su proceso de educación según se acerca la vida adulta (Timmons, 1997).

Estos enfoques alternativos destacan la necesidad de diseñar ambientes escolares organizados para favorecer la participación de todos los miembros de la clase, promover sus relaciones sociales, y lograr objetivos académicos y afectivos en el curriculum (Ainscow, 1999).

Debe promoverse una dotación de recursos acorde con las ideas de inclusión: infraestructuras que permitan agrupaciones flexibles, número de profesores según las necesidades del grupo, adaptaciones de materiales, etc.

Para fomentar el cambio es conveniente tener el modelo de calidad de vida como referencia base y guía conceptual de cambios curriculares que han quedado detallados a lo largo del informe. Este modelo puede contribuir a la mejora de la planificación educativa, al desarrollo de modelos específicos de evaluación de programas centrados en la persona, y al incremento de la participación de los usuarios en todos los procesos y decisiones que les afectan: *“Me encantaría estar también en las reuniones, para saber qué hago mal y qué les gusta a los profes, y cómo hacer los deberes” (alumno).*

Hay que apostar por una intervención multidisciplinar, desde una perspectiva multidimensional centrada en los resultados personales de calidad de vida de cada alumno.

La educación inclusiva implica un gran cambio escolar, y que éste se traduzca en éxito o fracaso depende de la colaboración de distintas personas en diferentes niveles del sistema: gobierno, administración, profesionales del ámbito educativo, familias que tengan y que no tengan hijos con necesidades educativas específicas, alumnos, investigadores, formadores de formadores, y la sociedad en general. Al finalizar los grupos de profesionales y familias se transmitía un sentimiento común: lo productivo que les había resultado compartir sus experiencias. Como refería una profesora: “*Me voy descargada, tendríamos que hacer este tipo de reuniones más veces, y unirnos para que la información llegue a los de más arriba*”.

Es imprescindible incidir en la necesidad de reflexión. Para que un proceso de cambio tan importante como el de inclusión educativa se materialice es conveniente evaluar y analizar continuamente sus desarrollos, valorar los cambios posibles y consensuar criterios de actuación. La Guía REINE (2009) elaborada por la UDS Estatal de Educación (FEAPS), es un instrumento que invita a una reflexión crítica sobre la ética y su práctica en el ámbito educativo.

Todo avance requiere un proceso de replanteamiento y de reflexión.

Indudablemente, la inclusión educativa significa un cambio de modelo mental (Schalock y Verdugo 2007; Schalock, Gardner y Bradley, 2007) que debe ser sostenido y promovido continuamente. También cabe tener en cuenta que los resultados de este estudio deben interpretarse conociendo que el proceso de inclusión educativa se está llevando a cabo a ritmos diferentes en cada comunidad autónoma, y con diferencias en función del carácter público, privado o concertado del centro educativo. Aún así los puntos reflejados forman parte de una problemática común y las pautas planteadas responden a la realidad general estudiada.

No hay que olvidar que todo proceso de cambio social importante, como lo es trabajar desde una perspectiva inclusiva en educación, requiere afrontar la motivación y acción de sus principales agentes. Schalock y Verdugo (2007) han propuesto tres tipos de transición: (a) el *movimiento de la incertidumbre al interés*, que requiere una visión, esperanza y respuestas posibles a cómo mejorar los resultados personales; (b) el *movimiento del interés al compromiso*, que demanda un

marco conceptual de calidad de vida, apoyo institucional anticipado e implicación personal en el proceso de cambio; y (c) el *movimiento del compromiso a la acción*, que necesita el conocimiento de estrategias concretas, creer en el valor del cambio y desarrollar un sentido de control personal sobre los efectos del cambio.

Los principios y directrices de actuación con los alumnos con necesidades educativas especiales han seguido una evolución claramente positiva en las últimas décadas, apostando cada vez más por unas metas similares a las del resto de las personas. Para seguir avanzando y salvar las dificultades, el modelo de calidad de vida plantea utilizar una estrategia sistemática con diferentes tácticas que mejoren las posibilidades y la eficacia de las propuestas, involucrando el microsistema (cambio en las prácticas educativas), mesosistema (cambio organizacional) y macrosistema (políticas educativas diferentes), en la que se promueva una mayor participación familiar, profesional y del alumnado para mantener vivo y nutrir el proceso continuo de cambio.

Bibliografía

REFERENCIAS Y RECURSOS PRIMERA PARTE

Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006): Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 295-308.

Arbea, L. y Tamarit, J. (2003): De la capacitación a la autorrealización: Hacia una nueva conciencia profesional. *Actas Congreso Educación CREENA*. Pamplona: CREENA. Disponible en: http://www.asociacionalanda.org/pdf/hacia_profesional.pdf Última consulta en diciembre de 2008.

Buber, M. (1970): *¿Qué es el hombre?* México: Fondo de Cultura Económica.

Buber, M. (1998): *Yo y Tú*. Madrid: Caparrós Editores.

Duk, C. (fecha no disponible): El enfoque de la educación inclusiva. Disponible en: http://redinclusion.googlepages.com/EL_ENFOQUE_DE_LA_EDUCACION_PDF Última consulta en diciembre de 2008.

Echeita, G. (2006): *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea

Echeita, G. y Verdugo, M. A. (Coord.) (2004): *La declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después: Valoración y prospectiva*. Salamanca: INICO Disponible en: http://sid.usal.es/idsocs/F8/FDO9045/declaracion_salamanca_completo.pdf Última consulta en diciembre de 2008.

Etxeberria, X. (2008): **La condición de ciudadanía de las personas con discapacidad intelectual**. Bilbao: UNIVERSIDAD DE DEUSTO.

FEAPS (2000): **Manual de Buena Práctica de Educación**. Madrid: FEAPS. Disponible en: http://www.feaps.org/manualesbb_pp/educacion.pdf Última consulta en diciembre de 2008.

FEAPS (2002): **Indicadores de calidad para la integración escolar**. Madrid: FEAPS. Disponible en: http://www.feaps.org/servicios/documentos/indicadores_educacion.pdf Última consulta en diciembre de 2008.

FEAPS (2004): **Código ético**. Madrid: FEAPS. http://www.feaps.org/confederacion/documentos/codigo_etico.pdf Última consulta en mayo 2008

FEAPS (2008): **Guía REINE**. Madrid: FEAPS Cuadernos de Buenas Prácticas. http://www.feaps.org/biblioteca/libros/documentos/guia_reine.pdf Última consulta en junio de 2009

FORO EUROPEO DE DISCAPACIDAD (2009): Educación inclusiva: pasar de las palabras a los hechos. www.edf-feph.org Última consulta en junio de 2009

Foster, W. P. (2004): The decline of the local: a Challenger to educational Leadership. **Educational Administration Quartely**, **40**, 176-191.

Furman, Gail C. (2003): Moral Leadership and the Ethic of Community. **Values and Ethics in Educational Administration**. Vol. 2, 1.

Giné, C. (2004): La *Declaración de Salamanca* sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva desde Catalunya. En G. Echeita y M. A. Verdugo (coord.): **La declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después: Valoración y prospectiva**. Salamanca: INICO Disponible en: http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO9045/declaracion_salamanca_completo.pdf Última consulta en diciembre de 2008.

Habermas, J. (2002): **El futuro de la naturaleza humana**. Barcelona: Paidós.

Hernández de la Torre, E. (2003): La formación del profesor tutor para la inclusión social del alumnado con Discapacidad en el aula: programa de iniciación. **I Congreso Internacional de Educación y Diversidad: Formación, Acción e**

Investigación. Universidad de Sevilla.

Horrocks, J. L., White, G. y Roberts, L. (2008): Principal's attitudes regarding inclusion of children with autism in Pennsylvania Public Schools. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, **38**, 8, 1462-1473.

Jordan, R. (2008): Autistic spectrum disorders: a challenge and a model for inclusion in education. **British Journal of Special Education**, **35**, 1, 11-15.

López, M. (2008): Redes de apoyo para promover la inclusión educativa: una revisión de algunos equipos y recursos. **REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, **6**, 2, 200-211. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55160215.pdf> Última consulta en diciembre de 2008.

Luckasson, R.; Borthwick-Duffy, S.; Buntinx, W. H. E.; Coulter, D. L.; Craig, E. M.; Reeve, A.; Schalock, R. L.; Snell, M. E.; Spitalnik, D. M.; Spreat, S., y Tassé, M. J. (2002): **Mental Retardation: Definition, classification, and systems of supports (10th edition)**. Washington, D. C.; American Association on Mental Retardation. Traducción española (2004): **Retraso Mental: Definición, clasificación y sistemas de apoyo (10^a edición)**. Madrid: Alianza.

Marina, J. A. (desconocido): Inteligencia ética. Documento no registrado.

McKinsey and Company (2007): **How the world's best-performing schools systems come out on top**. Disponible en: http://www.mckinsey.com/clientervice/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_systems_final.pdf Última consulta en diciembre de 2008.

Mendía, R. (2004): Paso a paso hacia una escuela inclusiva en el País Vasco. En G. Echeita y M. A. Verdugo (Coord.): **La declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después: Valoración y prospectiva**. Salamanca: INICO Disponible en: http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO9045/declaracion_salamanca_completo.pdf Última consulta en diciembre de 2008.

Morin, E. (1999): **Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro**. Paris: UNESCO.

Ryan, R. M., Huta, V. y Deci, E. L. (2008): Living well: a self-determination the-

ory perspective on eudaimonia. **Journal of Happiness Studies**, **9**, 139-170

Saleh, L (2004): Desde Torremolinos a Salamanca y más allá. Un tributo a España. En G. Echeita y M. A. Verdugo (Coord.): **La declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después: Valoración y prospectiva**. Salamanca: INICO Disponible en: http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO9045/declaracion_salamanca_completo.pdf Última consulta en diciembre de 2008.

Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2003): **Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales**. Madrid: Alianza.

Seligman, M. E. P. (2005): **La auténtica felicidad**. Barcelona: Ediciones B.

Simpson, R. L., de Boer-Ott, S. R. y Smith-Myles, B. (2003): Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. **Topics in language disorders**, **23**, 2, 116-133.

Stainton, T. (2001): Reason and value: the thought of Plato and Aristotle and the construction of intellectual disability. **Mental Retardation**, **39**, 6, 452-460.

UNESCO (2008a): **La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Declaración final**. Ginebra: UNESCO. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTEC_48-5_Conclusions_spanish.pdf Última consulta en diciembre de 2008.

UNESCO (2008b): **La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Documento de referencia**. Ginebra: UNESCO. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTEC_48-3_Spanish.pdf Última consulta en diciembre de 2008.

Vehmas, S. (2004): Ethical analysis of the concept of disability. **Mental Retardation**, **42**, 3, 209-222.

Yeung, P. H. Y., Passmore, A. E. y Packer, T. L. (2008): Active citizens or passive recipients: How Australian young adults with cerebral palsy define citizenship. **Journal of Intellectual & Developmental Disability**, **33**, 1, 65-75.

BIBLIOGRAFIA SEGUNDA PARTE

Aguilera, M. J. y Y Cols. (1990). *Evaluación del programa de integración escolar de alumnos con deficiencias*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa / Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.

Ainscow, M. (1991). *Effective Schools for All*. London: Fulton.

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, n° 349, 78-83.

Ainscow, M. (2005). Para comprender el desarrollo del sistema educativo inclusivo (Ejemplar dedicado a: Especial sobre N.E.E.). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 3, 75-20.

Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorando las escuelas urbanas*. Madrid: Narcea.

Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.

Arnaiz, P. (1997). Integración, segregación e inclusión. En P. Arnaiz y R. De Haro (Coord.), *10 años de integración en España* (pp. 313-353). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Arnaiz, P. (1999a). Atención a la diversidad en contextos inclusivos. Comunicación presentada en el *Congreso Internacional: Reto Social para el próximo milenio: Educación para la diversidad*. 25 aniversario de AEDES. Madrid.

Arnaiz, P. (1999b). Currículum y atención a la diversidad. En M. A. Verdugo y F. B. Jordán de Urries (Coord.), *Hacia una nueva concepción de la discapacidad* (pp. 39-61). Salamanca: Amarú.

Arnaiz, P. (1997). Integración segregación e inclusión. En P. Arnaiz y R. De Haro (Coord.), *10 años de integración en España* (pp. 313-353). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Arnaiz, P. y Ortiz, M^a C. (1997). El derecho a una educación inclusiva. En A. Sánchez Palomino y J. A. Torres (Coords.), *Educación Especial I. Una perspecti-*

va curricular, organizativa y curricular (pp. 191-205). Madrid: Pirámide.

Arnaiz, P. y Soto, G. (2003). Special Education in Spain at the beginning of the 21st century: the challenge to educate in an unequal and multicultural society. *International Journal of Inclusive Education*, 7, 375-388.

Arnaiz, P. y Lozano, J. (1996). *Proyecto curricular para la diversidad*. Madrid: CCS.

Álvarez, E. Álvarez, M. Castro, O. Campo, A. y Fueyo, E. (2008). Funcionamiento de la integración en la Enseñanza Secundaria Obligatoria según la percepción del profesorado. *Psicothema*, vol. 20, (1), 56-62.

Bank-Mikkelsen, N. E. (1969). A metropolitana rea in Denmark: Copenhagen. Un R. Kigel and W. Wolfensberger (Eds.), *Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded* (pp. 227-254). Washington, D. C.: President's Committee on Mental Retardation.

Bank-Mikkelsen, N. E. (1975). El principio de normalización. *Siglo Cero*, 37, 16-21.

Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, n° 349, 137-152.

Barton, L. (Eds.) (2002). *Disability, Human Rights and Society*. Buckingham: Open

Belhome J. E. (1824). *Essai sur l'idiote*. Paris: These.

Birch P. (1974). *Mainstreaming: Educable mentally retarded children in regular classes*. Reston: The Council for Exceptional Children.

Booth, T. (1996). A Perspective on Inclusion from England. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 87-99.

Booth, T. y Ainscow. M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusión*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Durán, D., Echeita, G., Giné, C., Miguel, E., Ruiz, C. y Sandoval, M. (2005). *Primeras experiencias de uso de la Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for Inclusión) en el Estado Español, REICE: Revista*

Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación.
vol. 3 (1), 464-467

Echeita, G. (2004). La situación educativa del alumnado con NEE asociadas a discapacidad en la CAM. *Psicología Educativa* 10, (1), 19-44.

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones.* Madrid: Narcea.

Echeita, G. y Verdugo, M. A. (2004). *La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva.* Salamanca: INICO.

Echeita, G., Verdugo, M. A., Sandoval, M., Simón, C., López, M., González-Gil, F. y Calvo, I. (2009). La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa. *Siglo Cero*, 39(4), 26-50.

Ellsworth, J. B. (2000). *Surviving change: A survey of educational change models.* Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information and Technology. (ED 443 417)

García-Pastor, C. (1995). *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar.* Barcelona: EUB.

García-Pastor, C. (2000a). Inclusión: una forma comprometida de trabajar. En J. Rodel, J. Pérez, y L. Nadal (Coords.), *Síndrome Down. Revisión de los últimos conocimientos* (pp.123-140). Madrid: Espasa.

García-Pastor, C. (2000b). La necesidad de reestructuración del currículum en la escuela inclusiva. En M. Codina (Coord.), *Alas para volar. La Educación como marco para el respeto y la atención a las diferencias* (pp. 205-277). Granada: Adharán.

García-Pastor, C. (2003). Segregación, integración e inclusión. *Bordón*, Vol. 55, (1), 9-26

Gómez-Vela, M. y Verdugo, M. A. (2004). Cuestionario de evaluación de la calidad de vida de alumnos en educación secundaria obligatoria. *Siglo Cero*, 35(4), 5-17.

Gómez-Vela, M. (2007). La calidad de vida de alumnos con necesidades educativas especiales y sin ellas. Elaboración de un marco conceptual y un instrumento

de evaluación. *Educación y Diversidad*, 1, 113-135.

Gómez-Vela, M. y Verdugo, M. A. (2006). La calidad de vida en la adolescencia: evaluación de jóvenes con discapacidad y sin ella. En M. A. Verdugo (Ed.), *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación* (pp. 77-102). Salamanca: Amarú.

Gómez-Vela, M., Verdugo, M. A. y González-Gil, F. (2007). Calidad de vida y autoconcepto en adolescentes con necesidades educativas especiales y sin ellas. *Infancia y Aprendizaje*, 30 (4), 523-536.

Gómez-Vela, M. y Verdugo, M.A. (2009). *Cuestionario de evaluación de la calidad de vida en alumnos adolescentes (CCVA)*. Madrid: CEPE.

Grañeras, M., Lamelas, R., Segalerva, A., Vázquez, E., Gordo, J. L., y Molinuevo, L. (1998). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades de educación en España*. Madrid: CIDE.

Holburn, S. (2003). Cómo puede la ciencia evaluar y mejorar la Planificación centrada en la persona. *Siglo Cero*, vol 34 (4), 48-64.

Illan, N. (1996). *Didáctica y Organización de la Educación Especial*. Málaga: Aljibe.

Itard, J. (1982). *Víctor, el niño salvaje de Aveyron*. Madrid: Alianza.

Jenaro, C. (2000). *Inclusión, Cambio Organizacional, Planificación Centrada en la Persona y Apoyos Naturales*. Instituto de Indiana sobre Discapacidad y Comunidad. Rescatado. El 15 de Enero de 2008, desde <http://www.usal.e/invesinico/inclusion.htm>

Lee, S. H., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Soukup, J. H., y Little, T. D. (2008). Self-determination and access to the general education curriculum. *The Journal of Special Education*, 42, 91-107.

Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W. H. E. coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve, A. ET AL. (2002). *Mental retardation. Definition, classification and systems of supports* (10th Ed). Washington DC: American Association on Mental Retardation. [Traducción al Castellano de M. A. Verdugo y C. Jenaro. Madrid: Alianza, 2004.]

Luckasson, R., Coulter, D.L., Polloway, E.A., Reiss, S., Schalock, R.L., Snell, M.E., (1992). *Mental Retardation: definition, classification, and systems of supports*. (9th Ed.) Washington, D.C.: American Association on Mental Retardation. [Traducción al Castellano de M. A. Verdugo y C. Jenaro. Madrid: Alianza, 1997].

Marchesi, A., Blanco, A., Coll, C., Fierro, A., Martínez-Arias, R., Palacios, J., Rivière, A., Rosa, A., Álvarez, K., Babio, M., Echeita, G., Galán, M., Martín, E. y Rey, M. (1987). Informe sobre la evaluación del proceso de integración: Marco general, hipótesis y fases del proyecto. *Revista de educación, 1 extra*, 7-44.

Marchesi, A., Martín, E., Echeita, G. y Pérez, E. M. (2005). Assessment of Special Educational Needs Integration by the Educational Community in Spain. *European Journal of Special Needs Education, 20 (4)* 357-374.

Montessori, M. (1928). Ideas generales sobre mi método. *Revista de Pedagogía, Col. La Pedagogía Contemporánea, 7*.

Moreu, A. C. (2007). Pedagogos y médicos, una relación milenaria. En A. C. Moreu (Coord.), *Pedagogía y Medicina*, pp. 11-24 Universitat de Barcelona: Publicacions i Edicions.

Moriña, A. (2002). El camino hacia la inclusión en España: una revisión de las estadísticas de educación especial. *Revista de Educación 327*, enero-abril, 395-414.

Moriña, A. y Parrilla, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación, 339*, 517-539.

Muntaner, J. J. (2000). De la compensación a la inclusión: La organización de un modelo de apoyo en la escuela. En L. Delgado (Coord.), *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal* (pp. 423-443). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Nirje, B. (1969). The normalization principle and its human management implications. En R. Kugel and W. Wolfensberger (Eds.), *Changing Patterns in Residential Services for Mentally Retarded* (pp. 181-94). Washington DC: President's Committee on Mental Retardation.

Orcasitas, J. R. (2004). Retos de la escuela inclusive en el siglo XXI.

Organización y gestión educativa. *Revista del Forum Europeo de Administradores de la Educación*, 12, n° 2, 14-18.

Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (CIF)*. Madrid: IMSERSO.

Organización de Naciones Unidas (2006). *Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad*. New York: ONU.

Ortiz, M^a C. (1996). De las “necesidades educativas especiales” a la inclusión. *Siglo Cero*, 27 (2), 5-13.

Ortiz, M.^a C. y Lobato, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón*, Vol. 55 (1), 27-40.

Ortiz, M. C., Lobato, X. y Verdugo, M. A. (2005). La cultura escolar y las prácticas inclusivas en centros escolares. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 8 (3), 11-30

Page, J. D. (1982). La conducta anormal en la perspectiva histórica. En J. D. PAGE. *Manual de Psicopatología* (pp. 86-100). Barcelona: Paidós.

Palmero, M. C. (1994). *Proyecto Docente*. Universidad de Valladolid.

Parrilla, A. (1998). *Análisis de Innovaciones Educativas derivadas de la Atención a la Diversidad en los centros educativos de Primaria y Secundaria*. Madrid: CIDE. (Proyecto de Investigación).

Parrilla, A. (2005). *The challenge of singularize the common accepted: the case of Desiree*. Paper ISEC: Glasgow.

Parrilla, A. y Susinos, T. (Dirs.). (2005). *La construcción del proceso de exclusión social en las mujeres: origen, formas, consecuencias e implicaciones formativas*. Informe de Investigación. Instituto de la Mujer.

Parrilla, A. y Susinos, T. (Dirs.) (2007). *La construcción del proceso de exclusión social en jóvenes: Guía para la detección y evaluación de procesos de exclusión*. Proyecto Coordinado (Sevilla y Cantabria) I+D+I Ministerio de Educación y Ciencia. Ef. SEJ. 2004-06193-C02-EDUC.

Pérez de Lara, N. (1996). *Proyecto Docente*. Universidad de Barcelona.

Puigdemívol, I. (1986). Historia de la Educación Especial. En S. Molina (Dir.). *Enciclopedia Temática de la Educación Especial*. Tomo I (pp.41-61). Madrid: CEPE.

Sabeh, E. N. (2003). Desarrollo y aplicación de un modelo de calidad de vida en niños de escolaridad primaria. En F. González, M. I. Calvo y M. A. Verdugo (Coords.), *Últimos avances en intervención en el ámbito educativo*. Actas V congreso internacional de educación (pp.125-132). Salamanca: INICO.

Sabeh, E. N. (2004). *Calidad de vida en niños de Educación Primaria*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Salamanca, Salamanca.

Sabeh, E. N., Verdugo, M. A. y Prieto, G. (2006). Dimensiones e indicadores de la calidad de vida en la infancia. En M. A. Verdugo (Ed.), *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación* (pp.61-76). Salamanca: Amarú.

Sabeh, E. N., Verdugo, M.A., Prieto, G. y Contini, N.E. (2009). *CVI-CVIP. Cuestionarios de evaluación de la calidad de vida en la infancia*. Madrid: CEPE.

Sanchez Asin, A. (1997). *Intervención Psicopedagógica en Educación especial*. Departament de Mètodes d'Investigació y Diagnòstic en Educació. Divisió de Ciències de l'Educació. Edicions Universitat de Barcelona. Textos Docents, 107.

Sarto, P. (1997). *Proyecto Docente de Educación Especial*. Inédito. Universidad de Salamanca.

Schalock, R.L. y Verdugo, M.A. (2002). *The concept of quality of life in human services: A handbook for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. [Traducción al castellano en 2003, Alianza]

Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 38(4), 21-36.

Schalock, R. L., Gardner, J.F. y Bradley, V. J. (2007). *Quality of life for persons with intellectual and other developmental disabilities: Applications across individuals, organizations, communities, and systems*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. [Traducción español-

la editada por la Confederación FEAPS, Madrid, 2008]

Schalock, R. L., Verdugo, M. A., Bonham, G. S., Fantova, F. y Van Loon, J. (2008). Enhancing personal outcomes: organizational strategies, guidelines, and examples. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 5(1), 18-28.

Scheerenberger, R. (1984). *Historia del Retraso Mental*. San Sebastian: SIIS.

Seguin, E. (1866). *Idiocy and its treatment by the physiological method*. Albany, N. Y.: Brandow.

Skliar, C. (2008). La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa. Monográfico. A propósito de la diversidad. *Kikiriki*, 89, 30-37.

Stainback, S. (2001). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el curriculum*. Madrid: Narcea.

Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Susinos, T. (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de Educación*, 327, 49-68.

Susinos, T. (2007). Tell me in your own words». Disabling barriers and social exclusion in young persons. *Disability and Society*, 2, (2).

Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.

Susinos, T. y Calvo, A. (2006). Yo no valgo para estudiar. Un análisis crítico de la narración de las experiencias de exclusión social, *Contextos Educativos*, 8-9, 85-104.

Susinos T. y Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo, *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6 (2), 157-171.

Taylor, C. (1989). *Sources of the self*. Cambridge (MA). Harvard University Press.

Turnbull, H., Turnbull, A., Wehmeyer, M., y Park, J. (2006). A Quality of Life Framework for Special Education Outcomes. *Remedial and Special Education*, 24

(2), 67-74.

UDS Estatal de Educación (2009). *Guía REINE “Reflexión Ética sobre la Inclusión en la Escuela”*. Cuadernos Buenas Prácticas FEAPS. Madrid. FEAPS.

Van Loon, J. (2006). Apoyos en la práctica de Arduin. En M. A. Verdugo y F. B. Jordán De Urries (Coord.) *Rompiendo inercias. Claves para avanzar* (pp. 233-248). Salamanca: Amarú.

Verdugo, M. A. (1994). El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental. *Siglo Cero*, 153, 5-24.

Verdugo, M. A. (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. *Siglo Cero*, 34 (1), 5-19

Verdugo, M. A. (2006). *Como mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad*. Salamanca: Amarú.

Verdugo, M. A. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. Monográfico. *Revista de Educación*, nº 349, 23-43.

Verdugo, M. A., Arias, B. y Gómez, L. E. (2006). Escala integral de medición subjetiva y objetiva de la calidad de vida en personas con discapacidad intelectual. En M. A. Verdugo (Dir.), *Como mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación* (pp. 417-448). Salamanca: Amarú.

Verdugo, M. A., Gómez, L. E., Arias, B. y Schalock, R. L. (2009). *Escala Integral. Evaluación objetiva y subjetiva de la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual*. Madrid: CEPE.

Verdugo, M. A., y Jordán de Urries, F. B. (2001). *Panorámica del empleo con apoyo en España*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.

Verdugo, M. A., Jordán de Urries, F. B., y Bellver, F. (1998). Situación actual del empleo con apoyo en España. *Siglo Cero*, 29(1), 23-31.

Verdugo, M. A., Jordán de Urries, F. B., Bellver, F., Y Martínez, S. (1998). Supported employment in Spain. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 11, 223-232.

Verdugo, M. A. y Parrilla, M^a A. (2009). Presentación. Aportaciones actuales a la educación inclusiva. Monográfico. *Revista de educación*, 349, 15-22.

Verdugo, M. A. y Rodríguez-Aguilella, A. (2009). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero*, 39(4), 5-25.

Verdugo, M., y Vicent, C. (2004). *Evaluación de la calidad de vida en empleo con apoyo. Proyecto ALSOI*. Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.

Verdugo, M. A., Vicent, C., y Gómez, L. (2006). Un instrumento para medir la autodeterminación en adultos con discapacidad. En M. A. Verdugo (Ed.), *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad: Instrumentos y estrategias de evaluación*. Salamanca: Amarú.

Voisin, F. (1830). *Applications de la physiologie de cerveau à l'étude des enfants qui necessitent une éducation spéciale*. Paris: Everat.

Wehmeyer, M. L. (2006). Autodeterminación y personas con discapacidades severas. En M. A. Verdugo y F. B. Jordán de Urries (Coord.) *Rompiendo inercias. Claves para avanzar*, (pp. 89-100). Salamanca: Amarú.

Wehmeyer, M. L., (2009). Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión, *Revista de Educación*, n^o349, 45-67.

Wehmeyer, M. L. y Schalock, R. L. (2001). Self-Determination and Quality of Life: Implications for Special Education Services and Supports. *Focus on Exceptional Children*, 33 (8), 1-16.

Wehmeyer, M. L., Abery, B., Mithaug, D.E., & Stancliffe, R. J. (2003). *Theory in selfdetermination: Foundations for educational practice*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Wolfensberger, W. (1975). *The principle of normalization in human services*, Toronto, Canadá: National Institute on Mental Retardation.

PREGUNTAS PARA PROFESIONALES

1. ¿Cómo definiríais la situación actual de la INCLUSIÓN EDUCATIVA?

Entendiendo por Inclusión Educativa.... Una EDUCACIÓN PARA TODOS.

Dentro del concepto de Inclusión se entiende el reconocimiento tanto de las diferencias como de las semejanzas de todos los alumnos, considerando las diferencias un recurso de apoyo al juego, aprendizaje y participación en lugar de un problema a resolver.

Se entiende que entre los valores unidos a la Inclusión está el fomentar mejoras TANTO para los profesionales como para los alumnos y fomentar relaciones duraderas y satisfactorias entre los centros, las comunidades y las familias.

Por lo tanto la inclusión puede suponer cambios profundos en las actividades y relaciones en el centro y en las relaciones con los padres y madres de todos los alumnos. En conclusión LA INCLUSIÓN IMPLICA CAMBIO.

- 1.1. ¿Qué **aspectos positivos** destacaríais valorando los años recorridos hasta ahora?
- 1.2. ¿Cuáles son, desde vuestro punto de vista **como profesionales**, las **principales dificultades que habéis encontrado**?
- 1.3. ¿Cómo consideraríais que es el **rendimiento escolar de los alumnos con D.I.** en las aulas? (diferencias entre primaria y secundaria y temas de evaluación)
- 1.4. ¿Respecto a los **recursos de personal, qué opináis?, ¿son suficientes, insuficientes...?** ¿Consideráis que han cambiado a lo largo de estos 20 años?

- 1.4.1. ¿Cómo veis la **coordinación** que se está llevando entre los diferentes profesionales implicados?
 - 1.4.1.1. ¿Qué aspectos positivos destacáis de la forma de coordinación seguida hasta el momento?
 - 1.4.1.2. ¿Qué dificultades o problemas principales creéis que pueden estar influyendo en la forma de coordinarse?
 - 1.4.1.3. ¿Alguna idea o sugerencia de mejora en cuanto a estrategias de colaboración entre docentes?
- 1.4.2. ¿Y más concretamente cómo veis la **colaboración entre los recursos de apoyo y el tutor**?
- 1.5. ¿Qué tipo de **recursos materiales habéis echado en falta** y pensáis que **facilitarían vuestro día a día en las aulas**?
- 1.6. ¿Qué papel juega, en vuestra opinión, la **implicación de las familias**?
 - 1.6.1. ¿Creéis que se necesitaría apostar más en este sentido?
 - 1.6.2. ¿De qué forma? ¿Qué estrategias teniendo en cuenta vuestra experiencia consideraréis más oportunas?
- 2. ¿Qué debería cambiar? ¿Y de estos cambios, cuál sería el prioritario en atenderse?**
- 3. ¿Qué propuestas de mejora hacéis?**
- 4. Como conclusión, ¿cómo definiríais vosotros una educación de calidad para alumnos que tengan Discapacidad Intelectual?**

PREGUNTAS PARA FAMILIAS

1. ¿Cómo definiríais la situación actual de la INCLUSIÓN EDUCATIVA?

Entendiendo por Inclusión Educativa.... Una EDUCACIÓN PARA TODOS.

Dentro del concepto de Inclusión se entiende el reconocimiento tanto de las dife-

rencias como de las semejanzas de todos los alumnos, considerando las diferencias un recurso de apoyo al juego, aprendizaje y participación en lugar de un problema a resolver:

Se entiende que entre los valores unidos a la Inclusión está el fomentar mejoras TANTO para los profesionales como para los alumnos y fomentar relaciones duraderas y satisfactorias entre los centros, las comunidades y las familias.

Por lo tanto la inclusión puede suponer cambios profundos en las actividades y relaciones en el centro y en las relaciones con los padres y madres de todos los alumnos. En conclusión LA INCLUSIÓN IMPLICA CAMBIO.

- 1.1. ¿Qué **aspectos positivos** destacaríais valorando los años recorridos hasta ahora?
- 1.2. ¿Cuáles son, desde vuestro punto de vista, las **principales dificultades** con las que se han encontrado vuestros **hijos**?
- 1.3. ¿Cómo consideráis que es el **rendimiento escolar de los alumnos con D.I. en las aulas?** (*diferencias entre Primaria y Secundaria y temas de evaluación, adecuación de contenidos*)
- 1.4. ¿Respecto a los **recursos de personal**, qué opináis?, ¿son **suficientes, insuficientes...**? *¿Consideráis que han cambiado a lo largo de estos 20 años?*
 - 1.4.1. ¿Cómo veis la **coordinación que se está llevando entre los diferentes profesionales implicados?** (si es conveniente, incidir entre la colaboración de los recursos de apoyo y el tutor)
 - 1.4.1.1. ¿Qué aspectos positivos destacáis de la forma de coordinación seguida hasta el momento?
 - 1.4.1.2. ¿Qué dificultades o problemas principales creéis que pueden estar influyendo en la forma de coordinarse?
 - 1.4.1.3. ¿Alguna idea o sugerencia de mejora?
- 1.5. ¿Respecto a los **recursos materiales**, qué echáis en falta?
- 1.6. ¿Cómo valoráis vuestra **relación respecto a la educación escolar de vuestro hijo?**

1.6.1. ¿Os sentís implicados en este proceso

1.6.1. ¿Modos en que consideráis que la participación familiar debería incrementarse? ¿De qué forma podría mejorarse la implicación?

2. ¿Qué debería cambiar? Y de estos cambios, ¿cuál sería el prioritario en atenderse?

3. ¿Qué propuestas de mejora hacéis?

4. Como conclusión, ¿cómo definiríais vosotros una educación de calidad para alumnos que tengan Discapacidad Intelectual?

PREGUNTAS PARA ALUMNOS

1. ¿Teniendo en cuenta todos vuestros años en la escuela, podéis decirnos cómo os habéis sentido?

1.1. ¿Qué **aspectos buenos** destacáis valorando los años recorridos hasta ahora?

1.2. ¿Cuáles son las **principales dificultades** que habéis encontrado?

1.2.1. Dificultades a nivel general:

1.2.1.1. ¿Qué tal os llevabais con otros compañeros? (Aceptación)

1.2.1.2. ¿Teníais toda la ayuda por parte de los profesores que os hacía falta?

1.3. ¿Pediríais alguna cosa **que os hubiera facilitado el día a día** en las clases?

1.4. ¿Creéis que los **profesores sabían cómo explicaros lo que aprendíais** en clase?

1.5. ¿Cómo creéis que es la **relación de vuestros padres con los profesores** del colegio?

1.5.1. ¿Sería bueno que vuestros **padres hablaran más con los profesores**?

1.6. ¿Creéis que los **profesores hablan entre ellos sobre vosotros** para organi-

zar vuestras clases? ¿Creéis que ellos saben lo que hacéis en las clases con otros profesores?

1.61. ¿Se os ocurre algo para que las **explicaciones** de los profesores **fuera** **más fáciles de entender**?

2. Imaginad que volvéis a empezar en primer curso, ¿qué os gustaría que cambiara para estar mejor y aprender más?

2.1. ¿Qué cambiaríais de vuestros compañeros?

2.2. ¿Qué cambiaríais de vuestros profesores?

2.3. ¿Qué cambiaríais de vuestros padres en relación al colegio?

3. Imaginad que otro compañero va a empezar ahora todos los años de escuela que vosotros ya habéis vivido, ¿qué consejo le daríais?

NOTAS

¹ (1913-2000).

² Esta era una de las razones de las prácticas eliminatorias que se realizaban en Atenas, Roma o China (Lacalle, 1984, Puigdemívol, 1986).

³ Luis Vives (1492-1540). Recomendaciones de socorrer a los pobres y a los seres inocentes.

⁴ A través de los trabajos de los españoles Ponce de León (1510-1584) y Juan Pablo Bonet (1579-1633) y el francés Charles Michel de L'Épée (1712-1789).

⁵ Sobre estas últimas señalar la contribución de Pestalozzi (1746-1827), Fröbel (1782-1852), Hüay (1745-1822) y Braille (1806-1852).

⁶ En 1759 termina la primera versión de "L'Émile" siendo 1762 como el año de la publicación final del libro. La primera Declaración Universal de los Derechos del Hombre y del Ciudadano en Francia en el año 1789, tuvo buena parte de su base doctrinal en la obra de Rousseau "El contrato social".

⁷ E. Según creó dicho método fundamentado en la educación de la inteligencia a través de los sentidos (Aguado, 1995).

⁸ E. Según dividió la Deficiencia Mental en 4 grandes grupos: idiocia, imbecilidad, debilidad mental y simpleza, aunque la primera clasificación fue dada por Esquirol que distinguió la amencia de la demencia y dentro de los primeros incluyó la imbecilidad y la idiocia (Sánchez Asín, 1997: 8).

⁹ En A. Sánchez Asín (1997: 21, 22). Intervención Psicopedagógica en Educación Especial, se encuentra ampliamente explicado dicho concepto.

¹⁰ Ernesto Puerto fue elegido primer presidente.

¹¹ Aprendió la técnica de la *Nosología Methodica* de manos de su mentor Pinel . Determinó determinadas formas de de melancolía, a la vez que crea el término de lypémanie y define las clases de monomanías . Estableció la separación entre alucinación e ilusión. Ajusta un paralelismo entre locura y pasión. Juega un importante papel en la elaboración de un plan administrativo y legislativo para los enfermos en Francia (Ley de 1838).

¹² Itard, J. M. G. (1801 y 1806) *Mémoire et Rapport sur Victor de l'Aveyron*. Itard, J.M.G. (1812) *médecin de l'hospice des sourds?muets: "Mémoire sur les moyens de rendre la parole aux sourdsmuets, présenté à la Société de médecine de Paris, en Bulletin de la Faculté de Médecine de Paris, 1, págs. 72?79.*

Itard, J. M. G. (1821) "Rapport fait à MM. les administrateurs de l'Institution des sourds?muets de Paris sur ceux d'entre les élèves qui, étant doués de quelque degré d'audition, seraient susceptibles d'apprendre à parler et à entendre", *Journal universal des sciences médicales* , 22, págs. 5?17.

¹³ Metliper (1474) citado por Schreenberger, (1984:40) decía sobre la epilepsia que: "es una conducta inmoral en la vida de la madre mientras lleva en su seno al hijo, lo cual da aposento... a la imbecilidad que se genera en la cabeza del feto por influencia de los astros". No podemos olvidar que la Iglesia rechazaba la epilepsia. Era frecuente que se les aplicara prácticas exorcistas o se quemaran en la hoguera.

¹⁴ Imprescindible para profundizar en las aportaciones de Decroly es el libro siguiente: Decroly, O., Montchamp, E. (1983). *El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Morata: Madrid.

¹⁵ Más información sobre María Montessori en las siguientes obras: (1934), *Psicoaritmética*. Barcelona: Garrofé.; (1937), *El método de la pedagogía científica*. Barcelona: Arluce.; (1939), *Manual práctico del método*. Barcelona: Araluca.; (1967), *To Educate the human potencial*. Madras, India: Kalakshetra publications; (1973), *The Montessori elementary material*. Nueva York: Schocken books; (1979), *La educación para el desarrollo humano*. México: Diana. (1994), *El niño: El secreto de la infancia*. México: Diana; (1994), *Formación del hombre*. México: Diana; (1994), *Ideas generales sobre el método*. Madrid: CEPE; (1994), *La mente absorbente del niño*. México: Diana; (1998), *Educación y paz*. Buenos Aires: Errepar.

¹⁶ A. Binet y T. Simon (1907). *Les enfants anormaux. Guide pour l'admission des enfants anormaux Dans les classes de Perfectionnement*. Paris: Armand Collin, 1907.

¹⁷ Elaborado por el equipo presidido por Mary Warnock que presentó al gobierno inglés en 1978 y que dio lugar en 1981 a una ley sobre Educación Especial en Inglaterra.

¹⁸ Director del Servicio Danés para la Deficiencia Mental.

¹⁹ LEY 14/1970, de 4 de agosto, GENERAL DE EDUCACIÓN Y FINANCIAMIENTO DE LA

REFORMA EDUCATIVA, con la modificación establecida por Ley 30/1976, de 2 de agosto.

(B.O.E. de 6 de agosto de 1970, correcciones de errores en B.O.E. de 7 de agosto de 1970 y de 10 de

mayo de 1974, y modificación en B.O.E. de 3 de agosto de 1976).

²⁰ Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (BOE 30-04-1982).

²¹ Artículo 49. 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.

²² Está Declaración aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de diciembre de 1971, mediante resolución 2856 del vigésimo sexto período de sesiones está constituida por 7 puntos donde se explican los derechos de las personas con Deficiencia Mental.

²³ El objetivo de la integración social de las personas con discapacidad fue proclamado por la Declaración de los Derechos de los Minusválidos, aprobada por la Resolución de las Naciones Unidas, de fecha 9 de diciembre de 1975.

²⁴ En 1980 la OMS (Organización Mundial de la Salud) publicó la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM). En 1983 el Instituto Nacional de Servicios Sociales (INSERSO) publica la versión en español de la CIDDM, que merece la aprobación de la OMS, como versión oficial en español.

²⁵ B.O.E. del 16-3-85.

²⁶ BOE nº 238, de 4 de octubre de 1990, vigente hasta el 24 de mayo de 2006.

²⁷ BOE 131/95 de 2 de junio de 1995.

²⁸ Artículo 36. 1. El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con

necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar dentro del mismo sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.

Artículo 37. 1. Para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, el sistema educativo deberá disponer de profesores de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales didácticos precisos para la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Los centros deberán contar con la debida organización escolar y realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias para facilitar a los alumnos la consecución de los fines indicados. Se adecuarán las condiciones físicas y materiales de los centros a las necesidades de estos alumnos.

²⁹ Orden de 14 de febrero de 1996 sobre Evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de Régimen General establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE 47/96 de 23 de febrero de 1996).

³⁰ BOE Núm. 307, martes, 24 de diciembre de 2002.

³¹ Artículo 44. Ámbito SECCIÓN 4ª DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (BOE Núm. 307, martes, 24 de diciembre de 2002).

³² BOE, jueves 4 de mayo 2006.

³³ Wikipedia. Enciclopedia libre.

[http://es.wikipedia.org/wiki/Inclusi%C3%B3n_\(pedagog%C3%ADa\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Inclusi%C3%B3n_(pedagog%C3%ADa)).

³⁴ Real Academia de la Lengua. Diccionario de la Lengua Española. Avance de la 23 edición. Extraído de:

http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=cultura. (Abril 2009).

³⁵ Podemos encontrar en esta dirección una entrevista realizada por la profesora Odet Moliner:

http://adide.org/revista/images/stories/pdf_8/ase08_ent02.pdf?phpMyAdmin=BJkT-tBEqKxal12hom7ikt6vVu2

³⁶ Página oficial de Comunidades de Aprendizaje:

<http://www.utopiadream.info/red/tiki-index.php>

³⁷ Booth, T.; Ainscow, M. (2002): Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Índice for inclusión. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

³⁸ Podemos encontrar en esta dirección una entrevista realizada por la profesora Odet Moliner:

http://adide.org/revista/images/stories/pdf_8/ase08_ent02.pdf?phpMyAdmin=BJkT-tBEqKxal12hom7ikt6vVu2

³⁹ Página oficial de Comunidades de Aprendizaje:

<http://www.utopiadream.info/red/tiki-index.php>

⁴⁰ Booth, T.; Ainscow, M. (2002): Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Índice for inclusión. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

⁴¹ <http://www.proyecto-atlantida.org/PROYATLA/docsintes.html#A>

⁴² El proyecto de Escuelas Aceleradas empezó a desarrollarse en 1986 en dos escuelas piloto de San Francisco. Para más información consultar:

<http://www.stanford.edu/group/ASP/>

http://www.stanford.edu/group/ASP/sel_pubs.html ; <http://didac.unizar.es/jlbernal/escacel.html>

<http://www.acceleratedschools.net>

⁴³ <http://www.utopiayeducacion.com/2006/07/alternativas-pedaggicas-y-educacin.html>